

## SISTEMATIZACIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: CAMPO PROBLEMÁTICO, EJES DE ANÁLISIS Y EXPERIENCIAS

*SISTEMATIZAÇÃO DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: CAMPO DE PROBLEMAS, EIXOS DE ANÁLISE E EXPERIÊNCIAS*

*SYSTEMATIZATION OF PEDAGOGICAL ALTERNATIVES: PROBLEM FIELD, AXES OF ANALYSIS AND EXPERIENCES*

SUTTON, Liz Hamui<sup>1</sup> 

CADENA, Beatriz<sup>2</sup> 

RAMÍREZ, Ashanty Herrerías<sup>3</sup> 

### RESUMEN

El sistema escolar latinoamericano estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, en este artículo se presenta una aproximación inicial al campo de la sistematización de experiencias pedagógicas. Se revisa la propuesta teórico-metodológica que APPEAL ha construido para recuperar la memoria, los saberes, las prácticas y el proyecto de futuro de las comunidades para la formación de las nuevas generaciones. Se presentan los ejes de análisis para caracterizar las tendencias de la educación en América Latina y para ejemplificar, se aborda un ejercicio de sistematización a partir de la propuesta del magisterio oaxaqueño.

**Palabras clave:** Alternativas Pedagógicas; Sistematización; Categorías Intermedias; Experiencias Pedagógicas.

### RESUMO

O sistema escolar latino-americano foi acompanhado sempre por questionamentos e experiências educativas alternativas e abordagens pedagógicas, neste artigo apresenta-se uma abordagem inicial ao campo da sistematização de experiências pedagógicas. Revisita-se a proposta teórico-metodológica que a APPEAL construiu para resgatar a memória, os saberes, as práticas e o projeto de futuro das comunidades para a formação das novas gerações. Apresentam-se os eixos de análise para caracterizar as tendências da educação na América Latina e para exemplificar, um exercício de sistematização é abordado a partir da proposta dos professores de Oaxaca.

**Palavras-chave:** Alternativas Pedagógicas; Sistematização; Categorias intermediárias; Experiências Pedagógicas.

### ABSTRACT

The Latin American school system was always accompanied by questioning and alternative educational experiences and pedagogical approaches, in this article an initial approach to the field of the systematization of pedagogical experiences is presented. The theoretical-methodological proposal that APPEAL has built to recover the memory, the knowledge, the practices and the future project of the communities for the formation of the new generations is reviewed. The axes of analysis are presented to characterize the trends of education in Latin America and to exemplify, a systematization exercise is approached from the proposal of the Oaxacan teachers.

**Keywords:** Pedagogical Alternatives; Systematization; Intermediate Categories; Pedagogical experiences.

<sup>1</sup> División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina – UNAM – Ciudad de México – México.

<sup>2</sup> Facultad de Filosofía y Letras – UNAM – Ciudad de México – México.

<sup>3</sup> Facultad de Filosofía y Letras – UNAM – Ciudad de México – México.

## INTRODUCCIÓN

Desde el programa de investigación y formación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), el análisis de las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS), va más allá de las experiencias particulares, permitió la construcción de una propuesta conceptual y metodológica. No obstante, no es un modelo cerrado, sino que se revisa a la luz del contexto y de las propias experiencias. El objetivo de este escrito es presentar una aproximación inicial a la propuesta teórico-metodológica de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas. El artículo se estructura en tres apartados, comienza con una problematización sobre el campo de la sistematización para la recuperación de experiencias pedagógicas, sigue con la presentación de una propuesta para el análisis de las EPAS y finalmente se ejemplifica a partir del acercamiento a un proyecto educativo alternativo construido por el magisterio en Oaxaca, México.

## CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de experiencias pedagógicas alternativas ha sido una de las tareas centrales que el programa APPEAL ha desarrollado desde sus proyectos de investigación e intervención. Es así que la sistematización se refiere a la recuperación y análisis de prácticas, proyectos y experiencias, que tiene lugar en momentos históricos determinados y contextos específicos. Sobre las alternativas pedagógicas, en tanto significativa, nos permite posicionar una serie de tendencias educativas que rompen o articulan desde otro lugar los principios de organización de las pedagogías dominantes, e inciden en la generación de cambios, nuevas o diferentes propuestas transformadoras.

En cuanto a la concepción de experiencias pedagógicas y su sistematización, diversos autores latinoamericanos (CADENA, 2013: 73-91 y 133-138) la ubican como una propuesta metodológica para la investigación educativa, que registra y documenta las condiciones de producción de prácticas y alternativas, generando conocimiento. Destaca, por ejemplo, el énfasis que algunos hacen para situar como eje ordenador de sus propuestas, la intervención en proyectos pedagógicos, y las prácticas educativas cotidianas para llevar a cabo el proceso de sistematización, en tanto que permite situar la experiencia en el contexto concreto en el que se lleva a cabo y dar voz a los actores que participan de los procesos de su conformación, tal como algunas propuestas que al respecto se han hecho, por ejemplo, desde el campo de la educación popular en los países de la región.

En ese sentido, el trabajo de Adriana Puiggrós ubica como una de sus preocupaciones centrales las dificultades en la historia larga de los sistemas educativos de América Latina, para analizar las raíces culturales y su vinculación con la dimensión pedagógica, “los obstáculos epistemológicos y políticos para investigar, enseñar y aprender” (PUIGGRÓS, 2003, p. 45) es por ello que se recupera desde la Historia de la educación latinoamericana propuestas que dan cuenta de una tradición en la búsqueda de alternativas pedagógicas. No obstante, se requiere de nuevas categorías que nos permitan nombrar la realidad educativa en la configuración de un sistema educativo diferente que requiere de analizar y visibilizar las diversas formas de producción, y circulación de propuestas educativas en espacios de la vida social, institucional y virtual.

Al sistematizar se recuperan una diversidad de aspectos, entre ellos, 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. Esta práctica tiene, por lo tanto, el gran potencial de sistematizar experiencias todavía en proceso, que aún no han sido documentadas, así como estudiar las ya recuperadas y que poseen los elementos para reflejar la problemática, las dimensiones y las tendencias alternativas de una región en particular, al mismo tiempo que indican los posibles desafíos, límites y procesos de transformación pedagógica en su vinculación con proyectos particulares. Sostenemos que al estudiar las experiencias pedagógicas alternativas 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, es así que reconocemos que los sistemas escolares latinoamericanos estuvieron siempre acompañados por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos que muchas veces se vincularon orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, tendientes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social.

A través de sus investigaciones el programa APPEAL se ha planteado la problemática sobre la producción de los saberes, de ahí comienza a construir herramientas teórico-metodológicas para explicar y visibilizar los cambios y articulaciones que se expresan en la dinámica de lo educativo y que habían sido generadas por las nuevas condiciones histórico-sociales como respuestas y alternativas pedagógicas al modelo educativo hegemónico. Para ello resultó relevante por un lado mirar las condiciones en las que los saberes y las prácticas se producen, y por otro la formación de sujetos y tipo de pedagogías que construyen. De lo anterior es que el programa APPEAL se dio a la tarea de analizar las experiencias pedagógicas alternativas generadas por los sujetos de la educación en contextos específicos, en diversos momentos de la historia de los países de la región latinoamericana. Se ubicaron, por ejemplo, desde la educación popular procesos pedagógicos que en algunos casos se instituyeron, así como aquellos que se dieron por fuera de las instituciones o en los márgenes de estas. De ese modo, el estudio y recuperación de las experiencias pedagógicas alternativas nos ha permitido visibilizar y estudiar los saberes que en ellas se producen y circulan, además de reconocer a los sujetos que los portan.

En nuestro trabajo, emergen distintas discusiones, en tanto que se hace un uso teórico abierto para enriquecerse, cambiar o transformar a partir del vínculo con la realidad aprehendiéndola y resignificándola. La sistematización de experiencias pedagógicas se presenta como una alternativa metodológica en educación que permite nutrir las elaboraciones teóricas, es decir, producir conocimiento, desde las narrativas de los sujetos y que permiten elucidar aquellos saberes que articulan la trama social y que posibilitan la construcción de proyectos colectivos. Puiggrós nos recuerda que la experiencia se inscribe en tres planos: como legado, como puro

presente y como subjetividad, (PUIGGRÓS; GAGLIANO, 2004), es decir la experiencia es entendida como momento de articulación entre el saber y la acción en la formación de sujetos. De ahí que la sistematización de los saberes tiene el efecto de reconocer a las personas que los portan, es decir, aquello que habilitan o inhabilita a los sujetos cuando tienen que responder a determinadas circunstancias y producen trama social.

La sistematización, metodológicamente, nos plantea un desafío ya que requiere de analíticas que vayan más allá de la narración, se necesita de herramientas categoriales para poder nombrar y articular aquello que se narra. Derivado de esta investigación, hemos encontrado que los saberes que circulan se encuentran estructurados con una lógica diferente a la clasificación disciplinar y objetivada, desde la referencia que señala Marcela Gómez cuando dice que “Los saberes no son fragmentos, estos operan en redes, en sistemas dinámicos cambiantes que modifican lo viejo y lo nuevo” (GÓMEZ; CORENSTEIN, 2017, p. 28), Se analiza el potencial que contiene sistematizar experiencias en proceso, no documentadas, así como estudiar las ya recuperadas en virtud de que reflejan, de alguna manera, la problemática, dimensiones y tendencias alternativas de una región específica e indican los posibles retos y límites de la acción y transformación pedagógica.

## **MODELO CONCEPTUAL PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS (EPAS) Y CATEGORÍAS INTERMEDIAS**

Para situar las EPAs en América Latina, se ha diseñado un modelo descriptivo y analítico que considera tres dimensiones que van de lo abstracto a lo particular y viceversa en un ejercicio procesual, dialógico, dialéctico y deliberativo. En este apartado se presenta el entramado conceptual basado en la fundamentación teórica de APPEAL, los campos descriptivos que permiten ubicar la experiencia educativa y el modelo propuesto para la sistematización de las EPAs.

Se parte de la idea de que la escuela es el espacio donde se manifiestan las prácticas y representaciones de los sujetos pedagógicos, donde confluyen las ideas, los intereses, los proyectos educativos, los valores y creencias de las comunidades, así como las decisiones y acciones que van configurando las tramas narrativas en coyunturas socio-históricas particulares. La escuela es entendida como una comunidad de enseñanza y aprendizaje, que en la práctica pedagógica refrenda el dispositivo institucional (FOUCAULT, 1970, p. 63) pero al mismo tiempo es un núcleo donde se generan ideas y experiencias que actualizan los procesos educativos y transforman el orden social. El ámbito escolar está estructurado por relaciones asimétricas y sujetos pedagógicos posicionados que desempeñan diversas actividades, entre ellos se pueden distinguir estratos como el de las autoridades, los profesores, los estudiantes, personal de apoyo, padres de familia, etc. que interactúan con alcances y limitaciones definidos con el propósito de culminar un proyecto compartido. En la escuela circulan y se aprehenden saberes, conocimientos y prácticas, los agentes se comunican, se relacionan afectivamente y generan identidades colectivas que los convocan; surgen entonces sentimientos de pertenencia articulados o no con el contexto social en el que se ubica la escuela.

Considerar a la escuela como punto nodal de las diversas experiencias pedagógicas, obliga a un análisis más amplio de los diversos proyectos educativos y sus configuraciones para entender los sentidos y significados implicados en sus prácticas y representaciones (BOURDIEU. 1990, p. 58). APPEAL ha construido un modelo conceptual para acercarse a dichas experiencias pedagógicas que parte de los conceptos de hegemonía y alternativas, para introducir las categorías intermedias que sitúan la experiencia escolar en ejes ordenadores, finalmente el modelo considera las características pedagógicas de las EPAs en términos de su alternatividad.

Lo hegemónico como eje de análisis, es una noción y una lógica de pensamiento compleja por ser histórica, dinámica, incierta, cambiante, contingente lo que lo obliga a estar abierto y en constante movimiento. Lo hegemónico está atravesado por fuerzas que constituyen elementos necesarios e indeterminados, para LACLAU Y MOUFFE, (2004, p. 151) la hegemonía se construye a través del discurso en un espacio social donde se juega la posición de los sujetos como agentes y los objetos. En las articulaciones entre los planos discursivos están las prácticas que constituyen y organizan las relaciones sociales. La noción de articulación es básica para elaborar el concepto de hegemonía, el momento relacional se recubre de formas simbólicas en el ámbito de las sobredeterminaciones, cuya lógica sostiene que en toda identidad hay presencia de unos objetos sobre otros, hay dispersión y fragmentación, por lo que no existe una totalización esencial, universal o carente de conflicto.

El carácter incompleto de lo hegemónico lleva a la imposibilidad de fijar significados últimos, no obstante, en determinadas situaciones se logran fijaciones parciales como resultado del esfuerzo por construir objetos. A estos momentos Laclau y Mouffe les llaman “puntos nodales”, los cuales constituyen centros, tipos de relaciones políticas, que intentan detener el flujo de las diferencias. Así, lo hegemónico adquiere sentido en contextos coyunturales y relacionales precisos, en los que siempre estarán limitados por otras lógicas, muchas veces contradictorias. De ahí que una formación hegemónica pueda ser entendida como una totalidad articulada de diferencias, un conjunto de momentos discursivos donde los espacios sociales y políticos están en constante redefinición, desplazando las fronteras que constituyen la diversificación social. Lo que define los límites de la formación hegemónica son las prácticas articuladoras, no el territorio. Cuando lo hegemónico se contrasta con lo alternativo, la diferencia puede o no ser radical (antagónica, autónoma, subversiva, equivalencial, diferencial o de resistencia) aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula.

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico, 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 manera u otra la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes orientando transformaciones que de alguna forma marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. Para la recuperación, sistematización y análisis de las prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas que fluctúan entre lo hegemónico y lo alternativo en diversos momentos y contextos, se diseñó un modelo conceptual, que considera tres grandes

categorías intermedias con diez subcategorías como ejes ordenadores según se muestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 1. Modelo Conceptual y categorías intermedias para sistematizar EPAs**

Categorías intermedias	Subcategorías	Definiciones
1. El ethos	a. Problemática a la que responde	Esboza los desafíos educativos contextuales que afronta la escuela
	b. Proyecto ético-político	Refiere al sustento onto-epistémico, filosófico y político que sustenta la propuesta (constructivismo, teología de la liberación, competencias, etc.), así como a la idea de un futuro diferente (lucha por los derechos humanos, autonomía y autogestión comunitaria, conservación de la lengua, sustentabilidad, equidad. etc.)
	c. Articulación sujeto –estructura	Alude al posicionamiento del sujeto pedagógico y su vínculo con la escuela o proyecto educativo (mujeres, docentes populares, migrantes, jornaleros, etc.)
	d. Trascendencia	Refiere al reconocimiento, certificación, duración de la EPA, así como al sujeto que proyecta los saberes para transformar su entorno social y ecológico
2. Lo procedimental	e. Estrategias	Identifica las acciones que posibilitan la continuidad de las EPAs frente a los retos que las interpelan y las problemáticas a las que intentan responder
	f. Saberes	Distingue distintos tipos de saberes: de pertenencia, étnico culturales, estratégicos, pedagógicos, de integración o los socialmente productivos, entre otros
	g. Sujetos	Alude a los agentes que se empoderan y realizan acciones para defender los derechos de las poblaciones vulnerables. Son líderes con conciencia social y capacidad para resolver problemas colectivos.
	h. Grados y relaciones de institucionalización	Indica la existencia de vínculos con instituciones gubernamentales, organismos de la sociedad civil nacionales e internacionales, ya sean públicas o privadas, federales, estatales o locales, que financian o dan marco legal a las EPAs
	i. Base material	Se refiere a los recursos materiales e infraestructura con la que se cuenta para desarrollar la experiencia educativa
3. Lo	j. Modelo educativo	Distingue modalidades educativas formales y no

pedagógico		formales, presenciales o a distancia, así como programas, estrategias didácticas, actividades, formas de evaluación y realimentación en la escuela u otro ambiente educativo, lo cual configura y reconfigura una realidad discursiva particular
------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Este modelo se plasma en un formato (GÓMEZ SOLLANO; CORENSTEIN, 2013, p. 607-612), producto de varios ejercicios y pruebas, que consta de cinco campos, los cuales facilitan la organización, revisión y análisis de las EPAs:

Campo 1. “Ubicación de la experiencia”, brinda información general acerca de la denominación de la EPA, su localización geográfica, temporalidad, fuentes de información y de contacto, así como de una breve descripción de la misma.

Campo 2. “Visión y sentido de lo educativo”, rescata la concepción de sujeto que se busca formar, la idea o concepto de educación que posee la experiencia escolar, la identidad que construye el propio sujeto en la misma, y el eje que le confiere sentido alternativo.

Campo 3. “Características generales de la experiencia”, ofrece elementos relacionados con las dimensiones del *ethos*, lo procedimental y lo pedagógico. Recupera la problemática que hizo surgir la experiencia; los principios, teorías o posturas en los que se basa; los objetivos que busca alcanzar; el reconocimiento o validez que se le da o no en el Sistema Educativo Nacional o en otra instancia. Además, documenta el nivel educativo al que va dirigido; la modalidad de la EPA; su duración; las características de los educadores y de los sujetos a quienes se dirige; la participación de otros actores que intervienen en ella; el espacio físico en el que se desarrolla; la cobertura atendida y el número de personas que participan o participaron. Asimismo, se considera la base material, es decir, la estructura, infraestructura y fuentes de financiamiento que la sostienen; las lógicas de inclusión y exclusión que determinan el ingreso, permanencia y egreso, y los tipos de vinculación que establece con el Estado, con instituciones, con grupos, comunidades, redes, movimientos, proyectos u otros organismos sociales, civiles o internacionales.

Campo 4. “Características pedagógicas de la experiencia”, alude fundamentalmente a la dimensión de lo pedagógico y al modelo educativo, se detallan las modalidades de enseñanza, las bases de los aprendizajes de los educandos. Considera los planes, programas y contenidos, los métodos y técnicas que se utilizan en el proceso educativo, los apoyos didácticos, recursos o materiales que se usan; la lógica del proceso de formación y la capacitación de los educadores; también incluye la evaluación de los aprendizajes y la certificación.

Campo 5. “Trascendencia de la experiencia” es el. En este campo, que refleja con claridad la dimensión del *ethos*, se expresan las valoraciones de los logros que la experiencia ha obtenido en el corto y largo plazo. Se enuncia el proyecto ético-político en el que se inscribe, el sentido que se le adjudica a lo alternativo y los saberes en los que se basa, y la creación de sus discursos.

La delimitación y articulación conceptual propuesta, así como los referentes de carácter metodológico, constituyen una base para abrir líneas de problematización que sirvan, junto con otras, para pensar la producción de alternativas pedagógicas. El objetivo es identificar los

entramados culturales de significación sobre los cuales se configuran las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. El campo pedagógico latinoamericano está cruzado por experiencias inéditas e imprevistas en lugares diversos, con enunciados distintos y por sujetos que crean proyectos alternativos. Las EPAs que diversos sectores de la población han generado en la historia reciente de América Latina, constituye una muestra de ese potencial, así como de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables. Aunque en México se han sistematizado 123 EPAs (1980-2010), a modo de ejemplo se presenta el caso de la propuesta educativa del PTEO.

## **UNA APROXIMACIÓN A LA SISTEMATIZACIÓN DE EL PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA (PTEO)**

A continuación, se presenta un acercamiento a la recuperación y sistematización del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), propuesta educativa formulada, construida e impulsada por los maestros de la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en el estado de Oaxaca, México, desde hace más de tres décadas. Dicha sistematización se realizó a partir de las dimensiones, categorías intermedias y campos, descritas anteriormente, que APPEAL ha construido. Para este trabajo se privilegiaron algunos campos, con el objeto de situar rasgos para pensar el sentido alternativo de esta propuesta y que brinden un panorama general de la experiencia y algunas de sus características, sobre todo en torno a la escuela.

El PTEO ha buscado transformar la educación pública del estado de Oaxaca reconociendo el mosaico cultural, étnico y lingüístico de la entidad, las condiciones de pobreza y desigualdad que atraviesan distintas comunidades y pueblos de la entidad y lo que los profesores han desarrollado a partir de su labor cotidiana en el aula. El propósito general que se plantea es posibilitar una educación crítica, social y comunitaria, al tiempo de garantizar su sentido público, laico y gratuito, basándose en los principios de democracia, humanismo, nacionalismo y comunalidad. (IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, 2013).

El conjunto de problemáticas que se tejen para el surgimiento, sostenimiento y configuración de la propuesta del PTEO yace en las deudas que han dejado las políticas educativas neoliberales las cuales, mencionan los maestros de la Sección XXII, se han construido desde una visión de homogeneidad y estandarización de lo educativo sin considerar las condiciones y necesidades concretas de la población del estado de Oaxaca. Uno de los problemas que se plantea está relacionado con el avance y consolidación del neoliberalismo como lógica político-económica y sus implicaciones en el sistema educativo nacional, lo cual, sin duda, impacta de manera particular y aguda en los procesos en los que se forman los diversos sectores de la población oaxaqueña.

Parte de lo que caracteriza a esta iniciativa es que se sitúa a la educación en su relación con diversos aspectos que conforman lo social. Reflejo de ello pueden ser las dimensiones que abarcan los dos sistemas y tres programas en los cuales se estructura la propuesta del PTEO, los cuales buscan, considerando las condiciones concretas y las exigencias del proceso educativo, generar mecanismos organizativos y acciones adecuadas y oportunas que mejoren las condiciones



educativas y de vida de los niños, jóvenes y adultos de la entidad a través de la elaboración de proyectos educativos y comunitarios; garantizar a los trabajadores de la educación, a partir de sus necesidades formativas, su formación profesional; implementar programas y proyectos educativos que consideren el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado; atender las necesidades y el rezago en materia de infraestructura y equipamiento educativo para contribuir al mejoramiento de la educación básica en Oaxaca.

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)

Desde esta propuesta educativa, la educación es vista como una de las bases fundamentales para la transformación social. El PTEO se construye bajo el ideario de formar sujetos autónomos, reflexivos, críticos y creativos que, al vincularse con la vida de la comunidad a la que son parte, busquen transformar las condiciones, “sujetos del diálogo cultural que resignifiquen la vida de los pueblos.” (CEDES 22, 2016, p. 35)

En este sentido, se concibe la relación escuela-comunidad como un núcleo nodal que posibilita la transmisión, construcción y reconstrucción del conocimiento, la producción de nuevos sujetos, la compartición de saberes y de diálogo cultural. La escuela, señala la propuesta,

es un espacio donde se conjuga la teoría y la práctica (praxis) y en donde, a partir de procesos dialógico, se construye y reconstruye el conocimiento. En este sentido, no es un mero lugar de transmisión automática de conocimientos, sino un centro de compartición del saber, en donde se tejen las realidades de cada una de las comunidades, y se puede fortalecer la identidad de la vida del estudiante y su cultura (IEEPO, SNTE Sección XXI, 2013, p. 18).

Un componente que atraviesa toda la propuesta: el colectivo-proyecto. Este binomio juega como unidad mínima de decisión, desarrollo y operación que busca transformar las relaciones verticales características del sistema educativo nacional. De esta circunstancia nace el hecho de que los actores educativos (tanto trabajadores de la educación, alumnos, familias) de cada escuela o centro escolar se constituyan como colectivo, y en diálogo con la comunidad a la que pertenecen, se desarrollen y operen proyectos educativos que atiendan las necesidades y características concretas, y que funjan como ejes que articulen las orientaciones curriculares. Siguiendo a López Aguilar este binomio Colectivo-proyecto se constituye en la “unidad dialéctica para transformar la escuela y la comunidad” (LÓPEZ, 2018, p. 278).

La idea de *proyecto educativo* presente en el PTEO 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).

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.

De este modo, se concibe al currículo 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). Es así como la propuesta curricular del PTEO se ancla en la figura colectivo-proyecto, con lo que se le otorga de

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.

Un aspecto que destaca en el proceso de construcción y desarrollo del *proyecto educativo* es la sistematización de las experiencias derivadas de éste, la cual se plantea como una tarea central de los colectivos. Se retoman los planteamientos de Oscar Jara al respecto en los que se define como la interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, se hace explícita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en él y la relación de dichos factores entre sí (CEDES 22, 2012). Por ello, en lo que respecta a los colectivos escolares y comunitarios, este proceso juega como dinámica colectiva de reflexión, análisis e interpretación de la experiencia que trasciende la idea de informar acerca de lo que sucede y en el que se “reconstruyen las realidades en relación a la construcción del proyecto educativo con el ánimo de interpretarlas en sus diferentes dimensiones para posibilitar replanteamientos futuros y orientar otras experiencias encaminadas a la transformación educativa y social.” (IEEPO; SNTE Sección XXII; CNTE; CEDES 22, 2013, p. 67). Por consiguiente, es importante considerar que lo que resulte de la sistematización posee una utilidad en un sentido propositivo, pero también como espacios de formación.

## CONCLUSIÓN

La experiencia del PTEO, se recupera como una alternativa pedagógica que se construye como proyecto colectivo y comunitario que sostiene desde la escuela pública su propuesta curricular, y que ha constituido una base para la construcción de otros proyectos de educación, su permanencia en el tiempo por más de tres décadas le confieren la característica de ser un movimiento abierto y en constante reconfiguración y que lo inscribe en horizontes históricos más amplios.

De las propuestas concretas como el PTEO se desprenden categorías intermedias que permiten elaborar esquemas teóricos susceptibles de ser utilizados para el análisis de experiencias diversas. Las dimensiones del *ethos*, lo procedimental y lo pedagógico enmarcan las categorías intermedias que interpelan la diversidad de rasgos de las EPAS, como producto de la investigación se elaboró un formato para el registro de la información en cinco campos con el fin de recuperar los elementos particulares. Es por lo anterior que consideramos a la sistematización como recurso metodológico para abrir líneas de problematización y visibilizar maneras distintas de imaginar y vivenciar la escuela. Desde el programa APPEAL los núcleos de trabajo han centrado sus investigaciones en esta recuperación para alargar una mirada genealógica al devenir de la educación en América Latina.

## REFERÊNCIAS

1. BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1990.

2. CADENA, Beatriz. **Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Contribución para el estudio y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas.** Junio de 2013. 138p. Tesis (Licenciatura en Pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Ciudad de Mexico.
3. CEDES 22. **Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012. La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social.** Oaxaca de Juárez: Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2011.
4. CEDES 22. **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: Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2012.
5. CEDES 22. **Taller Estatal de Educación Alternativa 2016-2017. Procesos de formación del PTEO, para la pervivencia del movimiento pedagógico.** Oaxaca de Juárez: CEDES 22 Sección XXII, 2016.
6. FOUCAULT, Michelle. **La arqueóloga del saber.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1970.
7. GÓMEZ SOLLANO Marcela; CORENSTEIN, Martha. Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En: GÓMEZ SOLLANO Marcela; CORENSTEIN, Martha. **Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias.** México: UNAM/Newton, 2019.
8. GÓMEZ SOLLANO, Marcela; CORENSTEIN, Martha. **Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.** Ciudad de México: FFYL-DGAPA-UNAM, 2013.
9. GOMEZ SOLLANO, Marcela. Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias: Historia y horizontes. **Praxis & Saber.** Bogotá, v.6, n.12, julio-diciembre, 2015. ISSN 215-0159. Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/3766/3548](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3766/3548)>. Acceso: 10 de abril. 2022. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.3766>
10. HERNÁNDEZ, Luis. La comunalidad y la nostalgia del porvenir. **La Jornada**, Ciudad de México, noviembre, 2015. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/10/opinion/017a2pol>>. Acceso: 10 de abril. 2022.
11. IEEPO; SNTE Sección XXII; CNTE; CEDES 22. **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: Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO, 2013.
12. IEEPO; SNTE Sección XXII. **Taller sobre el PTEO, Plan para la Transformación de la educación de Oaxaca.** Antología. Oaxaca de Juárez: Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO, 2013.
  13. LACLAU Ernesto; CHANTAL Mouffe. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Buenos Aires: FCE, 2004.
  14. LÓPEZ, Martha de Jesús. La construcción del proyecto de educación alternativa de la CNTE. En: NAVARRO, César. **Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular.** Ciudad de México: UPN, 2018.
  15. MALDONADO, Benjamín. **Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca.** Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.
  16. PUIGGRÓS, Adriana; GAGLIANO, Rafael. **La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina.** Buenos Aires: Homosapiens, 2004.
  17. RODRÍGUEZ, Lidia. **Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva.** Buenos Aires: APPEAL/IICE/FFYL-Universidad de Buenos Aires, 2013.

### **Liz Hamui Sutton**

Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. Es Investigadora Nacional Nivel II nombrada por el CONACYT. Es miembro numerario de la Academia Nacional de Medicina. Sus líneas de investigación se relacionan con la educación médica y la antropología en salud.

### **Beatriz Cadena**

Doctorante del Posgrado en Pedagogía, profesora de Asignatura 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).

### **Ashanty Herrerías Ramirez**

Licenciada, con estudios de 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.

### **Como citar este documento:**

SUTTON, Liz Hamui; CADENA, Beatriz; RAMÍREZ, Ashanty Herrerías. SISTEMATIZACIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: CAMPO PROBLEMÁTICO, EJES DE ANÁLISIS Y EXPERIENCIAS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 39-52, set. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_ . doi: 10.17058/rea.v30i3.17638.