



COORDINADORA NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN SECCIÓN XXII OAXACA



CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22

2
0
1
6
-
2
0
1
7

TEEA

TALLER ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

PROCESOS DE FORMACIÓN DEL
PTEO, PARA LA PERVIVENCIA DEL
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO



AÑO DEL PTEO

CEDES 22

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22

DIRECTORIO

Secretaría General

Profr. Rubén Núñez Ginez

Secretaría de Organización

Profr. Francisco Manuel Villalobos Ricardez

Secretaría de Finanzas

Profr. Aciel Sibaja Mendoza

Secretaría Técnica

Profr. Gustavo Manzano Sosa

CEDES 22

Educación Inicial

Profra. Elisa Leonor Rodríguez Torres

Educación Preescolar

Profra. Erika Nallely Ponce Tapia

Profr. Víctor Hugo Pérez Montes

Educación Indígena

Profra. Elizabeth Lázaro Gabriel

Profr. Ramón Francisco Pérez López

Profr. José Luis Ortiz Bernal

Profra. Erika C. Hernández Aragón

Profr. Ixtac Hipólito Martínez

Profr. Israel Villarreal Lucas

Primaria General

Profra. Meyly Xóchitl Zárate Ortega

Profr. Víctor Castro Alvarado

Profr. Néstor Bazán González

Profr. Iván Ruiz Sánchez

Profr. Silvino Villarreal Chacón

Secundarias Generales

Profr. Heladio Feria Santiago

Secundarias Técnicas

Telesecundarias

Educación Especial

Profra. Cecilia Sánchez Cruz

Educación Física

Formadores de Docentes

Profr. Alfonso Arellano Medina

**Profr. Carlos Rene Román Salazar
(Presentación con vida)**

Educación para Adultos

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

PROPÓSITOS

SESIÓN I

EL MDTEO Y SUS PROCESOS DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN EN EL PTEO	8
---	---

SESIÓN II

EL MDTEO Y SUS PROCESOS DE EVALUACIÓN (Colectivo-Proyecto)	16
--	----

SESIÓN III

PROYECTO EDUCATIVO	26
--------------------	----

SESIÓN IV

PRAXIS CURRICULAR DEL PROYECTO	30
--------------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	44
---------------------	----

ANEXOS	45
---------------	----

PRESENTACIÓN

Aquí estamos los trabajadores de la educación resistiendo los embates de la crisis civilizatoria que se manifiesta en distintas dimensiones de la vida: la salud, la alimentación, la economía, hasta pasar por la crisis energética con múltiples estragos en la dimensión ecológica. Uno de los rostros de esta gran crisis se manifiesta en el área de la construcción y adquisición del conocimiento, donde la colonialidad cultural eurocéntrica disfrazada de verdad universal trata de imponer una forma de entender, conocer y organizar el mundo; para tal fin utiliza la educación escolarizada como una de las vías que le permite perpetuar el colonaje del pensamiento a través de los estudiantes. Es en este contexto que surge la Reforma educativa que el gobierno mexicano instrumenta; ésta no es más que una estrategia administrativa que denigra la condición humana de los trabajadores de la educación al tratarlos como objetos de la gran maquinaria del capital.

Ante esta situación y porque somos un movimiento político-sindical y pedagógico aquí estamos los trabajadores de la educación en los distintos bloqueos, marchas, barricadas y en el plantón, resistiendo el terrorismo administrativo y laboral que implementa el Estado, exigiendo nuestro derecho para que nuestra palabra se escuche en un diálogo que construya un verdadero proyecto educativo para el pueblo; sin embargo, lo que llega es una campaña mediática de odio hacia el magisterio y con ella la policía federal, los gases lacrimógenos y las balas.

Aquí estamos los trabajadores de la educación reafirmando el compromiso con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), como un espacio de autodeterminación en la construcción pedagógica que nos permite reflexionar y accionar hacia una educación con un rostro propio, en donde la suma de voluntades magisteriales garantice fortalecer este movimiento pedagógico sin la sombra del Gobierno del Estado ni del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca que son engranes de la maquinaria capitalista.

Aquí está el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), como una forma de vida del maestro que le permite organizar las necesidades formativas del colectivo en acciones que transformen la vida cotidiana de las instituciones educativas en Oaxaca. El TEEA 2016 en su estructura propone cuatro sesiones: en la primera “El MDTEO y sus procesos de formación y autoformación en el PTEO”, la segunda “El MDTEO y sus procesos de evaluación”, la tercera

“Proyecto educativo” y para finalizar la cuarta sesión “Praxis curricular del proyecto”. Las cuatro sesiones ponen énfasis en los procesos formativos y autoformativos, como una necesidad que exige el trabajador de la educación, pero también como una responsabilidad de organizar colectivos de formación que permitan desarrollar las acciones de acompañamiento pedagógico y que garanticen el funcionamiento de las redes de colectivos.

Aquí estamos los trabajadores de la educación con nuestros padres de familia y estudiantes, caminando juntos en la construcción de una educación que respete el derecho a la diferencia cultural, en donde la justicia cognitiva se convierta en una constante para que los estudiantes comprendan desde sus mundos otros mundos, en donde el magisterio imagine formas distintas para decolonizar su pensamiento al mismo tiempo que el de los estudiantes. Para concretar esta tarea nos acompaña este cuadernillo del TEEA 2016, como un material que ayude hacer praxis pedagógica, respetando, como este gran movimiento de la Sección XXII nos ha enseñado, la diversidad de realidades en el trabajo educativo del MDTEO, de tal manera que los aportes de los diferentes colectivos en la creación pedagógica contribuirán a fortalecer los procesos de Educación Alternativa en nuestra entidad.

PROPÓSITO GENERAL

REFLEXIONAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS COLECTIVOS ESCOLARES, COMUNITARIOS Y DE APOYO DEL MDTEO GENERANDO LA PERVIVENCIA DEL PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN OAXACA.

SESIÓN I

EL MDTEO Y SUS PROCESOS DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN EN EL PTEO

A través del análisis y reflexión de los procesos históricos de formación y autoformación de la CNTE en educación alternativa, fortalecer el movimiento pedagógico del PTEO.

SESIÓN II

EL MDTEO Y SUS PROCESOS DE EVALUACIÓN (Colectivo-Proyecto)

Analicemos nuestros procesos evaluativos en colectivo, para la construcción y reconstrucción de una propuesta hacia la transformación Educativa en Oaxaca.

SESIÓN III

PROYECTO EDUCATIVO

Reflexionar los procesos de construcción del Colectivo-Proyecto que permitan diseñar la propuesta de formación permanente y autoformación para consolidar el Proyecto Educativo.

SESIÓN IV

PRAXIS CURRICULAR DEL PROYECTO

Reconocer la praxis curricular del Proyecto Educativo que permita la continuidad de la ruta formativa para la transformación Socioeducativa de Oaxaca.

SESIÓN I

EL MDTEO Y SUS PROCESOS DE
FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN
EN EL PTEO

DURACIÓN 5 HRS.



PROPÓSITO

A TRAVÉS DEL ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN DE LA CNTE EN EDUCACIÓN ALTERNATIVA, FORTALECER EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DEL PTEO.

EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

El PTEO ha sido uno de los mayores logros que tiene la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) como movimiento pedagógico en Educación Alternativa, su construcción significa un acto de reconocimiento a compañeras y compañeros de Oaxaca que han creído desde hace más de 36 años de lucha en un proyecto educativo que responda a los verdaderos intereses y necesidades del pueblo mexicano.

Sin embargo, es importante hacer un alto en el camino y realizar como movimiento de la sección XXII un análisis y reflexión sobre los procesos históricos en la construcción y puesta en práctica de la Educación Alternativa que permita al MDTEO reconocer y fortalecerse como movimiento pedagógico de la CNTE para seguir dando un sentido más amplio a la lucha política en defensa de la Educación Pública no sólo de Oaxaca sino del país.

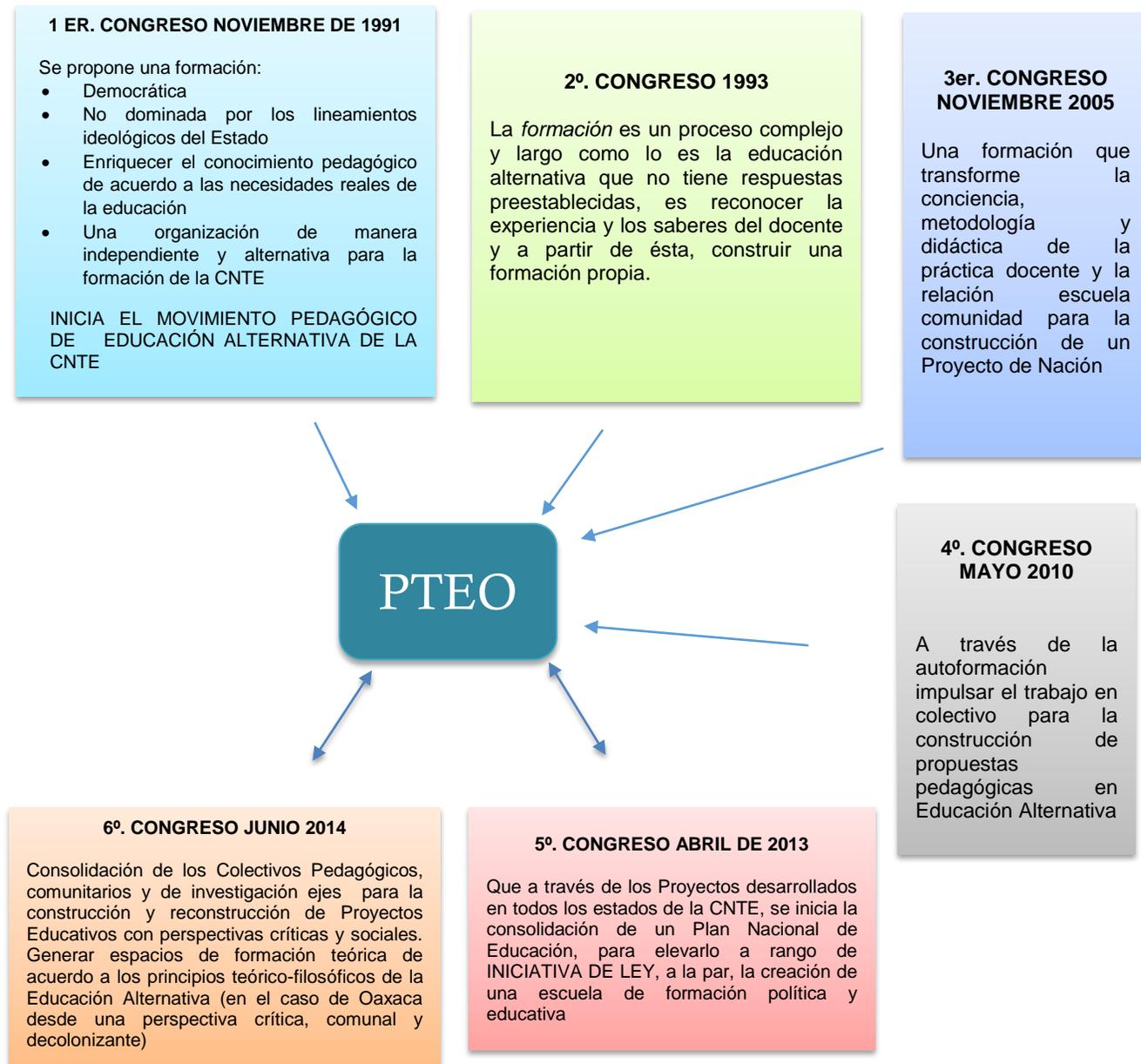
Es necesario precisar que las propuestas de Educación Alternativa de la CNTE como lo es el PTEO, hoy son proyectos educativos de defensa ante el Estado, donde se han llevado acabo para su construcción rutas pedagógicas como ejes transformadores de la educación del país, haciendo uso de espacios de crítica y autocrítica, propuestas y argumentación como son los Congresos Nacionales y Seminarios de Educación Alternativa desde el año 1991 hasta el 2014, procesos de formación en educación alternativa en los que han surgido planteamientos para obtener principios y finalidades de la educación que necesitamos los mexicanos (trabajadores de la educación, estudiantes, padres de familia, sociedad en general).

Dentro de los principios emanados de estos espacios democráticos, se establecen posibilidades reales de impulsar esta **“educación otra”**, misma que tiene sus fundamentos en una formación docente democrática, colectiva, permanente, transversal y dialógica, donde la finalidad ha sido y será la formación permanente que coadyuve a la construcción de los procesos de transformación de los estudiantes, padres de familia, comunidad y del propio trabajador de la educación, donde no solo el docente frente a grupo sino además jefes de sector, supervisores, directores, asesores técnicos o trabajadores de apoyo a la educación deben tener posibilidades de asumir el papel determinante de intelectuales transformadores como un compromiso ético en los colectivos escolares y comunitarios.

Desde esta perspectiva nacional, la formación del MDTEO debe entenderse en dos variantes, la asumida por los espacios educativos de la sección XXII e instituciones educativas afines y la autoformación de los propios trabajadores de la educación, construyendo de esta forma redes pedagógicas comunitarias en y con los diferentes niveles educativos en las zonas escolares, sectores, regiones y estado, generando espacios autogestivos que fortalezcan hoy

más que nunca el Movimiento Pedagógico del Proyecto de Educación Alternativa en Oaxaca (PTEO).

ACTIVIDAD 1. En plenaria analizar los planteamientos de los procesos de formación que ha tenido la CNTE en los distintos Congresos Nacionales de Educación Alternativa y a partir de éstos, reflexionar el compromiso ético que ha asumido el MDTEO en la construcción y práctica de una Educación Alternativa.



CONCLUSIONES:

Nota: se sugiere realizar como actividad complementaria, la lectura del anexo No. 1, *Movimiento indígena en México y educación alternativa*, la cual permita al colectivo contribuir a realizar la actividad 1.

PTEO Y SUS PROCESOS DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN

El PTEO, una propuesta educativa genuina con una perspectiva teórica y práctica construida por los trabajadores de la educación de la Sección XXII de Oaxaca, estructurada por 2 sistemas (Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca y Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca) y 3 programas (Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adulto de Oaxaca, Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca y Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca), se ha pronunciado desde su construcción por la transformación de la educación pública partiendo de la premisa básica por llevar a cabo procesos de formación permanente en colectivo con propuestas emancipadoras críticas, donde el MDTEO tiene la posibilidad de convertirse en *intelectuales transformativos*¹ de la educación en Oaxaca. A tres años de la puesta en marcha del PTEO, se hace indispensable analizar y reflexionar cuánto se ha caminado y qué dificultades se han tenido en la transformación educativa del estado, una autoevaluación que nos permita como MDTEO reconocer si como movimiento pedagógico hemos llevado a cabo procesos de formación que vayan más allá del credencialismo profesional o buscando una remuneración económica, si este gran movimiento, ha centrado su interés en un empoderamiento de los saberes y líneas operativas que plantea el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO) eje transversal del PTEO en la consolidación de los colectivos para la construcción del Proyecto Educativo.

ACTIVIDAD 2. Realizar las lecturas de los siguientes referentes del SEFPTEO.

“En la actualidad, dada la crisis de la posmodernidad, se desconfía de la ilustración y el desarrollo de una sensibilidad estética, que comprometa socialmente a la formación de los hombres y las mujeres. Las tendencias más conservadoras hacen todo lo posible para que en las escuelas se desarrollen dinámicas educativas instruccionales, productivas y no formativas”.

(Trayectos de la formación profesional de los docente, SEFPTEO)

“Para la SEP, la formación profesional del docente, es una situación que se resuelve con la implementación de una serie de programas formativos de corte técnico y positivista, reduciendo así, la cultura, la educación, la historia de la profesión docente, quitándole todo sentido interpretativo en lo pedagógico, filosófico, antropológico, sociológico y epistemológico que tenga como objetivo, formar sujetos críticos y creativos que mejoren su práctica educativa, se vinculen con la vida de la comunidad y transformen las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos”.

(Propuesta de formación profesional, SEFPTEO)

¹ Trabajadores de la educación reflexivos y críticos de su contexto cultural y social, con pensamientos propios capaces de producir saberes, analizar y reflexionar problemas, no consumidores repetidores de saberes y transmisores de contenidos desvinculados de la realidad.

PROPÓSITOS, SABERES Y LÍNEAS OPERATIVAS

PROPÓSITO

Garantizar a los trabajadores de la educación la formación profesional a partir de sus necesidades formativas, desde la educación secundaria hasta el posgrado, implementando programas y proyectos educativos, que posibiliten esta acción, considerando el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado, a fin de mejorar la educación pública, mediante propuestas emancipadoras críticas.

SABERES

La propuesta de formación profesional planteada para los trabajadores de la educación de Oaxaca, tendrá como esencia tres saberes fundamentales: el saber pedagógico, que implica la reivindicación del sentido de la docencia, haciendo de esta profesión, no sólo del qué y el cómo enseñar, sino una acción dialógica, reflexiva, analítica, ética, filosófica, participativa, problematizadora y sistemática, articuladora de las acciones de aula, la escuela y la comunidad. Otro el saber multidisciplinario, en el que no sólo se requiere de tener conocimientos y saberes sobre la materia de trabajo, sino tener referentes de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, la ética; lo que permitirá comprender e interpretar la cultura comunitaria de los pueblos donde cotidianamente se desarrolla la práctica educativa. Y tercero, un saber investigativo, que se sustenta en la epistemología, y en la metodología de la problematización e indagación, recuperando saberes y conocimientos de las acciones educativas y comunitarias, lo que posibilitará generar conocimiento pedagógico (SECCIÓN XXII, 2013).

LÍNEAS OPERATIVAS

- Realizar un análisis curricular de los planes y programas de estudio para mejorar la educación de los niños, jóvenes y adultos.
- Implementar programas y proyectos formativos a fin de vincular la vida de la escuela con la comunidad.
- Construir y consolidar el trabajo de los colectivos en la escuela, zonas escolares y niveles educativos para construir los proyectos educativos.
- Conformar la red estatal de educadores en colectivo, por proyecto educativo, por campo disciplinario o experiencia pedagógica.
- Generar proyectos de formación en investigación educativa, en formación pedagógica y en difusión educativa, a partir de las necesidades de los profesores, los colectivos de escuela y comunidad.
- Conformar la red de educadores que hacen investigación e innovación educativa y trabajo de difusión educativa, desde el aula, la escuela o comunidad.
- Realizar intercambios de experiencias educativas a partir de la sistematización mediante la modalidad de inter e intra-niveles educativos.
- Transformar las instituciones y espacios educativos para ofertar opciones formativas a partir de las necesidades de los niveles educativos.
- Evaluar y dar seguimiento a los programas y Proyectos Educativos implementados en cada uno de los niveles educativos y valorar su impacto en la formación de los trabajadores y en la vida de la comunidad escolar.

ACTIVIDAD 3. A partir de la lectura realizada reflexionar las siguientes preguntas, compartirlas en plenaria.

	AUTOFORMACIÓN	COLECTIVO
1. ¿En los procesos de formación y autoformación de los colectivos, cuáles son los fundamentos del SEFPTEO que han considerado?		
2. ¿Qué líneas operativas han generado la construcción o reconstrucción de procesos de formación y autoformación del PTEO?		
3. ¿A partir de la formación de los saberes pedagógicos, multidisciplinarios e investigativos, como han contribuido en el proceso de la transformación de la práctica educativa del colectivo?		

El SEFPTEO, se sustenta y tendrá vida en la construcción colectiva y acción participativa del MDTEO, en este sentido, el PTEO respecto a la formación permanente y congruente con sus principios democráticos por los momentos políticos y sociales que se viven en el estado de Oaxaca, debe ser hoy más que nunca sostenido por nosotros mismos, ponderando la autoformación para llevarse a cabo en colectivos, en redes de colectivos de formación y con agentes externos capaces de sumarse voluntariamente a estas rutas formativas emancipadoras y liberadoras que alejen los procesos de educación de la escuela y la comunidad de los intereses del poder del Estado.

En este sentido, es necesario que los colectivos consolidados y otros que llevan un proceso de conformación, asuman éticamente la responsabilidad de reconocer al PTEO definitivamente como un movimiento pedagógico de educación alternativa no contestatario a las propuestas neoliberales del Estado, sino como una propuesta educativa de formación profesional de los trabajadores de la educación que respeta la diversidad ideológica, formativa, cultural, política y organizativa de los 11 niveles educativos del estado, la cual se centre en las necesidades de realidades geográficas y multiculturales de los lugares donde desarrolla su práctica educativa los colectivos escolares o comunitarios.

UNA APROXIMACIÓN A LA CARACTERIZACIÓN DE REDES DE COLECTIVOS DE AUTOFORMACIÓN Y DE FORMACIÓN DEL PTEO



MENSAJE A LOS MAESTROS DE OAXACA

La formación de los maestros y los principios de la educación

Dr. Hugo Casanova Cardiel
Investigador y Profesor de la UNAM

Uno de los grandes retos de la educación en México es el de la formación de sus maestros. El desarrollo y fortalecimiento de principios éticos, intelectuales y de las habilidades específicas para el ejercicio de la docencia constituyen uno de los ángulos más relevantes para el indispensable mejoramiento de la educación de nuestro país.

¿Y qué es formarse como maestro? Acaso la primera condición para desarrollarse en esa tarea es que el educador tome conciencia de sí mismo, del lugar que ocupa en el complejo escenario del México de hoy. Y ese lugar, valiéndonos de las ideas del filósofo francés Derrida, es aquel en el cual los maestros -como actores de la educación- no solamente tenemos el derecho a cuestionarlo todo, sino que tenemos la obligación de hacerlo.

El maestro desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de los sujetos sociales. Y es, por tanto, un mediador entre el conocimiento y la realidad social. El maestro es asimismo un sujeto que conoce e interviene en el contexto social y que no puede limitarse a un papel de operador de las políticas educativas o del currículo. El maestro es, en tal sentido, un elemento insustituible en el proceso de transformación y eliminación de las desigualdades entre los sujetos sociales.

En el escenario político de los años recientes, los maestros de México hemos enfrentado una compleja situación que pone a prueba no solamente los derechos laborales adquiridos por la lucha histórica de quienes nos precedieron, sino que cuestiona de manera inédita una forma de hacer educación y una forma de ejercer el magisterio.

Por todo ello, en el marco del Taller Estatal de Educación Alternativa 2016-2017 como parte del movimiento pedagógico del PTEO es preciso tener presentes una serie de principios que, en el marco de la lucha y la reflexión del movimiento democrático magisterial de la CNTE, hemos planteado para impulsar el Diálogo Nacional por la Educación. Estos principios son:

Educación pública. La relevancia de reconocer a la educación como un bien público y la urgencia de orientar su rumbo en beneficio de toda la sociedad y no sólo de unos cuantos.

Educación democrática. El papel de la educación para impulsar la vida democrática desde el aula y la escuela hasta la construcción de una práctica democrática en todos los campos de la vida social.

Educación nacional. La educación como un elemento que propicie la vertebración y la cohesión de las regiones, el estado y la nación.

Educación crítica. La condición crítica de la educación como característica esencial para la formación de los sujetos sociales.

Educación dialógica. La importancia de promover condiciones de aprendizaje y de construcción de argumentos con base en el diálogo igualitario.

Educación y justicia social. La necesidad de promover una educación que promueva la superación de las asimetrías sociales en Oaxaca y en todo el país.

Educación y emancipación social. La importancia de reconocer a la educación como un elemento para la emancipación de los individuos y de la sociedad toda.

Educación y política. La necesidad de reconocer el valor de la educación en la construcción política de la nación y su importancia para la formación política de los ciudadanos.

Educación alternativa. La urgencia de construir e impulsar formas alternativas de educación que promuevan tanto innovaciones pedagógicas como modalidades más justas e igualitarias.

Educación revolucionaria. La condición inaplazable de propiciar desde la educación transformaciones sociales profundas y estructurales.

En la definición del compromiso social y la autoexigencia intelectual y pedagógica de los maestros de Oaxaca tales principios son ineludibles. La niñez y la juventud oaxaqueña reclaman y merecen una sólida formación y autoformación de su magisterio. ¡Por ellos y por nosotros sigamos dando nuestro mejor esfuerzo!

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2016.

ACTIVIDAD 4. Compartencia final de la sesión.

A partir de las experiencias profesionales del colectivo, reflexionar la importancia que tiene la formación permanente desde una perspectiva crítica, emancipadora y liberadora en los colectivos escolares y comunitarios para la continuidad de la Educación Alternativa en Oaxaca.

SESIÓN II

EL MDTEO Y SUS PROCESOS DE EVALUACIÓN (Colectivo-Proyecto)

DURACIÓN 5 HRS.



PROPÓSITO

ANALICEMOS NUESTROS PROCESOS EVALUATIVOS EN COLECTIVO, PARA LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA HACIA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN OAXACA.

La evaluación es un proceso de carácter subjetivo, se realiza en todas las actividades de nuestra vida cotidiana, es por ello que ésta sesión está conformada con la intención de vivenciarla, manifestar las necesidades formativas y desde esta perspectiva, los colectivos se han dado a la tarea de vivir estas experiencias para la construcción de una propuesta de evaluación del colectivo que fortalezca el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO).

En este ejercicio dialéctico que tiene nuestro movimiento magisterial realicemos una mirada panorámica de crítica y autocrítica a nuestra realidad circundante e iniciemos con una de las instituciones que conforman la columna vertebral para el desarrollo del pueblo de México que es la Secretaría de Educación Pública, albacea del derecho humano a la educación, desarrolla políticas neoliberales globalizadoras en el sector educativo, con la creación de la LGSPD, el INEE, el Modelo educativo y la propuesta curricular para la Educación obligatoria 2016, en el sentido de dar corporeidad a la reforma educativa e impacto en la trasgresión de los derechos sindicales de los trabajadores de la educación, de los derechos de los pueblos Originarios y Afromexicanos, incumpliendo con la obligatoriedad, el laicismo, la gratuidad de la educación, exclusión de la historia mexicana, desaparición de niveles educativos que se convierten en una asignatura curricular, uso de los recursos públicos para la educación en la bolsa de valores, incorporación de la iniciativa privada para ejecutar los programas educativos (escuelas al cien, escuelas de tiempo completo, escuelas al centro, otros).

Es por ello, que los planes y programas de estudio llevados a cabo durante la vida escolar de todas las generaciones reflejan los propósitos que han contribuido a la formación del ser humano según el modelo económico actual, sin embargo, desde 1972 hasta hoy 2016 la SEP ha transitado en este lapso de espacio-tiempo, en diferentes planes y programas de estudio desde 1972, 1993, 2000, 2009, 2011 y el modelo educativo 2016 del Estado-Nación en la que no se abandona la idea conductista de los estudiantes, constructivista posteriormente, y actualmente con el desarrollo por competencias haciendo énfasis en los parámetros específicos con una tendencia tecnócrata y utilitarista bajo el lema de la educación del siglo XXI y pertenencia al mundo globalizado, contrarios a los que demanda la realidad contemporánea del México pluriétnico y cultural.

Otro de los elementos importantes a analizar es la infraestructura de las escuelas públicas que están funcionando con espacios construidos desde 1950, mobiliario arcaico que facilitan las filas, espacios para desarrollar disciplinas deportivas, laboratorios científicos con un retroceso muy marcado, servicios de electricidad, agua potable pagados por los padres de familia, bibliotecas impulsadas y construidas comunitariamente, sin duda alguna estas características nombran la educación que actualmente tenemos y con estas condiciones la SEP aspira a un servicio educativo a nivel de los países del primer mundo.

De esta manera, reiteramos que el impacto de las políticas educativas son graves para los Mexicanos en especial para los docentes profesionales de la educación que subyugan la libertad de cátedra, inexistente en la formación docente, nula importancia en la consideración de los conocimientos comunitarios de las culturas originarias y afromexicanos, propicia la responsabilidad directa de las soluciones a las necesidades del plantel a los padres de familia en el concepto de la libre gestión, con ello la evaluación se ejecuta en el desempeño de los

estudiantes como objetos del aprendizaje, los trabajadores de la educación como objeto evaluativo de su desempeño por organismos que están detrás de un escritorio, los padres de familia como operadores directos de los fallos de evaluación de los docentes.

Sin embargo, la palabra evaluación en un recorrido minucioso de los documentos que conforman la nueva política educativa, está íntimamente ligada a la suspensión de derechos y consideraciones fundamentales para el desarrollo de los fines de la educación respecto al marco constitucional mexicano, sin duda alguna es importante precisar la acción y efecto de las instituciones que evalúan el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de los docentes así como la intencionalidad a modo del perfil del estudiante de educación básica en el desarrollo del modelo educativo 2016.

Podemos concluir que la educación pública en el país es una catástrofe pedagógica, al anteponer los intereses económicos de los empresarios y al no existir coincidencia ideológica de los diferentes sectores sociales para proponer las directrices de la educación, lo expuesto en las líneas anteriores son algunos de los elementos que podríamos considerar para analizar la función de los que intervienen en el acto educativo.

CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA DE LA CNTE

Las propuestas de Educación Alternativa de los diferentes estados de la república han permitido que en el plano nacional se esté conformando la ruta pedagógica con la Comisión Nacional de Educación, en el marco del proyecto de educación democrática en contraposición epistemológica, sociológica, pedagógica, antropológica al modelo educativo 2016.

En este plano se realizó el foro nacional “Evaluación Educativa integral” (agosto, 2016. CDMX) con el propósito específico de la incorporación de diversos actores al debate de evaluación que requiere el sistema educativo nacional, el cual en el desarrollo los intelectuales, investigadores, periodistas, catedráticos, docentes, padres de familia y representantes de diferentes organizaciones sociales y de derechos humanos, confirmaron que la evaluación está pensada como fundamento de la política educativa expresando las siguientes consideraciones:

- *Se ha mostrado que las evaluaciones estandarizadas contribuyen de manera importante al deterioro de la educación.*
- *No existe ningún procedimiento que demuestre identificar a los buenos maestros.*
- *Se reafirma que la reforma educativa es una reforma política, administrativa y laboral pero no educativa.*
- *Se reitera un consenso general en el reconocimiento que la reforma educativa sólo puede ser exitosa si existe el consenso activo y convencimiento de los docentes.*
- *El clima de trabajo colaborativo en las aulas y escuelas se ha deteriorado y el magisterio vive un sentimiento de incertidumbre.*
- *La reforma educativa promueve una gestión centralizada en el gobierno (SEP y el INEE).*

“La propuesta es: la suspensión inmediata de todo el sistema de evaluación del desempeño docente y de sus consecuencias laborales y legales, así mismo planteamos con urgencia de construir propuestas alternativas de evaluación con un carácter no punitivo, fundado en el conocimiento educativo, formativo, integral, participativo y democrático”.

(DOC. CARACTERIZACIÓN DE LA RUTA EDUCATIVA DE LA CNTE)

En la ruta pedagógica, la CNTE continúa impulsando en los contingentes el proceso para la construcción de la propuesta de evaluación educativa que considere las condiciones reales de cada uno de los contextos de los Estados de la República.

PROCESOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL MDTEO

Sin duda alguna los esfuerzos realizados por los trabajadores de la educación de Oaxaca en la consolidación del PTEO en los colectivos escolares, manifiestan de manera elocuente la oportunidad para afianzar los tres programas y dos sistemas especialmente el SEEO como una propuesta visible y desarrollada en nuestro estado.

En este sentido, se han desarrollado distintos eventos pedagógicos como la asamblea estatal pedagógica, foros, congresos educativos y encuentros de colectivos, los cuales han fortalecido la construcción y reconstrucción de la propuesta de evaluación.

Uno de los espacios para socializar las experiencias evaluativas fue el Foro Estatal “Oaxaca Evalúa” realizado en Enero de 2016, se compartió a través de un muestreo de los niveles educativos que se está trabajando para la conformación y consolidación de los colectivos escolares y comunitarios para desarrollar propuestas de evaluación, también consideramos la investigación participativa concentrada en el documental “Oaxaca evalúa” a partir de la sistematización del evento podemos considerar lo siguiente:

- *Los colectivos están integrados por todos los actores del proceso educativo.*
- *Existe la conciencia de sus diferencias a partir de la construcción colectiva de sus propios principios éticos que los rigen.*
- *Apropiación de la idea que a partir del Proyecto Educativo se transforma la escuela y la comunidad.*
- *Generar en colectivo posibilidades de autoformación de carácter teórico y práctico.*
- *La evaluación como propuesta para la coadyuvancia de los procesos educativos de los trabajadores de la educación, de los estudiantes, de los padres de familia y las comunidades.*
- *Las propuestas de evaluación consideran las generalidades del SEEO de acuerdo a las necesidades y condiciones propias de los colectivos.*

En estos escenarios nacional y estatal, muestran la continuidad del esfuerzo pedagógico pero más en la construcción y puesta en marcha de las propuestas de evaluación en nuestros colectivos, razón importante por la cual sea el año del proceso auténtico y genuino de la evaluación en Oaxaca.

Por lo tanto en el presente ciclo escolar 2016-2017, los colectivos escolares o comunitarios y de apoyo acuerden llevar a cabo; primero, la construcción y/o reconstrucción de la propuesta metodológica de evaluación del Colectivo-Proyecto de los trabajadores de la educación, estudiantes y padres de familia; segundo, operativizar las fases de evaluación en el trayecto del curso escolar; tercero, realizar la sistematización de los procesos de evaluación de cada modalidad y los 11 aspectos evaluativos en la escuela y cuarto, en el transcurso de la operatividad retomar las necesidades formativas del colectivo, con la premisa básica del PTEO que “**la evaluación y formación fortalecen la práctica educativa**”.

ACTIVIDAD 1. En consideración de los planteamientos anteriores reflexiona y realiza una coevaluación bajo los siguientes elementos.

- Del Sistema Educativo Nacional ¿consideras que el escenario educativo actual permite una evaluación humanista, intercultural y transformadora?
- Además del proceso de evaluación, los planes y programas, la infraestructura ¿qué otros elementos se pueden coevaluar?

Realiza una coevaluación de los procesos para construir las propuestas de evaluación de la CNTE

Realiza una coevaluación de los procesos de evaluación de los colectivos escolares y comunitarios llevados a cabo en la Sección XXII.

Socializa en plenaria tus conclusiones.

SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Hablando de la historicidad desde una perspectiva dialéctica, realiza un análisis retrospectivo de los procesos de evaluación del colectivo proyecto por lo que se sugiere dar lectura a estos relatos que se socializan a continuación.

COLECTIVO 1

EVALUACIÓN DE LA ZONA 01

El proyecto alternativo que desde el ciclo escolar 2012-2013 ha desarrollado el Centro de Atención Múltiple de Pueblo Nuevo, tiene como eje principal “LA EVALUACIÓN”, se evalúa la totalidad de la comunidad escolar, desde sus diferentes funciones (personal docente, administrativos, padres de familia, estudiantes y comunidad en general).

Tratándose de la evaluación de aprendizajes resulta indispensable hacer notar que a los estudiantes no se les considera como elemento principal o único de la evaluación porque desde la perspectiva crítica en que nos sustentamos, el estudiante no aprende solo, aprende en interacción con la comunidad. Todo en coordinación con la funcionalidad y pertinencia de los instrumentos y curricula utilizada. No existe evaluación al estudiante sin la participación activa de la familia, del equipo interdisciplinario y de la comunidad, lo obtenido de la misma permitirá dar seguimiento puntual a las necesidades educativas demandadas por el estudiante.

Otros elementos que también son sujetos a evaluación, son las interacciones entre los integrantes de la comunidad escolar (personal del CAM, familias, estudiantes, comunidad), así como los compromisos establecidos por quienes formamos parte del personal a partir de nuestra responsabilidad como coordinadores hacia las diferentes acciones establecidas dentro y fuera de las aulas, así como los establecidos por las familias, desde sus necesidades e intereses.

El proceso de evaluación, el cual inicia desde la elaboración de los instrumentos, los tiempos establecidos para su aplicación, hasta el seguimiento realizado a lo largo del proceso están en constante revisión, lo que permite complementar y en ocasiones replantear las estrategias destinadas a la aplicación de las acciones planteadas en el proyecto alternativo.

Hoy por hoy podemos decir que el evaluarnos y permitirnos ser evaluados con la responsabilidad que el proceso amerita, nos ha permitido consolidar y fortalecer nuestro colectivo, favoreciendo no sólo las relaciones personales entre la comunidad escolar, el cual repercute favorablemente en el desarrollo de nuestra población escolar.

COLECTIVO 2

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

PROPUESTA DE VALORACIÓN INTEGRAL

“Reflexionar en qué queremos de la educación y para qué, son la base de todo proceso de transformación”

Como parte de un ejercicio de análisis en los procesos vividos como **Colectivo Ëxkatsp²** de Centro de Educación Preescolar de Educación Indígena, “LIC. BENITO JUÁREZ” 20DCC0953A de Jaltepec de Candayoc, Cotzocón, Mixe, Oax. Se permite compartir la sistematización de la Propuesta de Valoración.

La propuesta tienen como su base el Colectivo-Proyecto y se fundamenta en el marco de la Pedagogía Crítica, Pedagogía Comunitaria y la perspectiva intercultural, lo cual invita a que todo conocimiento dado se pone a consideración en el análisis, crítica y autocrítica de forma holística, permitiendo reconstruir el camino en el ámbito pedagógico. Sus elementos principales son el PTEO, Documento Base de los Pueblos Originarios y tres elementos base: *Proyecto Educativo, Proyecto Didáctico y la Propuesta de Valoración Integral* para la puesta en marcha de un cambio en la educación.

PROPUESTA DE VALORACIÓN INTEGRAL

La propuesta de valoración fue construida a partir de un proceso que inicia el año 2011, donde se retoma de forma consciente la formación permanente del colectivo, para el colectivo se convierte en la forma de valorar los procesos de aprendizaje en relación al Colectivo-Proyecto, por lo que encuentra certeza en la práctica al operativizar el proceso de valoración integral, permitiendo reivindicar la práctica y los procesos educativos. En ese sentido, la

² En lengua Ayuuk Ëxkatsp significa *zona algodonera y al pie del cerro*, que le da un significado profundo desde su cosmovisión a la comunidad de Jaltepec de Candayoc, Cotzocón, Mixe, Oaxaca.

propuesta “*implica el diseño de formas de valoración pertinentes, emplea estrategias confiables, viables y contextuales a la realidad social de la comunidad donde se desarrolla el proceso educativo, por lo que brinda elementos y referencias que se aprovecharán en el proceso de transformación de la educación*” (PTEO).

Perspectiva de Valoración

El colectivo concibe la valoración como un proceso *dialogico, ético, incluyente, participativo, formador, sistemático, integral y totalizador*, este permite ver el proceso educativo con una mirada diferente donde se valoran todos los elementos que interactúan en el mismo.

Como lo plantea el documento base de los pueblos originarios es una forma de valoración integral de construcción y reconstrucción del conocimiento de los niños, ésta se desarrolla constantemente y de forma permanente por medio de procesos, acciones, mecanismos y estrategias que integran los diferentes agentes educativos que intervienen en el proceso educativo.

En este proceso “al valorar los alcances y limitaciones, las niñas y los niños de manera personal o colectiva reflexionarán dialógicamente, en un ambiente donde prevalezca el respeto a la opinión de todos, la capacidad de escucha, la crítica y la autocrítica, la aceptación de sugerencias, convirtiendo la valoración en un espacio de encuentro, de intercambio y de construcción de conocimientos que encausen las nuevas acciones a realizar, para fortalecer su desarrollo colectivo y personal”(Documento Base, DEI).

Esta Propuesta de Valoración se fundamenta en el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO), donde nos plantea las modalidades de evaluación como: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación.

Se valora el desarrollo del estudiante en su conocimiento en relación al Colectivo-Proyecto, al diseñar procesos y estrategias viables de valoración contextual e implementar herramientas, técnicas e instrumentos de valoración integral. Los procesos de valoración que se plantean son diseñados desde el enfoque totalizador y tomando en cuenta los *ejes equidistantes* con que fueron tratados los conocimientos en el espacio escolar.

Para qué valoramos

La propuesta de valoración holística e integral que proponemos es un proceso que contempla todo lo que interviene en el ámbito pedagógico, el cual tiene como propósito posibilitar una reflexión crítica de la práctica, reconociéndose en colectividad los alcances del proceso.

En este sentido, se piensa en favorecer una formación del sujeto en relación con su comunidad y la realidad social que permita transformar a la educación con un sentido humanista. Considera las prácticas educativas en torno al contexto y al saber comunitario

Cómo valoramos

El colectivo valora el proceso educativo y la movilidad del conocimiento retomando la organización curricular del Proyecto Didáctico, en sus ejes equidistantes; *Lenguaje y Comunicación, Vida Matemática, Interacción con el Mundo, Vida Recreativa y Desarrollo de la Identidad*, que permiten construir y reconstruir los conocimientos, sin que esto quiera decir que se fracciona, sino permite de manera ordenada tomar en cuenta todos los saberes del estudiante.

Se implementan herramientas, técnicas e instrumentos de valoración integral como: la observación, entrevistas, registros anecdóticos, asambleas escolares y comunitarias. Entre los instrumentos más importantes se encuentran: el portafolio, el cuaderno del estudiante, el cuaderno del maestro, lista de cotejo integral y valoración integral del estudiante y grupal. Éstos permiten hacer una valoración integral del proceso y del desarrollo del estudiante, que es integrado en el LIBRO DE LA VIDA ESCOLAR Y COMUNITARIA, donde se integra el contenido de la valoración integral y el análisis holístico del cúmulo de valoraciones realizadas durante el proceso de formación del estudiante.



Imagen 1. Instrumentos con relevancia en la práctica de la Propuesta de Valoración.

EL LIBRO DE LA VIDA ESCOLAR Y COMUNITARIA, pensado como un *instrumento educativo* que permite una valoración integral, éste no clasifica ni cuantifica, plantea la valoración cualitativa en vinculación con las temáticas desarrolladas, donde permite valorar la movilidad del conocimiento del estudiante.

Finalmente, el colectivo en sus procesos de autocrítica ha reconstruido e implementado la Guelaguetza Pedagógica Infantil Comunitaria como espacio dialógico de compartencia y recreación del conocimiento, que a su vez valora el Colectivo-Proyecto en un proceso totalizador y holístico.

La Guelaguetza Pedagógica Infantil Comunitaria toma como principal elemento un proceso conciente, crítico y ético en una valoración en colectivo, donde se crean espacios de discusión para propiciar el análisis y reflexión crítica de los procesos pedagógicos, que permite la toma de decisiones pertinentes para reconstruir el camino andado en el ámbito educativo.

“Transformar la perspectiva y formas de valorar los procesos, cambian los paradigmas de la evaluación y pondera la colectividad por encima de la individualidad, minimiza la discriminación social al no clasificar al estudiante en malo, regular o bueno”

CONCLUSIÓN DEL COLECTIVO

En el marco del Movimiento Pedagógico y de la transformación de la Educación de los Pueblos Originarios, es posible construir Propuestas de Valoración que permitan una valoración integral y cambien los paradigmas tradicionales, creemos que no hay mejor evaluación que la voz de los participantes en el proceso, por lo que la propuesta que plantea el colectivo de preescolar Éxkatsp, es una forma de vivir la propuesta de educación alternativa desde la práctica pedagógica y comprender los procesos educativos con base a una perspectiva crítica, comunal e intercultural.

Construimos nuevas formas de interacción y recreación colectiva en el contexto escolar, en comunidad, con padres de familia, estudiantes, maestros, consejo de ancianos y caracterizados, autoridades educativas como también en el trabajo con académicos de nuestro nivel educativo, de la comunidad y externos. En este sentido, es importante mencionar que el colectivo se encuentra en constante reconstrucción y construcción del Proyecto Educativo ya que consideramos y sustentamos que los procesos y acciones en el acto educativo deben responder a las realidades sociales y comunitarias no al imaginario de un sistema hegemónico.

El colectivo reconoce los espacios de compartencia y construcción para generar aportes al movimiento pedagógico de Oaxaca. Evaluación para la transformación del MDTEO.

Las experiencias socializadas anteriormente son una muestra de la puesta en práctica de los Proyectos Educativos, desarrollando sus propuestas de evaluación en colectivo escolar, así mismo, al interior de nuestro movimiento pedagógico existen otras evidencias y avances de procesos evaluativos en los diferentes niveles educativos del MDTEO por lo que te sugerimos leas la experiencia del Anexo 2 del nivel de Preescolar General.

ACTIVIDAD 2. Después de analizar los procesos evaluativos y de acuerdo con tu experiencia, socializa tu reflexión en plenaria con los siguientes indicadores.

- Conformación del colectivo/construcción del proyecto
- Elementos que conforman el proceso de evaluación del colectivo
- Modalidad de la evaluación

Actividad 3. De acuerdo a los planteamientos que se enmarcan en el siguiente cuadro, en colectivo escolar, identifica algunas necesidades formativas y construye o reconstruye tu propuesta de evaluación con base a los planteamientos del SEEO.

MODALIDAD DE EVALUACIÓN	PROPÓSITO	PARTICIPANTES	RASGOS A CONSIDERAR	ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN	COORDINADOR DEL PROCESO	ESPACIOS PARA LA EVALUACIÓN	TEMPORALIDAD
ENLISTA TUS NECESIDADES FORMATIVAS:							

SESIÓN III

PROYECTO EDUCATIVO

DURACIÓN 5 HRS.



Colax de fotografías, lo componen de estudiantes, padres de familia, autoridades educativas de la comunidad y los Colectivos Escolares.. 2016

PROPÓSITO

REFLEXIONAR LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL COLECTIVO-PROYECTO QUE PERMITAN DISEÑAR LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y AUTOFORMACIÓN PARA CONSOLIDAR EL PROYECTO EDUCATIVO.

COLECTIVO-PROYECTO EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL MDTEO

La realidad pedagógica que se vive en el MDTEO en relación al Colectivo-Proyecto, nos permite visualizar una diversidad de los procesos en la integración de colectivos; encontramos colectivos consolidados, en los cuales sus integrantes establecen principios éticos de trabajo hacia un propósito común en donde el diálogo y la responsabilidad son constantes en la toma de decisiones; una segunda caracterización, son los colectivos en proceso de consolidación en donde se hacen esfuerzos por establecer compromisos éticos para su funcionamiento y por último, los colectivos con falta de integración y consolidación del mismo lo cual no permite la construcción y/o reconstrucción del Proyecto Educativo.

Frente a este panorama es importante cuestionarse ¿Por qué toma relevancia el Colectivo-Proyecto en la educación de Oaxaca? En un primer acercamiento, el Proyecto Educativo es el reflejo de la puesta en marcha del colectivo, por ejemplo, encontramos que en un colectivo consolidado éste es la base que les permite orientar sus esfuerzos como trabajadores de la educación hacia una transformación en los procesos educativos. Además, en los espacios (escuela, comunidad, zona y sector) donde se encuentra el colectivo en vías de integración, el proyecto en mucho de los casos se ha convertido en un requisito administrativo y/o en acciones específicas con muy poca trascendencia en el aspecto pedagógico.

El Colectivo en la construcción del Proyecto Educativo

¿Cómo se sitúa el Colectivo en el PTEO?, “El colectivo es un proceso dialógico, sustentado en el interés común, en la conciencia social y comunitaria” (PTEO, 2013: 51). Invita a reflexionar y ver al colectivo como el corazón de la vida en comunalidad, es el caminar juntos, en donde la palabra se convierte en el instrumento del diálogo, que permite reconocer que existen necesidades pero que la unión de voluntades en colectivo les da la sabiduría para enfrentarlos y resolverlos, por ello, los compromisos éticos de los trabajadores de la educación cumplen un papel importante en la toma de decisiones para reconstruir el camino recorrido en el ámbito pedagógico.

En este sentido, la colectividad nos permite reconocer las necesidades en la formación-autoformación, posibilitando desde el análisis crítico de la realidad las dificultades en la concreción del Proyecto Educativo, sin embargo es importante reconocer que encontrar estas necesidades no lo es todo, implica que el colectivo sume voluntades y compromisos éticos que le permita diseñar propuestas formativas permanentes que coadyuven en la construcción y reconstrucción del Proyecto Educativo Escolar y/o Comunitario.

El Proyecto Educativo

El Proyecto Educativo es el horizonte y la base en el andar del colectivo, éste se entiende como, “una construcción colectiva dialéctica que toma en cuenta los saberes comunitarios y que posibilita el proceso de transformación social desde la escuela” (PTEO, 2013: 51). Su construcción requiere del análisis crítico de la realidad cotidiana, en las dimensiones administrativa, comunitaria y pedagógica entre otras, éste cumple un papel

relevante en la problematización y para su atención se construyen acciones pedagógicas que buscan la transformación educativa.

Por lo que es importante como un proceso dialéctico en colectivo, analizar estas realidades en la fase en la que se encuentre el Proyecto Educativo y como impactan en la vida de los estudiantes y la comunidad, sin duda este proceso nos plantea un compromiso ético como trabajadores de la educación, que conlleva la interacción y participación activa entre todos los integrantes, viviendo otras formas de relaciones y conexiones entre sus propios saberes y el saber del otro para construir nuevas alternativas en la transformación de las prácticas educativas.

ACTIVIDAD 1. En colectivo, realicen las lecturas sugeridas del anexo 3 y a partir de los ejes propuestos analicen la realidad en la que se encuentra el Colectivo-Proyecto.

1. CEDES 22, 2012. Colectivo y proyecto, unidad dialéctica para transformar la escuela y la comunidad. (Pág. 6-13)
2. María de Pilar Unda Bernal. Procesos de subjetivación y construcción de lo colectivo, otros modos de la “formación”.

PROPUESTAS DE EJES DE ANÁLISIS

- En la reflexión acción de los saberes comunitarios para el fortalecimiento de la identidad, a través de procesos de investigación.
- En generar una cultura de respeto a los derechos humanos (salud, alimentación, educación, medio ambiente) y los derechos, económicos, sociales y culturales.
- En el desarrollo y fomento a una cultura ecológica de amor a la naturaleza y en implementar talleres para la aplicación de las tecnologías alternas.
- En realizar encuentros y espacios dialógicos que permitan el análisis y reflexiones sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso evaluativo.
- En elaborar colectivamente criterios, indicadores e instrumentos considerando las especificidades contextuales con base en los criterios generales de evaluación.
- En el desarrollo y puesta en práctica de los elementos teórico-metodológicos del Colectivo-Proyecto.
- En la praxis de los saberes pedagógicos, multidisciplinarios e investigativos.
- En la praxis emancipadora hacia la transformación educativa.
- En la atención a las necesidades que presenta la comunidad escolar.
- Aprendizajes de los estudiantes vistos como un proceso a partir de la praxis curricular.
- En el rescate de las costumbres y tradiciones de los pueblos para considerarlas en la construcción curricular.

Nota: Para enriquecer el análisis se puede referir a los instrumentos planteados en el TEEA 2014-2015(Pag. 46-51) y TEEA 2015-2016 (Pag. 74-78)

ACTIVIDAD 2. En colectivo compartan los avances y problemáticas del proyecto, registren en el cuadro sugerido las necesidades formativas que consideren pertinentes de acuerdo a la fase en que se encuentre su Proyecto Educativo. Consideren la importancia de las necesidades para arribar a la construcción de la propuesta de formación permanente y autoformación.

COLECTIVO-PROYECTO					
NECESIDADES DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN	INTEGRACIÓN DEL COLECTIVO	EN LA CONSTRUCCIÓN	PUESTA EN PRÁCTICA	EVALUACIÓN (IMPACTO O LOGRO EDUCATIVO)	EN LA RECONSTRUCCIÓN

SESIÓN IV

PRAXIS CURRICULAR DEL PROYECTO

DURACIÓN 5 HRS.



Fotografía: "Esc. José María Izcabazeta" Candelaria de la Unión, San Pablo Tijaltepec

PROPÓSITO

RECONOCER LA PRAXIS CURRICULAR DEL PROYECTO EDUCATIVO QUE PERMITA LA CONTINUIDAD DE LA RUTA FORMATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE OAXACA.

EL CURRÍCULUM COMO PRAXIS EN EL PROYECTO

La concepción curricular del PTEO se fundamenta en la pedagogía crítica que asume que los procesos educativos no son neutros, que la educación tiene el propósito de emancipar para que los estudiantes se entiendan en la realidad concreta que están viviendo, para lograr este propósito es necesario que los trabajadores de la educación miremos al currículum como praxis.

La praxis es un concepto central en la obra de Paulo Freire, él afirma “... *que la actividad de los hombres consiste en la acción y la reflexión... y en cuanto praxis necesita una teoría que la ilumine*” (FREIRE, 1972: 96). La relación entre la teoría y la práctica no es una acción mecánica en donde la primera determina la segunda, es una acción dialéctica inserta en un espacio escolar situado en un contexto sociocultural, significa que la reflexión y la acción se realiza en constante diálogo con seres humanos que tienen una cultura. Si se trasladan estas ideas al campo curricular, significa que los trabajadores de la educación reflexionen colectivamente con estudiantes y padres de familia, los contenidos, procedimientos didácticos, formas organizativas que entrarán al centro educativo, en donde el contexto cultural tiene un papel relevante porque hacer praxis curricular significa descolonizar el conocimiento.

Por lo tanto la praxis curricular necesita la pertinencia cultural entendida como “*la inclusión de aportes significativos provenientes de diferentes ámbitos espaciales y temporales de la cultura, asignando énfasis determinados por las características de la etapa evolutiva en que se encuentra el educando y su realidad sociocultural*” (PERALTA, 1996: 95). Implica asumir una postura desde el relativismo cultural para incorporar conocimientos locales, nacionales e internacionales, así como tomar en cuenta a las necesidades reales de los estudiantes y su desarrollo cognitivo.

El Proyecto Educativo sin reflexión curricular no tiene cómo sostenerse y las mejores intenciones que se tengan por cambiar se convierten en buenos deseos, la praxis curricular requiere de la reflexión del colectivo para la toma de decisiones en materia curricular. Ésta se entiende como una toma de decisiones que hacen los estudiantes, acompañantes pedagógicos y padres de familia en materia de contenidos que se organizan en los distintos niveles educativos, así como los conocimientos propios y apropiados que recrean el contexto local; requiere que los docentes construyan procedimientos didácticos centrados en la vida, en donde los conocimientos locales generen nuevos aprendizajes; finalmente, el colectivo reflexiona las relaciones de poder en la escuela con el propósito de democratizar el ambiente que vive la institución educativa.

Cuadro 1. Niveles de la praxis curricular.

NIVELES DE LA PRAXIS CURRICULAR	
REFLEXIÓN	ACCIÓN
Contenidos curriculares	Incorporar conocimientos locales, nacionales e internacionales.
Construcciones didácticas centradas en la vida	Construir procedimientos didácticos que permitan generar aprendizajes a partir de conocimientos propios.
Relaciones de poder en la escuela	Incorporar acciones organizativas comunales.

CONOCIMIENTOS UNIVERSALES Y COMUNITARIOS CON PERTENENCIA CULTURAL

ACTIVIDAD 1: Comenten el siguiente fragmento.

*Para ellos, nuestras historias son mitos,
nuestras doctrinas son leyendas,
nuestra ciencia es magia,
nuestras creencias son supersticiones,
nuestro arte es artesanía,
nuestros juegos, danzas y vestidos son folklore,
nuestro gobierno es anarquía,
nuestra lengua es dialecto,
nuestro amor es pecado y bajeza,
nuestro andar es arrastrarse,
nuestro tamaño es pequeño,
nuestro físico es feo,
nuestro modo es incomprensible*

SUBCOMANDANTE MARCOS
Milpa Alta, D.F. 9 de marzo de 2001

Escribe una reflexión sobre la filosofía del currículum y la praxis en el proyecto educativo.

CURRÍCULUM	PRAXIS EN PROYECTO EDUCATIVO

ACTIVIDAD 2. Analiza y reflexiona las experiencias con base a los siguientes ejes.

- La importancia del colectivo para reflexionar curricularmente.
- La necesidad de la investigación en el proceso de construcción de la currícula comunitaria.

UN ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS CURRICULARES DEL MDTEO

Los colectivos escolares, comunitarios y de los niveles educativos han asumido el compromiso pedagógico de transitar caminos que les permiten hacer praxis curricular, en las siguientes experiencias nos percatamos que los colectivos asumen la responsabilidad de realizar las tareas investigativas para integrar conocimientos propios de su contexto a los procesos de aprendizaje.

A) Acercamientos a la praxis curricular en educación preescolar

Para poder compartir si existen ejercicios de praxis curricular en el nivel preescolar, debemos reflexionar cuál ha sido la formación docente de las y los educadores que comparten cotidianamente su propia vida con los niños en las escuelas.

Intentar pensar y reconstruir una educación preescolar alternativa en Oaxaca, ha significado para el educador abandonar concientemente una formación dogmática y positivista, quitarse el velo de ignorancia pedagógica y alejar definitivamente su práctica docente del empirismo y de una cultura educativa occidentalista o anglosajona.

Ha sido un andar humanamente doloroso pero se ha caminado y se sigue caminando, donde en colectivo y escuchando las voces de todos, se han tenido que realizar diferentes procesos de investigación que nos han permitido reconceptualizar a la educación preescolar, así como profundizar en el estudio de sus saberes de ésta y mirar al niño en su estado natural no sólo desde una perspectiva psicológica sino más allá de lo integral (sociológico, antropológico,

epistemológico y filosófico); ha sido un andar de esfuerzos de compañeros que se han atrevido a plantear organizadamente ejercicios de praxis curriculares en colectivos escolares y de zona.

El nivel educativo cuenta con experiencias en praxis curricular, mismas que han iniciado desde la puesta en marcha del PTEO, las cuales inician como un proceso en los Jardines de Niños en la necesidad de pensar y sentir la teoría y la práctica de una nueva cultura educativa, comprendiendo las necesidades humanas y la diversidad cultural de todos los participantes del proceso educativo preescolar, incluso, por la necesidad de pensarse una práctica docente no centrada en el poder o el control sino en la construcción de conocimientos verdaderos y la objetividad del mundo, se confirma el trabajo sobre praxis curricular cuando se inicia la conformación de colectivos de formación escolar, de zona, de región y de nivel, algunos de manera voluntaria, otros poco comprometidos, pero son éstos quienes inician los primeros esfuerzos de praxis curricular, una de sus tareas principales además de iniciar con la base la sensibilización que permitiera el trabajo por Proyectos Educativos fundamentados en el PTEO en los Jardines de Niños fue la construcción de proyectos de formación para los trabajadores de la educación, donde se analizaron en un primer momento en talleres, cursos, conferencias y círculos de estudios (por el colectivo y algunas ocasiones por agentes externos) los planteamientos curriculares del Estado que corresponde específicamente a este nivel educativo, y a partir de estar conciente y comprender las intenciones neoliberales que intentan lograr en la formación de los niños de Oaxaca y del país, construir y reconstruir una propuesta curricular en los proyectos educativos en función del desarrollo del niño, de la comunalidad y fundamentada desde una perspectiva de la teoría crítica.

Queda ahora una segunda tarea y no sólo para los colectivos de formación, sino para reflexionar si estos primeros planteamientos curriculares en preescolar expresan una pertinencia cultural, si para su construcción escucharon las voces de los estudiantes, padres de familia o si consideraron invariantes de conocimientos (lo que no puede dejar de aprender el niño en preescolar), si esta praxis está dando cuenta de ser una educación nuestra, construida por nosotros y para nosotros, quedaría esta segunda tarea inconclusa, sino llevamos a la educación preescolar de Oaxaca a su decolonización que nos permita cada día a estudiantes, padres de familia y trabajadores de la educación ser más críticos en nuestra cotidianidad.

B) Universo simbólico Buin Zaa

La experiencia de un colectivo comunitario de Valles Centrales pasó por varias etapas que permiten dar cuenta de la historicidad del trabajo realizado.

1.- Integración del colectivo

En esta etapa se realizaron reuniones por niveles educativos en la comunidad con la finalidad de sensibilizarse de la necesidad de organizar el colectivo para construir el mapa curricular comunitario, el resultado de esta fase fue la integración de los niveles de preescolar, primaria y educación física.

2.- Reflexión desde la teoría

Se desarrolló un taller con una duración de cuarenta horas que permitió discutir y reflexionar la importancia de las epistemologías del sur para hacer visibles conocimientos propios, se conocieron experiencias de construcciones curriculares en América Latina, Chiapas y Oaxaca como posibilidades reales de pensar una educación desde el derecho a la diferencia cultural; se analizó la importancia del currículum en la acción, finalmente se estableció la relación entre el Proyecto Educativo y la toma de decisiones en materia curricular. Esta fase requirió el esfuerzo de los participantes en la búsqueda de ideas en las diferentes lecturas, implicó la disposición de los docentes en las discusiones que se generaron para analizar realidades concretas.

3.- Trabajo entre docentes, padres de familia y estudiantes para la construcción del mapa curricular comunitario.

Se integraron colectivos para investigar las siguientes temáticas: características generales de la comunidad, bases teóricas pertinentes con atención a la epistemología y filosofía comunal, investigación de los conocimientos comunitarios (mundo de las artes, mundo de la recreación, mundo social, mundo de la naturaleza, mundo de la palabra y mundo matemático). Este proceso de investigación fue compartido con estudiantes, padres de familia y académicos de la región.

4.- Integración de las investigaciones realizadas en la comunidad en un documento titulado "Universo simbólico Buin Zaa".

C) Currícula Ñuu Savi

La Currícula Comunal para la Educación de los Pueblos Originarios del Estado de Oaxaca se organiza, en temas generadores, subtemas, saberes y conocimientos tangibles e intangibles, siendo un eje transversal en su desarrollo la lengua originaria, basándose en los elementos básicos de la vida cotidiana de la comunidad, en donde se registran, sistematizan los saberes y conocimientos comunitarios para mantener, fortalecer y desarrollar la cultura comunal como forma de vida de los Pueblos Originarios.

Los elementos fundamentales que han dado vida a los pueblos originarios son: el poder, trabajo, disfrute y las fiestas comunales. Esta forma de vida es parte de la cotidianidad de los habitantes en relación con sus semejantes dentro de un

mismo territorio, donde las niñas y los niños aprenden de actividades cotidianas, enseñanza de los mayores.

La orientación metodológica para el desarrollo de los saberes y conocimientos de la currícula comunal se desarrolla de manera global e integral con un sentido práctico para la vida, por lo que orienta a los docentes sigan procesos metodológicos globales que integren los saberes comunitarios en los procesos educativos.

D) Documento Base

El documento base de los Pueblos Originarios de Oaxaca, parte del reconocimiento de la unidad filosófica cultural que nos hace semejantes, reconociendo en el devenir histórico, el bagaje de conocimientos y experiencias que se van construyendo y recreando en el tiempo, sustentados en la filosofía de la vida comunitaria, en las leyes y acuerdos lingüísticos y culturales que favorecen el derecho al desarrollo de una educación adecuada a los requerimientos de las niñas y los niños en los diversos contextos en que se desarrolla la acción educativa.

La oralidad dialógica será la herramienta fundamental para potenciar el proceso de construcción de conocimientos y fortalecer los principios filosóficos que sustentan la educación de los pueblos Originarios a partir del desarrollo de acciones pedagógicas situadas en los contextos reales desde un enfoque totalizador. El tratamiento metodológico de la investigación acción participativa será la herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo, desde la perspectiva de la integración escuela comunidad, con fines de mejora, por eso, no solo nos referimos al método de investigación como tal, sino que es acción reflexiva con la participación de la comunidad para su transformación. Esta alternativa pedagógica que se plantea, no significa un cambio en la nomenclatura de las acciones didácticas a desarrollar, sino implica un cambio de actitud por parte del acompañante pedagógico y de la estructura administrativa al hacer escuela, esto conlleva asumir en la práctica educativa un sentido de responsabilidad, ética, colaboración y compromiso, en un ambiente de armonía con la comunidad, buscando siempre el respeto a la dignidad e igualdad de los habitantes de los pueblos originarios y el fortalecimiento de sus culturas.

En las experiencias presentadas notamos que tienen un sustento filosófico comunitario porque presentan contenidos que reflejan una forma de sentir, organizar y ver el mundo, significa que recupera la cosmovisión de los pueblos originarios y Afromexicanos.

Se tiene la seguridad de la existencia de diversas propuestas en los once niveles educativos, así se constató en la pasada asamblea pedagógica en la mesa de trabajo de autonomía curricular, lo que manifiesta el compromiso del MDTEO

con el trabajo educativo *(los párrafos leídos fueron tomados de los diferentes documentos)*.

ACTIVIDAD 3. En colectivo reflexiona, describe y comparte en plenaria, los contenidos curriculares que transversa tu Proyecto Educativo. Actividad complementaria: realiza la lectura de Boaventura de Sousa “Epistemologías del sur” Anexo 4.

TEMA 2: CONSTRUCCIONES DIDÁCTICAS CENTRADAS EN LA VIDA

La praxis curricular requiere la reflexión y la acción de los trabajadores de la educación para imaginar procedimientos didácticos descolonizadores en las aulas escolares, en donde los conocimientos locales se convierten en los generadores de aprendizajes de los Proyectos Educativos.

No se trata únicamente de caracterizar el conocimiento local, es necesario vivenciar procedimientos que lo recuperen para conectar a los estudiantes con un conocimiento que le pertenece y que le permita entender otros mundos.

Las construcciones didácticas se deben convertir en un puente entre la escuela y la vida, en donde los conocimientos comunitarios despierten el interés de los estudiantes por la comprensión de sus propios conocimientos, en donde de manera natural exploren, observen y pregunten. Es decir, darle la palabra para que expresen sus dudas, realicen comentarios que tienen como fuente el aprendizaje que genera la familia, planteen interrogantes que sus intereses de conocimiento los están requiriendo. Partir de la naturaleza del estudiante y la confianza que se debe tener en él, es un principio que se recupera en el trabajo didáctico centrado en la vida.

La escuela se debe convertir en un espacio de compartencia de conocimientos propios de las culturas de los pueblos originarios y de otras culturas del mundo, significa que es posible pensar que las construcciones didácticas recuperen conocimientos que por miles de años se han construido en la comunidad y están esperando que los trabajadores de la educación los incorporen en las discusiones en el aula. La tradición oral ha logrado que conocimientos sobre la naturaleza, la astronomía, las matemáticas, los valores, hayan soportado el paso del tiempo para que los estudiantes de la actualidad los utilicen como elementos que permiten preservar la identidad cultural. La escuela tiene que cruzar la mirada con la comunidad para incorporar estos saberes al aula, no con la finalidad que se conviertan en la única fuente de conocimiento, pero sí en el punto de partida para que los estudiantes construyan nuevos conocimientos.

ACTIVIDAD 4. Realiza la siguiente lectura “Construyendo saber pedagógico desde la experiencia” Anexo 5 y recupera los siguientes elementos didácticos desde la experiencia de tu proceso de formación.

Elementos didácticos institucionales	Experiencia didáctica vivenciada

ACTIVIDAD 5. Después de analizar la lectura construye una historia desde tu experiencia.

FORMAS ORGANIZATIVAS DE LA ESCUELA: EL LADO OCULTO DEL CURRÍCULUM



Reflexionar y accionar curricularmente requiere analizar las distintas formas organizativas que se manifiestan en la escuela, como la organización del espacio en el salón de clases (comisiones que funcionan en el grupo, horarios, distribución de los muebles y otros), la realización de rituales y festejos que se organizan en la plaza cívica (homenajes, fechas festivas y conmemoraciones cívicas) y las reuniones de colectivos escolares (la coordinación de los colectivos escolares).

Estas formas organizativas hacen alusión al currículum oculto, hacen referencia a los valores y normas que se adquieren en los procesos de aprendizaje y en general, en todas las interacciones que se dan cotidianamente en el aula, sin estar mencionadas como metas en el currículum oficial.

“Hay una serie de características que aparecen inmersas en un currículum oculto, entre ellas encontramos las siguientes: omnipresente porque actúa en todo momento; omnímodo porque reviste múltiples formas de influencia; reiterativo como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario; y es

inevaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las re-persecuciones que acarrea. Estas características brindan al currículum oculto una gran eficacia, ya que el individuo no tiene conciencia de su influencia, no somete a una revisión crítica ese influjo y hace que no se pueda defender fácilmente de sus objetivos” (SANTOS GUERRA, 1994).

Para Jackson (1998) “ *llega a diferenciar tres aspectos básicos del currículum oculto, existente en la escuela tradicional, que llevan al aprendizaje de la sumisión; la monotonía de la vida en el aula, lugar en que los estudiantes pasan una cantidad importante de tiempo, la mayor parte del mismo inmóvil y sin comunicación alguna; la naturaleza de la evaluación, la mayor parte de las veces poco explícita y sancionadora, ofreciendo pocas posibilidades para que el estudiante pueda jugar un papel activo; la jerarquización existente en la escuela y el control de la situación por parte del profesor casi de manera exclusiva”.*

Lo cual no quiere decir que todos los componentes del aprendizaje que deriven del currículum oculto sean negativos, ya que muchas de las creencias de los profesores se asientan sobre la racionalidad, moral y la ética.

Si se parte que el currículum oculto constituye un control social en donde promueve la aceptación de un destino sin atender a consideraciones racionales y reflexivas, a veces depende de la capacidad y orientación que poseen los centros educativos y la importancia que tiene el profesorado de estimular al estudiante la capacidad de hacer una reflexión crítica para formar seres humanos capaces de entender e interpretar la vida actual en su complejidad para intervenir en ella de una forma autónoma. Los docentes deben mirar las formas organizativas comunitarias donde circulan acuerdos y costumbres que son consensadas en la asamblea general. Si esto ocurre en el contexto donde se encuentra la escuela ¿Por qué no pensar en relaciones organizativas centradas en la ética comunal?

Prácticamente envuelve todo lo que pasa en el aula, comunidad por ende en el ámbito académico, esto nos da la posibilidad de reflexionar lo que se transmite en una forma subjetiva u objetiva a fin de descubrir lo que se está proyectando, conciencia; porque de ese modo es posible reconocer y construir principios, pensamientos e ideas.

Por tal motivo, en el proceso educativo existe la necesidad de crear las condiciones para que el estudiante se habitúe a actuar no sólo como sujeto mecánico, sino como un ser humano en su totalidad. En este sentido, el currículum oculto registra valores no contenidos, como algo que se vivencia en forma implícita en los distintos modos de hacer y proceder en la vida de una institución educativa. Es otra forma de reconocer la dimensión comunitaria y social en el proceso educativo.

En las instituciones escolares existen diferentes espacios donde se recrea el currículum oculto como: organización escolar, rituales escolares, consejos técnicos, organización administrativa. Estos son algunos ejemplos que se pueden citar de la vivencia cotidiana del currículum oculto.

ACTIVIDAD 6. Analiza el siguiente ejemplo de prácticas cotidianas que no están escritas, pero se realizan en las instituciones educativas.

HONORES A LA BANDERA (5 DE MAYO DE 2013)

8:00

Se escucha el timbre en la escuela, cierran la puerta principal, los estudiantes en pantalón y falda color vino con camisa y blusa blanca, se apresuran a formarse en la plaza cívica, los maestros/as se ubican en el lugar que tienen asignado, lo mismo ocurre con la banda de guerra, la escolta se forma frente a la dirección de la escuela, un grupo de estudiantes con su maestra se ubica frente a la dirección donde se encuentra instalado el equipo de sonido.

Ma. Buenos días niños hoy le toca conducir el homenaje a los del segundo grado, grupo “A”, les voy a pedir a todos que guarden silencio. Atención, firmes ¡ya! En descanso. ¡Ya! Firmes ¡Ya! (Los niños de la escuela obedecen las instrucciones que la maestra ordena).

8:05

Aa. La Patria es un regalo de los Héroes que lucharon por la libertad.

Aa. Para iniciar una semana más de actividades escolares los estudiantes de segundo grado, grupo “A” en coordinación con su maestra de grupo, han organizado un sencillo pero significativo programa cívico que su desarrollo se sujetará al siguiente orden.

Aa. Bella Bandera que ondeas en lo alto de nuestros corazones.

Aa. Como número uno Honores de recepción de nuestra Bandera Nacional.

(La Banda de Guerra realiza las indicaciones para que los estudiantes saluden a la Bandera. El director entrega la Bandera a la escolta. La escolta realiza el recorrido por la plaza cívica mientras que los estudiantes saludan respetuosamente. Finalmente la Banda de Guerra realiza las indicaciones para que se mantengan en posición de firmes)

Aa. Eres tu Patria la que orientas el camino de los Mexicanos.

Aa. Como número dos tenemos Himno Nacional Mexicano dirigido por el estudiante Andrés. (La Banda de Guerra acompaña la entonación del Himno y los estudiantes cantan)

Aa. Trémula es mi Bandera y con gallardía la respeto.

Aa. Cuatro Honores a nuestro lábaro Patrio para retornarla a su sitio de honor. (La Banda de Guerra realiza las indicaciones para que los estudiantes saluden a la Bandera. La escolta realiza el recorrido por la plaza cívica mientras que los estudiantes saludan respetuosamente. El director recibe la Bandera de la escolta. Finalmente la Banda de Guerra realiza las indicaciones para que se mantengan en posición de firmes)

8:10

AA. Lectura de las efemérides de la semana. Por el estudiante Marcos

Ao. 5 de Mayo de 1862 aniversario de la victoria del Ejército Mexicano sobre el Ejército Francés en Puebla.

8 de mayo de 1753 aniversario del nacimiento de Miguel Hidalgo y Costilla en 1753

Aa. Recomendaciones generales por el director de la escuela.

Director. Buenos días niños

Aos. Buenos días director (en coro contestan).

Director. Buenos días maestros. Niños es importante que pongan la basura en los botes que están en toda la escuela porque se ve muy fea la escuela sucia y se le acumula el trabajo al intendente. También les recomiendo que cierren bien las llaves de agua para que no se desperdicie. ¡Escucharon niños!

Aos. Siiiiiii (en coro contestan)

Director. Se acerca el fin de su bimestre, ya muy pronto los maestros les van aplicar su examen, es importante que se apuren en sus clases y cumplan con sus tareas. Si alguna comisión quiere dar indicaciones (espera unos segundos). Yo les deseo a todos maestros y estudiantes que tengan éxito en esta semana de labores docentes.

Aa. Los estudiantes de segundo grado, grupo “A” agradecen su comportamiento durante el Homenaje realizado. Cada maestro puede disponer de su grupo. (Termina el homenaje y los grupos pasan a sus salones de clase).

ACTIVIDAD 7. Reflexiona los siguientes indicadores.

- ¿Cómo se manifiesta la jerarquía de dominación y describe cómo afecta el currículum oculto al proceso de emancipación?
- ¿Cómo generar acciones de emancipación en las instituciones educativas?

ACTIVIDAD DE CIERRE

APROXIMACIÓN DE LA RUTA FORMATIVA DE PRAXIS CURRICULAR

Como parte de dar continuidad al tercer momento del TEEA del ciclo escolar 2015-2016 y posterior del recorrido con base en la reflexión de la praxis curricular (contenidos, construcciones didácticas y currículum oculto) se realiza el cierre de esta sesión con el siguiente instrumento que permita dar una legitimidad y a su vez la coadyuvancia de los diferentes actores en el ámbito pedagógico para fortalecer nuestras redes en colectivos.

ACTIVIDAD 8. Reflexiona y comparte las necesidades formativas de tu colectivo escolar o comunitario en materia curricular.

PRAXIS CURRICULAR	NECESIDADES FORMATIVAS DEL COLECTIVO
CONTENIDOS CURRICULARES	
CONSTRUCCIONES DIDÁCTICAS	
RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA: EL LADO OCULTO DEL CURRÍCULO	

ENTREGA PEDAGÓGICA

PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y AUTOFORMACIÓN

Es la formación en el MDTEO una necesidad para la transformación educativa, una posibilidad para la construcción, análisis y reflexión de los conocimientos que permitan la consolidación del movimiento pedagógico en educación alternativa, es un proceso que debe ser vivenciado en colectivo y hoy más que nunca exige un compromiso ético de todos (estructura sindical y oficial), es la formación en Oaxaca una posibilidad para los 11 niveles democráticos de la Sección XXII de continuar con los principios de la CNTE, “la democratización de la educación”.



“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que ofrecen o que uno mismo procura”

(FERRY, 1990)

✚ Construir y organizar la Propuesta de Formación Permanente y Autoformación

ELEMENTOS PARA CONSTRUIR LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y AUTOFORMACIÓN

1. **Ruta de Formación y Autoformación:** Orienta al colectivo en torno a sus necesidades de formación y/o construcción de conocimientos, desde propuestas emancipadoras críticas (SEFPTEO) en relación con el Proyecto Educativo.
2. **Implementación:** Es el proceso mediante el cual se pone en práctica la propuesta de formación y autoformación con base en la construcción o reconstrucción del Proyecto Educativo.
3. **Red de colectivos:** Proceso del MDTEO mediante el cual se consensa en quién o quiénes acompañan al colectivo en sus necesidades formativas de acuerdo con la ruta de autoformación en el PTEO.
4. **Materiales de apoyo:** Todos los recursos necesarios para la implementación (información bibliográfica, audios, páginas de internet, otros).

Ejemplo:

PROPUESTA DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN DEL COLECTIVO EN LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO			
RUTA DE FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN	IMPLEMENTACIÓN	COLECTIVO DE ACOMPAÑAMIENTO (RED DE COLECTIVOS)	MATERIALES DE APOYO
DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO COMUNITARIO			

BIBLIOGRAFÍA

- BAYÓN, M, C. Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones subjetivas de la privación en México. Espiral. México, 2009.
- BONFIL, Guillermo B. Pensar nuestra cultura. Alianza Editorial. México, 1991.
- FORO. Oaxaca Evalúa. Cd. de Oaxaca. Sección XXII. Enero, 2016.
- FORO NACIONAL DE EVALUACIÓN INTEGRAL. Hacia la Construcción del Proyecto de Educación Democrática. CDMX. CNTE. Agosto, 2016.
- FREIRE, Paulo. El grito Manso. Editores Argentina. México, 2004.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. México, 2009.
- GALEANO, Eduardo. Patas arriba, la escuela del mundo al revés. Siglo XXI Editores. Madrid, 1998.
- GILLES, Ferry. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Pados Ibérica S. A. México, 1990.
- GONZÁLEZ Casanova P. Colonialismo interno (una redefinición). En A. J. Borón Atilio, La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas, (págs. 409-435). Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- GRUNDY, S. Producto o praxis del currículum. Ed. Morata. Madrid, 1988.
- JAKSON, Phillip W. La vida en las aulas ed. Morata Madrid 1998.
- KINCHELOEL Joe y Steinberg, S. Repensar el multiculturalismo. Octaedro. Colección repensar la educación No. 8. España, 1999.
- MEDINA, Patricia M. Pedagogías insumisas. Movimiento político-pedagógico y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México, 2015.
- OLIVÉ, L. Multiculturalismo y pluralismo. Paidós Ibérica. 1999.
- PERALTA, Victoria E. Currículos Educativos en América Latina. Andrés Bello. Chile, 1996.
- SACRISTAN, Gimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. España, 1996.
- SANTOS, Miguel Ángel G. Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar. Algibe. España, 1994.
- SARTRE, Paul J. Prefacio. En Fanon, Los condenados de la tierra (págs. 05-23). Rosario, Santa Fe, Kolectivo. Argentina, 2007.
- SISTEMA ESTATAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. PTEO. 2011.
- SLAVOJ, Z. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Z. Jameson Fredric y Slavoj, Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo (págs. 137-188). Paidós. Argentina, 1998.
- SOUSA, Boaventura. Introducción a las epistemologías del sur. 2004.
- SUBCOMANDANTE, Galeano. Enlace zapatista. Recuperado el 18 de junio de 2016, de enlacezapatista.ezln.org.mx. 2015.
- TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Morata. Madrid, 1996.
- Taller Estatal de Educación Alternativa, CEDES 22, Oaxaca, 2012, 2013, 2014 y 2015.

ANEXOS

ANEXO 1

**MOVIMIENTO INDÍGENA
EN MÉXICO Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA**
Saúl Velasco Cruz

INTRODUCCIÓN

Sostengo en este capítulo que el movimiento indígena es promotor indiscutible de distintas propuestas educativas que están siendo auto-gestionadas por los pueblos originarios, afro-descendientes y mestizos excluidos en áreas territoriales de los pueblos originarios. Estas iniciativas se amparan sobre lo que permiten y facultan los derechos de libre determinación que asiste a estos pueblos, tanto en el derecho internacional como en lo que explícitamente está escrito en las leyes constitucionales del país. Frente a estas iniciativas me propongo también demostrar que el Estado mantiene una posición ambivalente, la cual permite por un lado el surgimiento y desarrollo más o menos libre de estas propuestas y por otro el bloqueo gradual pero no por ello menos persistente del Estado mismo. Sostendré además que el movimiento indígena sabe de este doble lenguaje estatal y aun así juega sus fichas sabiendo de antemano que lo que está de por medio es la contienda de dos modelos de sociedad distintos; el suyo y el del Estado propiamente dicho.

MOVIMIENTO INDÍGENA Y LIBRE DETERMINACIÓN

Como un submarino en plena acción y desplazamiento subacuático, que rara vez se atisba en la superficie de las aguas marinas, pero que no por ello no existe, el movimiento indígena de México y el de muchos países de América Latina, hoy en día lo encontramos muy pocas veces visible en el escenario político, porque está sumergido impulsando la libre determinación en la vida de las comunidades indígenas, afro-descendientes y poblaciones mestizas olvidadas por el sistema que cohabitan con aquéllos en espacios territoriales que son reconocidos como propios por los pueblos originarios.

La libre determinación, que entraña la capacidad y el derecho a la determinación propia y por ello al ejercicio de la autonomía, alcanzó para estos pueblos movilizados, en los años recientes, mención directa en las leyes constitucionales de varios Estados del sub-hemisferio latinoamericano.³ Y aunque no en todos los países ha llegado a tener la profundidad deseada por el movimiento indígena del área, hoy en día, clara o ambiguamente definido, el derecho a la libre determinación es un referente a partir del cual los pueblos actúan, a través del movimiento indígena, llenándolo de contenido —y a la vez de sentido— para su propia vida interna y desde ahí para la construcción de una nueva relación con los gobiernos y el resto de la sociedad de sus países.⁴

³ Una definición sobre lo que es y lo que implican los derechos de libre determinación se encuentran en el texto del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), disponible en <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>.

⁴ El tema de los derechos de la libre determinación están contenidos, en el caso de México, en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desde el verano de 2001. La mención detallada puede consultarse en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s>.

El tema de la libre determinación para los pueblos originarios, conceptualmente le ha venido bien a la mayoría de los Estados latinoamericanos actuales que comparten el sesgo neoliberal. Es así porque libre determinación para este tipo de Estados significa dejar en las manos de los pueblos lo que a ellos concierne, aunque por otra parte, las acciones que están tomando estos pueblos para lo que a ellos interesa, invariablemente no es del agrado del propio Estado. De ahí que la libre determinación haya terminado por desdoblarse para los gobiernos en dos almas irreconciliables a saber; una que está dispuesta a delegar y a transferir a los propios pueblos la responsabilidad de hacerse cargo de sus propios asuntos, con lo cual el Estado legitima su desentendimiento de las responsabilidades que le tocan y otra que recela y que está interesada en acotar lo que estos pueblos pueden hacer por ellos mismos, reduciendo o eliminando todo aquello que al poder le resulta incómodo, de riesgo real o aparente, pero en cierto sentido desafiante.

Aun así, los Estados, fieles a sus definiciones neoliberales —que los caracterizan como instituyentes y reguladores de una sociedad muy parecida a un mercado en el cual los clientes se las arreglan para conseguir lo que necesitan y es indispensable para su reproducción y su propia vida— se declaran afines a dejar en propia mano de estos pueblos, los que representa el movimiento social que estamos aludiendo, lo que concierne a sus intereses.⁵ Pero esto siempre y cuando no contravenga la autoridad de los Estados y no ponga en riesgo al status quo. De este modo se explica por qué, en muchos sentidos, los gobiernos ante las acciones de los pueblos inicialmente estén totalmente quitados de la pena y dispuestos a ser solamente administradores y testigos de lo que las comunidades hacen y deshacen por su cuenta, aunque luego reconsideren interponiendo toda suerte de obstáculos para bloquear la libre iniciativa de éstas.⁶

Así, en esta situación contradictoria que enmarca el proceder del Estado, florecen varias acciones de los pueblos. Muchas de ellas son explícitamente tasables como ejercicio del derecho a la libre determinación o autonomía, otras no necesariamente lo parecen, pero lo son en alguna medida. En algunos casos, estas acciones son integrales; comprenden desde proyectos de producción, intercambio comercial, salud, educación y desarrollo comunitario hasta seguridad, justicia y gobierno. En otros solamente se conjugan algunos de los aspectos anteriores, por ejemplo, proyectos productivos, mercado e intercambio (como ocurre en algunas regiones de Veracruz y Puebla, en donde incluso se ha establecido una unidad de equivalencia monetaria para el intercambio de bienes y servicios llamada (tumin), o bien educación y justicia, particularmente en el ramo de policía, como ocurre en las regiones Costa Chica y Montaña del estado de Guerrero, en donde surgió la llamada policía comunitaria y la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur). Y no faltan experiencias en donde parece que se han concentrado los pueblos prioritariamente en el ramo educativo, como ocurre en la Sierra Wixárita en el estado de Jalisco, etcétera.

Como quiera, todas estas iniciativas entrañan a su modo el ejercicio de la libre determinación. Por supuesto que, como hemos visto, el paisaje es variado. No hay de ninguna manera una

⁵ Una idea detallada de cómo llegamos a tener un Estado Neoliberal y cómo llegaron otros países latinoamericanos a lo mismo se encuentra en <<http://www.lse.ac.uk/economicHistory/pdf/Lewis/EstadoMercado.pdf>>.

⁶ Para ejemplificar este caso citamos la medida constitucional que decretó el gobierno del estado de México a principios de este año para prohibir explícitamente cualquier proyecto educativo que se instrumente sin reconocimiento oficial. La medida tiene la intención de criminalizar principalmente las propuestas educativas auto-gestionadas por los pueblos indígenas. Véase Arturo Rodríguez G. (2014), “En Edomex, toletes y leyes contra maestros”, en revista *Proceso*, núm. 1944, 2 de febrero, México, pp. 34-36.

fórmula estándar que funcione como patrón único. Cada experiencia es singular. Pero aun así, comparten todas ellas varios aspectos que les son comunes y eso hace posible considerarlas como manifestación de un mismo acontecimiento. Eso es lo que vamos a tratar de hacer al considerar varios proyectos educativos auto-gestionados que están ocurriendo en México hoy en día.

PROYECTOS EDUCATIVOS AUTO-GESTIONADOS

De ordinario se da por sabido que los movimientos sociales educan y forman en su desenvolvimiento. Son escuelas vivientes que tienen efectos educativos muy importantes. Enseñan a quienes se ven involucrados en ellos en la acción misma. Su poder formativo ha sido apreciado con bastante precisión, ante lo cual no parece quedar alguna sombra de duda (Padierna 2008, Padierna 2009).

Pero además de formar y educar, los movimientos sociales pueden también ser promotores de proyectos educativos muy específicos. Así tenemos que sin desmedro de su papel educativo per se, aparecen como impulsores de una acción educativa que puede ir más allá de lo que ellos al actuar realizan en clave de efecto pedagógico. En América Latina, el movimiento indígena ha demostrado tener esta doble dimensión. Educa y propone proyectos educativos. ¿De qué tipo son estos proyectos?

En principio hay que dejar claro que no son en ningún sentido proyectos que busquen cubrir lo que el Estado hace mal o ha dejado de hacer, eso está descartado en todos los casos conocidos. En realidad se trata de iniciativas que irrumpen bajo una propuesta diferente. Cierto, en algunos casos se presentan como propuestas de cambio desde dentro del propio sistema educativo oficial, pero en otros la novedad radica en que se trata de propuestas totalmente exteriores a la educación oficial y con planteamientos totalmente radicales e insumisos.

1) La llamada educación comunalista en el estado de Oaxaca, por ejemplo, tiene como característica distintiva que plantea la transformación de la educación oficial desde dentro (2010). En varias escuelas de diferentes regiones indígenas de ese estado, equipos de maestros disidentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (que se reconocen parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), bajo la consigna de tomar la escuela se coordinan con autoridades comunitarias, líderes indígenas y organizaciones enlazadas al movimiento indígena del país, para desarrollar dentro de las escuelas gubernamentales su propuesta de educación comunalista (2006). Con ella pretenden reorientar la educación oficial para ponerla al servicio de la comunalidad como filosofía y forma de vida. El giro es radical. La comunalidad en la escuela se propone centrar los propósitos educativos en la revaloración de la cultura de los pueblos, en la introducción de los sistemas de conocimientos ancestrales en el plan de estudios, en la enseñanza de los valores comunitarios y, a fin de cuentas, en la recuperación o construcción de un proyecto social propio. Es decir, un proyecto que parece tener visos de ser una alternativa civilizatoria en el amplio sentido de la palabra, tal cual lo denominó Guillermo Bonfil Batalla y que según su dicho se vio interrumpida y desplazada a raíz de la conquista y colonización europea (Bonfil 1990). Como quiera que sea, el caso es que todo lo que propone la educación comunalista parece anclarse en los márgenes de los derechos de libre determinación que los instrumentos internacionales y la propia Constitución Política de la República Mexicana les confieren a los pueblos originarios como derecho suyo.

En esta misma situación se sitúa la propuesta educativa que profesores de dos escuelas en la región de Uringüitiro, Michoacán, han desarrollado para reconvenir la educación primaria

oficial. Empezaron haciendo del currículum o plan de estudios una propuesta totalmente bilingüe. Pero junto con el bilingüismo que les garantizaba mayor proficiencia en lengua P'urhé y en español, fueron introduciendo los saberes y conocimientos propios en el plan de estudios. Organizados entre sí y con las comunidades y sus autoridades, estos maestros atrajeron la participación de distintas personalidades académicas (Hamel et al., 2004). Todos sin distinción sabían que actuaban bajos los mismos impulsos que en otras comunidades del país el movimiento indígena estaba promoviendo.

2) En otros casos, el proyecto educativo impulsado por el movimiento indígena aparece como una iniciativa propia de los pueblos originarios, como hemos dicho, al margen del proyecto escolar oficial. En esta tesitura se registran varios casos notables en el país. Es la situación que dio origen a la escuela secundaria y al bachillerato de la Sierra Wixárika del estado de Jalisco (Aguinaga, Díaz y Rojas, 2004). Es la misma que subyace en el surgimiento del bachillerato de la Sierra Mazateca en el estado de Oaxaca (Rebolledo y Ricco, 2010). La que puede verse en la creación y establecimiento de la Universidad de los Pueblos del Sur en la Costa Chica y Montaña del estado de Guerrero (Santos, 2005; Santos et al., 2006; Flores, 2008). Y, de igual manera, la que inspira el origen de las llamadas escuelas normales indígenas como la Jacinto Canek en Chiapas y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural (ENBIO) en el estado de Oaxaca (Baronnet, 2010; Hernández, 2010).

3) Un caso no menos significativo lo constituyen los proyectos de educación propia que surgieron con relativa antelación a la coyuntura que ha visto florecer la mayoría de los proyectos señalados. Esta es la característica notable del proyecto que impulsa el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) en la Sierra Norte de Puebla. Es la misma que dio origen al Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec en la Sierra Mixe del estado de Oaxaca y que a su vez ha estimulado al proyecto de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl de esa misma región (BICAP, 2001).

4) Por último, destaca el caso el de la Educación Autónoma Zapatista en el estado de Chiapas. La singularidad de este proyecto gravita en el hecho de que el entorno en el que ocurre reúne condiciones sociales, políticas y territoriales excepcionales que no son las mismas que tienen los demás proyectos educativos impulsados por el movimiento indígena al que nos estamos refiriendo (Baronnet, 2012). Si hiciera falta señalarlo, estas condiciones se explican directamente por la insurrección armada que en el área tuvo lugar en 1994 y por las leyes que de ahí se derivaron para darle una salvedad especial que ninguna otra región indígena del país ha logrado.

Como quiera que sea, el tema es que entre todos estos proyectos parece existir una especie de diálogo y de retroalimentación estrecha. Una suerte de vasos comunicantes los contiene. De ahí que sin tener forzosamente la misma estructura ni los mismos criterios de funcionalidad y en algunas situaciones aun teniendo en claro sus diferencias, que no son menores, se ven mutuamente reforzados, en un escenario de aprendizaje común y compartido. Es precisamente todo esto lo que de algún modo los estimula para mantenerse pese a las dificultades que cada cual enfrenta.

Ahora bien, todos estos proyectos, alternativas o iniciativas parecen estar conscientes de que el Estado ha permitido, primero, su surgimiento y, de algún modo también su existencia. Ya sea porque crean sus promotores (en este caso, los actores directos del movimiento indígena) que no le queda “de otra” a éste ante la fuerza del movimiento, o bien porque el derecho a la educación propia es ahora mismo una prerrogativa conferida a los pueblos originarios por las

leyes nacionales e internacionales, o por las dos cosas a la vez, el caso es que el Estado se ha cuidado de actuar impunemente hasta ahora. No obstante, también saben o intuyen la doble naturaleza con la que el Estado procede o está dispuesto a proceder frente al ejercicio de la libre determinación de los pueblos, particularmente en el tema educativo. Por ello, no les resulta extraño a estos actores que a la indiferencia oficial (real o aparente que ha generado cierta libertad para el surgimiento y el inmediatamente posterior desarrollo de las propuestas educativas auto-gestionadas en territorios indígenas, que como ya dijimos puede comprender a pueblos afro-descendientes y a mestizos excluidos), le corresponda una reacción de contrapeso dosificado y diferido del Estado que se puede traducir en obstáculos, de la dimensión que sean, con propósitos enteramente disuasivos.

Por ejemplo, la educación intercultural para los pueblos originarios relanzada a comienzos de la primera década del año 2000 tenía y sigue teniendo ese propósito diluyente, de eliminación de la educación propia que plantean los pueblos a los que nos hemos estado refiriendo. Los bachilleratos integrales comunitarios lanzados de manera oficial en el estado de Oaxaca, también. Las universidades interculturales e institutos tecnológicos oficiales establecidos en las regiones indígenas del país tendrían un propósito de esta naturaleza. Como esto no disuadió ni bloqueó todas las iniciativas de los pueblos, entonces se han ensayado otras fórmulas. Una muy significativa ha sido la de la indiferencia. Los proyectos son ignorados por el Estado y por el gobierno. Recientemente en un congreso internacional relativo a los pueblos indígenas celebrado en la ciudad de Oaxaca, el coordinador de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe del gobierno federal mexicano fue conminado a opinar sobre la Unisur y su importancia. Dijo a quién lo cuestionaba en un foro abierto que la CGEIB no trabajaba con ellos —los de la Unisur— porque no querían tratos con esa coordinación. Por tanto no la tomaban en consideración. Ignorar es una posición que no es neutra, ni falta de intencionalidad. Sobre todo porque detrás de esta posición está la certeza del Estado de que varios de los proyectos autogestionados pueden desaparecer por sí solos cuando las comunidades se asfixien por la carga que significa sostenerlos. Pero no sólo ha existido indiferencia, el gobierno también ha demostrado con estos proyectos su intención de cooptarlos y convertirlos en programas oficiales. Sucedió ya en el estado de Oaxaca. En esa entidad, el gobierno oficializó el modelo de Bachillerato Integral Comunitario que surgió de manera auto-gestionada en el corazón de la región Mixe de Oaxaca, y lo ha lanzado como proyecto oficial para todas las regiones del estado. El gobierno no cesa en este propósito. Por eso ve con buenos ojos cuando estos proyectos solicitan reconocimiento oficial y la asignación de plazas para sus profesores como es el caso de la escuela secundaria y el bachillerato indígena wixárita de la Sierra de Jalisco.

Pero los actores saben de estas intenciones y de las formas en que el Estado suele modularlas y diferirlas. Por eso frente a ello, algunos han jugado con las fichas del gobierno. Es el caso de la Unisur. Este proyecto presentó ante las autoridades del estado de Guerrero la fundamentación de su propuesta de registro oficial y ha hecho algo semejante a nivel del gobierno central. Pero una cosa es lo que sus promotores han escrito en su documento con fines de reconocimiento y otra distinta la que orienta y dirige el desarrollo directo de la Unisur en sus diferentes campus.

Ahora bien, para iniciativas como la de la secundaria y el bachillerato wixárita el apoyo oficial y el reconocimiento respectivo a los estudios de sus alumnos es una cosa, y otra muy aparte la direccionalidad que debe tener y seguir su proyecto educativo. Para sus promotores y para las comunidades y las autoridades de éstas, la aceptación de los apoyos externos no significa que abandonen la rectoría ni la vigilancia estrecha para que el proyecto se desarrolle como ellos lo han prefigurado.

Este tipo de posición de los actores es sofisticado y por lo mismo bastante inteligente. Pero el Estado sabe que teniendo control del financiamiento y el reconocimiento tiene metidas las manos y eso le puede garantizar poder intervenir, si lo considera, modificando el rumbo del proyecto mismo. Aun así, los wixáritas que apoyan y promueven la escuela secundaria y al bachillerato de referencia mantienen su posición y es firme. Podemos inferir que la del Estado lo es también. Estamos así ante lo que puede ser un juego de vencidas que aún no define ganadores, ni perdedores. De cualquier manera, entre muchos actores del movimiento indígena, la sospecha de que en algún momento se puede perder contra el Estado, de esta manera, es fuerte. Los zapatistas en Chiapas por ello han preferido no tener tratos con el gobierno en esta temática. Por eso su sistema educativo lo definen como autónomo y de ese modo lo sostienen bravos y vigilantes.

Los proyectos así tienen de frente situaciones de las que pueden aprender; 1) de la posición que busca conjugar la libertad de orientar su propuesta hacia los intereses y fines de los pueblos originarios, afro-descendientes y mestizos —con los que cohabitan y comparten sus afinidades sociales y políticas— con la intervención del gobierno a través del financiamiento y el reconocimiento oficial. 2) Del ejemplo de los proyectos que se resisten férreamente a tener trato alguno con el gobierno en general, como lo hacen los zapatista en el estado de Chiapas. De la posición primera se puede aprender de la capacidad y sagacidad con la que sus líderes manejan y evaden la injerencia gubernamental que los amenaza vía el financiamiento y reconocimiento oficial que está recibiendo su oferta educativa. De la segunda también, pero hay que considerar que la mayoría de los proyectos ocurren sin las condiciones especiales que tiene el área zapatista en el estado de Chiapas.

En cualquier caso, las cosas no son fáciles para estas iniciativas. Vistas desde afuera todo parece sencillo, no lo es. No hace falta dudarlo. Su florecimiento merece una oportunidad. Pero esta oportunidad no depende sólo de lo que depositen y hagan sus promotores y en general el movimiento indígena. Está visto que el Estado mantiene y mantendrá una posición ambigua respecto a ellos. Ocurrió así en Ecuador. El Estado observó por un tiempo cierta permisividad con la universidad indígena intercultural Amawtay Wasi. Prosperó ésta en ese periodo, convirtiéndose incluso en emblema y referencia para el resto de los pueblos de América Latina. Pero un buen día el gobierno decidió eliminarla. Los pueblos no lo esperaban.⁷ Fue un golpe duro, difícil de asimilar. Pero la medida gubernamental es explicable dentro de la ambigüedad con que el Estado está dispuesto a proceder frente a las iniciativas libres de los pueblos.

CONSIDERACIONES FINALES

En un libro extraordinario en el que se debaten y discuten desde una mirada panorámica los esfuerzos desplegados por el movimiento indígena para establecer y desarrollar propuestas propias de educación de los pueblos originarios y afro-descendientes en América Latina, tres autores, Gunther Dietz, Laura Selene Mateos y Bruno Baronnet, señalan el destacado papel que está llamada a representar la autonomía para que dichas propuestas puedan desarrollarse y prevalecer (Hernández et al., 2013). Su apreciación es acertada puesto que sin ese requisito

⁷ El cierre de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi es parte de una campaña del actual gobierno para eliminar espacios ganados por el movimiento indígena, señaló Fernando Sarango rector de la institución superior, quien recibió el pasado 06 de noviembre, la resolución 001-068-CEAACES-2013, del 31 de octubre de 2013, en el que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) suspendió de forma definitiva por no cumplir con los estándares mínimos de evaluación. Amawtay Wasi alcanzó la calificación de 26 sobre 100 y ocupa el décimo quinto lugar de las universidades cerradas, tomado de <<http://ecuadorinforma2013.blogspot.mx/2013/12/114-estudiantes-de-la-universidad.html>>.

los proyectos educativos propios corren el riesgo de sufrir de forma directa cualquier tipo de agresión o agravio de parte del Estado. No obstante, con autonomía o sin ella, está visto que los pueblos no están dispuestos a esperar para desarrollar sus propuestas propias. Son de esta forma insumisos, irredentos y desafiantes. Y lo mismo podemos decir de la naturaleza de sus proyectos. Por eso no es extraño que los Estados recelen de ellos y sus iniciativas propias. Pues si bien es verdad que no priva en la actualidad una política agresiva de unidad cultural y nacional bajo los cánones observados en el pasado, eso no entraña que tal idea haya desaparecido, al contrario, está totalmente viva aunque de una manera menos explícita que antaño. Se podría decir que esto contradice el discurso afín a la interculturalidad que han suscrito los gobiernos del área latinoamericana, y es así. El discurso interculturalista dice una cosa y es coherente desde la lógica discursiva. Pero se trata solamente de un discurso. Un discurso que, según los expertos, pregona una interculturalidad liberal etnófaga que promueve en realidad una especie etnocidio terso, si es que tal cosa fuera posible. El movimiento indígena sabe todo esto. Los actores sociales que constituyen a éste como sujeto político han desnudado al Estado y lo conocen bien. Por eso saben que luchan a contracorriente. El movimiento indígena sabe que en el fondo lo que se dirime de manera contenciosa frente al Estado es la defensa de su idea de sociedad que está lejos de ser la misma que defiende el sistema estatal con todos sus aparatos y dispositivos legalmente instituidos.

ANEXO 2

EXPERIENCIAS DE COLECTIVOS EN LA EVALUACIÓN

COLECTIVO 1.

RUTA DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA ZONA ESCOLAR 056 DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En la implementación del Plan para la transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), la zona escolar 056 de educación preescolar ha vivido diversas experiencias y pasando por una serie de etapas, las cuales han contribuido a la formación y profesionalización de los docentes, contribuyendo a la transformación de la mirada hacia su propia labor educativa e incidiendo en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Todo parte desde diferentes acciones educativas, en las cuales se trata al docente como el sujeto de estudio en el proyecto de zona escolar, debido a que si se logra incidir positivamente en los educadores, implícitamente se favorece a los estudiantes, por tanto se acciona desde diversas perspectivas:

- **La metodología:** se implementa la investigación acción pedagógica a partir de los colectivos - proyectos, partiendo desde el análisis crítico de la realidad de las educadoras y educadores, en sus necesidades y logros, no con un sentido de sanción, sino como una actitud de mejora y propiciando el diálogo para llegar al consenso de las ideas.
- **La pedagogía:** se implementa la pedagogía crítica, la humanística, la pragmática, que permiten visualizar al docente no como un ser con defectos, sino como un agente de cambio que requiere de orientación, capaz de llegar a soluciones y transformarse a sí mismos, además de poder vislumbrar una práctica educativa flexible y autónoma, pero también responsables de las actividades implementadas con los estudiantes.
- **La didáctica:** se ha empleado una didáctica dinámica, comprensiva, interactiva, a través de los círculos de estudios, reuniones, talleres, foros pedagógicos, cursos de orientación, acompañamiento en sus actividades y reuniones, ganando la confianza de las educadoras y educadores en la cual puedan sentirse acompañadas en el proceso.

ORGANIZACIÓN DE LA ZONA ESCOLAR

Partiendo de una mirada hacia el docente más comprensivo, pero a las vez responsables, la organización de la zona escolar ha cambiado, siendo que las propuestas y la dinámica de trabajo no son impuestas por parte de la supervisión escolar, aquí son los propios docentes quienes marcan los parámetros y propuestas a considerar, dejándole “a la supervisión escolar y al cuadro de formación” la parte de organización y de búsqueda para que todas las ideas y opiniones aportadas puedan ser tomadas en cuenta, una vez que eso se hace las acciones o propuestas regresan a los docentes para ser aplicados en el aula, siguiendo de cerca las dificultades que lleguen a aparecer, haciendo cortes de revisión y evaluación para poder continuar con el análisis, lo cual lo convierte en un proceso cíclico de conocimiento y acción.

ETAPAS DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA ZONA ESCOLAR Y LAS ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS

El plan de orientación y formación se tiene previsto y se ha iniciado ya a desarrollarse en tres fases: el análisis crítico de la realidad docente, la de reconocimiento y adaptación y la de aplicación, reconstrucción y resultados. Las cuales contemplan la implementación de diversas acciones con carácter evaluativo y formativo:

1. La fase del análisis crítico de la realidad docente

La primera fase del proyecto de la zona escolar y de la implementación del PTEO se dio en el ciclo escolar 2012 – 2013, en el cual se dio funcionalidad a los colectivos escolares, pero con la orientación y principios de colectividad, se diseñaron los primeros bosquejos de proyectos escolares, aún con deficiencias, inconsistencias, algunos se aplicaron y otros no, pero todos se presentaron en un foro pedagógico, con la opinión de críticos externos, en esta experiencia, las docentes se enfrentaron a una realidad que ellos desconocían o que no querían ser concientes, fue una transición fuerte, recibir las primeras críticas, asimilar la información y retomar nuevamente el camino, para lo cual se implementaron reuniones, diálogos, se priorizó el fortalecimiento de la autoestima de los docentes, y rescatar buenos elementos para poder seguir adelante.

2. La Fase de Reconocimiento y Adaptación

En esta segunda fase, en el ciclo escolar 2013 – 2014 se implementa una evaluación y formación permanente, a la par del trabajo en colectivo se valoraron todos los elementos propios de la formación docente y se implementaron estrategias para transformarlas, como lo es la planificación didáctica, la formalización de los proyectos y el fortalecimiento del vínculo de los colectivos escolares, para esto se socializaron las necesidades y logros de la planificación didáctica, y se implementó un taller de planificación en el cual las docentes consensaron un solo formato y definieron los elementos de mayor importancia en sus planes.

Para la formalización de los proyectos educativos, se diseñaron lineamiento, en los cuales se establece los apartados que contiene el proyecto, cómo elaborar cada uno y normas para la redacción, citas textuales, tipo de letra, interlineados, etc. Para esto se retomaron los TEEA'S de años anteriores, y la investigación con otros autores. Además se brindó el acompañamiento en la aplicación de las actividades y en las reuniones de los colectivos, esto con el apoyo del cuadro de formación docente, distribuyéndose para atender las dudas de los colectivos y visitando las comunidades de cada jardín de niños.

Se asistieron a los cierres de proyectos de los colectivos escolares, compartiendo con todos los padres de familia para dar realce a la labor de cada colectivo escolar, se organizó el encuentro pedagógico en el cual los colectivos expusieron sus proyectos y los resultados obtenidos, teniendo la presencia de autoridades educativas, sindicales, locales y estatales, así como la presencia de críticos externos que contribuyeron a la mejora de los proyectos.

A partir de estas acciones, se proporcionan los elementos para la construcción y aplicación del proyecto curricular de zona en el ciclo escolar 2014 – 2015, y el análisis del contenido del mismo, con las opiniones de todo el personal docente, para lo cual se diseñaran talleres, foros y espacios de diálogo y debate acerca de los contenidos y la forma de implementación de las diversas actividades.

3. La fase de Aplicación, seguimiento, reconstrucción y resultados

Se plantea continuar con la misma estrategia de investigación, y acción en cuanto a las actividades propuestas para el ciclo escolar 2014 - 2015 y 2015 - 2016, en los cuales se consolida la propuesta curricular de la zona escolar, en un proceso de construcción y reconstrucción, además de recabar los primeros planteamientos para la propuesta de evaluación retomando tanto la evaluación de colectivos, proyectos, docentes y estudiantes, se realizaron talleres, conferencias, mesas redondas para la correcta apropiación del contenido del mismo y establecer un acompañamiento en su vinculación con los proyectos comunitarios, además de continuar con la formación a las docentes con una mirada investigativa.

También en estos ciclos escolares se priorizó la ruta de actividades pedagógicas, en la cual los colectivos, determinaron temáticas y contenidos acordes a los proyectos escolares, establecieron propósitos a alcanzar con cada grado escolar basado en un análisis crítico de la realidad de los estudiantes, además de organizar sus tiempos en cuanto a reuniones de colectivos, duración del proyecto comunitario, etapas de evaluación y su propia formación. Se implementaron actividades para familiarizar a los nuevos miembros de la zona en cuanto a la labor que se realiza con los colectivos y proyectos.

Se realizó la recopilación de experiencias y resultados para la compartencia de los mismos en un foro pedagógico, cabe señalar que los foros organizados en la zona escolar son característicos de la coevaluación y metaevaluación que se implementa, debido a que se tiene la participación de los colectivos, padres de familia, invitados y un panel de críticos profesionales de la educación que apoyan en el análisis de las actividades implementadas.

Es importante mencionar que la propuesta de evaluación de la zona escolar, está enfocada de manera holística proponiendo tres momentos para evaluar, inició con el análisis crítico de la realidad, medio que sería un seguimiento, y final, en el cual los agentes a quienes se evalúan son los propios docentes, trabajo en colectivo, proyecto y estudiantes, tomando en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la metaevaluación, esto a través de círculos de estudio, talleres, foros pedagógicos, encuentros entre colectivos y padres de familia, además que en la evaluación de los estudiantes, se está implementando un cuadernillo de la historia de vida de los estudiantes, en el cual se recaban los datos tanto heredo familiares, biológicos, culturales del desarrollo de los estudiantes, permitiendo estos datos tener un análisis profundo para las tomas de decisiones para con el proyecto comunitario y las estrategias a trabajar.

Podemos concluir que como zona escolar hemos vivido un proceso de transformación en la mirada del docente en la cual, han establecido principios éticos en el trabajo en colectivo, que les ha apoyado en la convivencia armónica, transformando paradigmas de pensamiento, haciendo que sean capaces de aceptar las opiniones externas e integrarlas a su labor, actuar por un bien común y no solo pensar de manera individualista, reconocer las necesidades y poder emprender acciones para mejorarlas, iniciarse en una mirada integradora en la cual la empatía y la tolerancia son elementos fundamentales, así como el trabajo con padres de familia y comunidad, lo cual enriquece en gran medida la labor como profesionales de la educación.

LA EXPERIENCIA DOCENTE DE LA ZONA ESCOLAR 056 DEL NIVEL DE PREESCOLAR EN CUANTO AL TRABAJO CON EL PTEO

Ser docente implica esfuerzo, retos personales y laborales que no todos podemos superar, algunos nos cerramos al cambio y queremos ser tradicionalistas. La experiencia vivida con la presentación y realización de la propuesta del PTEO en el trabajo en colectivo trajo una serie de situaciones encontradas y nuevos retos acompañados de dudas, temores y falta de experiencia en el tema.

En lo personal trabajar por primera vez en colectivo fue un reto grande, poder organizar un trabajo que favoreciera la escuela e incluso la comunidad y sobre todo respetar puntos de vista de otras docentes y formas de vida de otras comunidades alejadas y ante todo el impacto a los estudiantes, esto fue complicado. Poder diseñar actividades con mis compañeras respetando la diversidad cultural de cada jardín de niños, también la diversidad en los aprendizajes de los estudiantes de las diferentes escuelas que integran el colectivo, coincidir en tiempos y lograr con ella la integración a los trabajos, distribuirnos tareas, respetar los puntos de vistas de mis compañeras de colectivo, integrar a los padres de familia, conocer más la comunidad donde se labora, buscar y diseñar los materiales de trabajo, realizar visitas a otras comunidades para compartir nuestras experiencias, fue al inicio algo que costó mucho trabajo, hubo disgustos, falta de responsabilidad, poca disposición, choque de ideas y de acuerdos, entre otros.

Durante el trayecto de formación y estructuración de los colectivos se fueron disipando dudas y adquiriendo nuevos conocimientos mediante la formación de los principios éticos que rigieron los colectivos, las reuniones de cada uno de ellos, se nos presentaron como zona, talleres en base a las necesidades y dudas que cada docente tenía durante el diseño y construcción de los proyectos educativos y las actividades a trabajar, en este aspecto tuvimos la oportunidad de exponer nuestro trabajo en foros en los cuales estaban todas las compañeras de la zona, supervisoras escolares de otras zonas, panelistas, expertos en proyectos, práctica y diseño de actividades que nos proporcionaron las herramientas y materiales necesarios para continuar con el trabajo en colectivo, en mi opinión lo que al inicio parecía un muro enorme e impenetrable, se fue convirtiendo en escalones los cuales en conjunto con mis compañeras fuimos subiendo poco a poco juntas sin soltar y dejar abajo a ninguna, hemos crecido como personas, como docentes aprendimos a respetar puntos de vistas, buscar mejores soluciones, integrarnos más a fondo al trabajo en colectivo, conocer la comunidad, la escuela y a los estudiantes, lograr un fin en común y superar los retos siempre pensando en la transformación social de las comunidades en las cuales compartimos nuestra labor docente.

ANEXO 3

**CEDES 22, 2012. COLECTIVO Y PROYECTO
UNIDAD DIALÉCTICA PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA Y LA
COMUNIDAD (PÁG. 6-13).**

LA CARACTERIZACIÓN DEL COLECTIVO

El colectivo es la relación voluntaria entre los actores educativos⁸ que trabajan bajo los principios de identidad social, autonomía, cooperación e igualdad con el compromiso ético de reflexionar de manera permanente y crítica sobre la realidad educativa para transformar el contexto social en forma autogestiva.

"Un colectivo es un grupo de personas que comparten o están motivados por un mismo tema o problemática y que trabajan juntos por un bien común y se caracterizan por compartir y ejercer poder pedagógico, social y político, y tomar decisiones basados en el consenso y principios igualitarios" (Unda, 1985).

Algunos de los principios de un colectivo son: igualdad, libertad, justicia, democracia, equidad, solidaridad, respeto, fraternidad, amor. La manifestación de los principios estará determinada por cada colectivo. Funciones de los colectivos:

- Participar en la formación pedagógica e investigativa para la transformación de la práctica educativa y social.
- Elaborar y evaluar el proyecto educativo en sus fases de diseño, ejecución e impacto o logro educativo.
- Promover la conformación y consolidación de redes en colectivo para la recuperación de los saberes y producción de conocimientos de la cultura escolar y comunitaria.
- Participar en la difusión de la cultura de la escuela y la comunidad a través de los medios de comunicación.

La educación en colectivo es un medio que puede garantizar la formación de las personas y la transformación de la labor educativa y del contexto social y cultural.

La colectividad se da en un espacio público, en comunión, donde se plantean los problemas sociales y se propicia el ejercicio de la vida democrática para resolver los problemas.

La colectividad recupera la identidad, los saberes y conocimientos comunitarios, articulando sus formas de organización, fortaleciendo los valores de la comunidad y entretejiendo un proceso de transformación social.

Un colectivo favorece la interacción y participación activa entre los integrantes de la comunidad escolar, consolida las relaciones de comunicación, la cultura de la enseñanza compartida y el aprendizaje solidario.

⁸ Entendemos por actores educativos a todos los trabajadores de la educación, estudiantes, familias y la comunidad que participan en un Proyecto común.

En este contexto cobra especial importancia la indagación y la problematización crítica de la realidad, lo que permitirá plantear y proceder ante los problemas educativos y sociales. De tal manera que las personas intentan juntas, aprender más de lo que saben.

Para incursionar en la investigación educativa, es necesario que el colectivo se involucre en el ejercicio de la problematización y reflexión pedagógica, reconozca la diversidad de los puntos de vista de los otros para mantener vínculos de colaboración en colectivo a fin de transformar la educación.

- Colectivo Escolar: Conformado por los actores educativos de la escuela o comunidad educativa.
- Colectivo Comunitario. Conformado por los colectivos de cada una de las escuelas que existen en la comunidad.

Las redes de los colectivos escolares y comunitarios

La red de colectivos escolares y comunitarios es un movimiento educativo y social que pretende revolucionar la relación entre los actores educativos, la relación con el entorno natural y la relación dialógica con la comunidad a fin de transformar la sociedad.

Los sujetos en colectivo potencian y fortalecen el trabajo en conjunto y permiten la conformación de las redes de colectivos, el intercambio de experiencias, la ayuda mutua, la solidaridad, el compromiso ético, pedagógico y social con la escuela y la comunidad, y es aquí donde los trabajadores de la educación, los estudiantes, las familias, las personas de la comunidad y las instituciones son los principales protagonistas.

Mediante las redes, los colectivos comparten los problemas derivados del análisis de la realidad, sus inquietudes, vivencias, saberes, conocimientos, y experiencias educativas a fin de ser comunicadas desde la voz y la palabra escrita de los actores educativos.

La participación de los colectivos inicia desde el proceso de construcción ejecución y evaluación del proyecto educativo.

La conformación de las redes de los colectivos escolares y comunitarios tendrá los siguientes propósitos:

- Promover la transformación de la escuela y la comunidad desde la perspectiva de la teoría y pedagogía crítica.
- Participar en el proceso de construcción del proyecto educativo y en las acciones que sean derivadas del análisis de la realidad.
- Fortalecer la formación pedagógica e investigativa para transformar la práctica educativa y social.
- Conformar la red de colectivos escolares y la red de colectivos comunitarios por niveles educativos.
- Diseñar y trabajar propuestas educativas que fortalezcan la relación de la escuela y comunidad.
- Sistematizar la experiencia de la práctica educativa y comunitaria de los colectivos a fin de realizar intercambios académicos por y entre niveles educativos.

La formación colectiva desde la investigación

Es conveniente repensar nuevas formas de acompañamiento para la formación de los actores educativos a fin de posibilitar la construcción del proyecto educativo, la conformación y consolidación de los colectivos escolares y comunitarios.

Trabajar conjuntamente con los actores y protagonistas de la transformación es incorporar sus condiciones formativas, recuperar sus propuestas y preocupaciones; la revisión crítica de la realidad educativa, enriquecer y transformar sus marcos de referencia sobre los problemas educativos y de la comunidad, así como plantear alternativas de solución.

Un recurso teórico metodológico que fortalece a los colectivos es la investigación, ésta permite potenciar el trabajo de los colectivos escolares y comunitarios, mediante la innovación de la práctica educativa, la teorización de los fenómenos educativos y sociales.

Se pretende que mediante el proceso de investigación los colectivos paulatinamente adquieran formación, lo que posibilitará el desarrollo de la autonomía profesional para poner en práctica propuestas educativas de transformación educativa y social.

Es importante poner en comunión el saber pedagógico, investigativo y multidisciplinario que en lo individual se tiene, para que conjuntamente con los otros actores educativos que están organizados en colectivo, se establezca un diálogo cultural, esto facilitaría comprender para explicar la realidad y la necesidad de incidir en la transformación de la escuela y comunidad.

La problematización de la realidad

Este apartado es importante porque permite cuestionar la realidad en que cotidianamente participamos: cómo hacer para entenderla, cómo hacer para explicar los fenómenos educativos y sociales y, algo más profundo es cómo construir un planteamiento teórico metodológico que transforme la realidad social y educativa donde vivimos.

¿Cómo dejar atrás la carga ideológica con pocas posibilidades de pensamiento autónomo?
¿Cómo proponer caminos que puedan ser transitables y nos lleven a resolver los problemas que demanda la realidad?

Es en esta realidad donde los sujetos pensamos, vivimos, miramos las problemáticas más sentidas, nos relacionamos, nombramos las cosas y los fenómenos sociales y naturales desde nuestras concepciones e ideas; es desde este espacio y tiempo donde la conciencia del sujeto se hace imprescindible para darle nuevo sentido y significado a la realidad que pretendemos transformar.

La problematización es un proceso metodológico que consiste en analizar hechos, prácticas y pensamientos, que plantean problemas. Se trata de que todo aquello que damos por evidente, que damos por seguro, que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto se nos presenta como a problemático, se tome precisamente como problemático, y para ello necesita ser cuestionado, repensado e interrogado.

Problematizar es la actitud de dudar de lo evidente e indudable, cuestionando lo incuestionable, haciendo inseguro lo que todos damos por seguro. Problematizar, también

consiste en llegar a comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable.

Problematizar es llevar adelante unas indagaciones histórico-críticas que siempre versan sobre un material, una época, un cuerpo de prácticas y discursos determinados.

El abordaje de estos problemas y las distintas problematizaciones a las que ha dado lugar, no sólo consiste en reconstituirlas en exacta línea de continuidad a través del tiempo ni tampoco en seguir sus variaciones, también hay que comprender en qué medida lo que sabemos de esa generalidad, las formas de poder en ellas ejercidas y la experiencia que en ella tenemos, nos permiten transformar nuestras formas de relación consigo mismos y con la comunidad.

EL PROYECTO EDUCATIVO

En los años 60 y 70, la planificación en las instituciones educativas, en el sentido genérico, era un recurso técnico-administrativo, que tenía que hacerse por pasos rígidamente establecidos (objetivos, diagnóstico, ejecución y evaluación) que debía seguirse, por parte de los docentes, en materia educativa, por decisiones tomadas desde los organismos centrales en el país, bajo el supuesto de ser las únicas instancias y procedimientos para orientar las formas de planificación en las escuelas. Esta dicotomía aún prevalece en algunas escuelas, el cuerpo directivo es quien elabora el Plan Anual de Trabajo, el docente planifica en función de los programas y los contenidos que deberá aprender en forma secuencial el educando, quedando el papel del docente en un transmisor de conocimientos y teniendo escaso margen para construir actividades en sentido distinto. En este formato las planificaciones tanto institucionales como didácticas han sido ejercicios técnicos para cumplir con las normas preestablecidas por las autoridades educativas.

En los 80, surge la planificación organizacional en el ámbito educativo, denominada planeación estratégica. Ésta se ha venido desarrollando en las escuelas como: Proyecto Institucional, Proyecto Escolar, Proyecto de Centro, Proyecto de Escuela o Plan de Desarrollo Institucional, entre otros. Dicha concepción tiene la intención de mejorar ciertos aspectos o necesidades de la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres de familia e institución), traduciéndose en actividades y acciones a corto, mediano y largo plazos, enlazadas con la misión y visión; desde esta postura, planificar significa tener la capacidad de prever un rumbo a los acontecimientos futuros, en función de la imagen y objetivos Institucionales. En esta propuesta, los equipos directivos y un equipo reducido de educadores realizan los proyectos institucionales, por consecuencia, no toda la comunidad educativa tiene conocimiento y mucho menos el compromiso de participar en las actividades de operación del proyecto. Con este tipo de planeación se cree fortalecer la autonomía individual y en equipo, el trabajo colegiado, el trabajo cooperativo, la creatividad y gestión escolar a través de proyectos institucionales.

Ante esta disyuntiva de planificación en las escuelas, en donde en una y otra dejan al margen varios actores de la escuela, el acto educativo en sí mismo excluye el mundo de la vida de la comunidad, la identidad de los sujetos sociales, su cultura, las aspiraciones de los pueblos y las posibilidades de transformar la realidad educativa y social.

Para ello los trabajadores de la educación de Oaxaca, iniciamos un proceso de construcción del Proyecto Educativo como propuesta de transformación de la escuela y la comunidad, desde una perspectiva de la teoría y pedagogía críticas, implica reinventar el mundo, estar *en el*

mundo, estar *ante el mundo*, reconociéndonos como sujetos sociales capaces de narrar nuestra identidades individuales en colectivos, y en comunidad; donde la cultura, las concepciones, los saberes y las representaciones sociales y subjetivas de los sujetos, como productores de derechos en educación, salud, alimentación, dignidad, justicia, conservación y cuidado de los recursos naturales, pueden ser referentes para el análisis de la realidad educativa y social que se vive actualmente.

El Proyecto Educativo debe partir de la comprensión crítica de la situación actual del contexto, es decir, partir de donde se está, narrar lo que hacemos, recuperar la historia dándole sentido y significado, lo que implicaría desde lo local devolverle a la escuela, a la comunidad y al sujeto, como persona, la capacidad de organización-acción para la transformación de su formación y su entorno social y natural.

Proyecto Educativo: construcción colectiva que problematiza la realidad socioeducativa, a través de algunas dimensiones: pedagógica, administrativa y comunitaria, entre otras; articuladas estas a la formación crítica de los sujetos, que posibilita la transformación de la vida de la escuela y la comunidad (Sefpteo, 2012).

El proyecto educativo, es un proyecto dialéctico donde convergen todos los actores de la escuela-comunidad, sus propuestas y esperanzas, con un sentido ético, político y pedagógico; además, es abierto y flexible, con acuerdos y compromisos que favorezcan la autonomía, la dignidad en lo individual y colectivo, que recupere los conocimientos y saberes comunitarios. Esto es justamente cuando el proyecto como proceso de construcción y desarrollo cobra vida. Esta construcción nos va permitir consolidar una política educativa y social.

Para construir un proyecto común se requiere sensibilizar, dialogar, argumentar y consensuar. Se trata de un proyecto de la escuela con y en la comunidad, no de un proyecto de directivos que desvincule el mundo de la vida de la comunidad con el mundo escolar. El proyecto debe responder al contexto socio-geográfico donde se encuentra ubicada la escuela y la comunidad, a fin de ayudar a la formación de una ciudadanía solidaria y a la democratización de las políticas educativas como formas de vida pública.

El proyecto educativo permite repensar la escuela que queremos y los contenidos culturales que deseamos desarrollar, acordes con las necesidades de la comunidad y la escuela, generando para ello una práctica reflexiva, crítica y transformadora.

Desde esta perspectiva, el proyecto educativo es una práctica dialéctica histórica-social, es experiencia, es emancipación, es finalmente liberación.

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LO COLECTIVO, OTROS MODOS DE LA “FORMACIÓN”

María del Pilar Unda Bernal

Tenemos hoy un movimiento de maestros y otros intelectuales de la educación que construye nuevos escenarios educativos en el cruce, en la intersección de unos puntos de ruptura con respecto a los modos convencionales de pensar el tema del maestro y de su formación.

Estamos hablando de expresiones plurales, como las redes y los colectivos pedagógicos que surgen, desde mediados de la década del 90, de manera dispersa, sin conexión aparente entre ellas, en distintos lugares de América Latina y España. Resultan de maestras y maestros que ven en el encuentro con otros, un modo muy vital de enriquecer sus prácticas y de pensarse a sí mismos, teniendo en cuenta sus trayectos, sus sabers o sus deseos.

Otras han sido iniciativa de universidades que, a partir de sus trabajos sobre el agotamiento de las viejas prácticas de formación⁹ y sobre las precarias relaciones entre la investigación y la vida de las escuelas¹⁰, crean redes con el ánimo de poner en marcha y experimentar otro tipo de conexiones entre la academia y la vida escolar, en las cuales el maestro se reconoce como sujeto, no como simple destinatario de sus elaboraciones.

Hablar de Red Pedagógica, lo hemos planteado en escritos anteriores, no es una simple arbitrariedad, tampoco es un nuevo nombre para viejas formas organizativas¹¹. Nos referimos a cierto tipo de conexiones entre maestros que rompen con la insularidad a la que han sido sometidos, construyen lo colectivo, realizan intercambios con otros sobre sus modos de enfrentar las situaciones propias de sus prácticas y, al hacerlo, ensayan otros diagramas de circulación de saberes, relaciones de poder que se distancian de la dependencia y la sumisión, de las relaciones jerárquicas, autoritarias y de control.

Las redes son escenarios de reconocimiento, intercambio y producción colectiva en los cuales se comparten las propias historias, ensayos, luchas, aciertos y desaciertos; pero también las emociones, deconstrucciones y redefiniciones que produce el encuentro con la variedad y riqueza de saberes e iniciativas, los múltiples rostros no domesticados, la fuerza de la acción conjunta, el reconocimiento de todo lo que puede un maestro.

En medio de la diversidad de configuraciones que adoptan, los colectivos y redes comparten un objeto de interés: la pedagogía, saber propio y diferenciado de los maestros, campo de saber que pasa por la didáctica, se pregunta por el qué y cómo enseñar, pero se relaciona de manera amplia no solo con el conocimiento, también con la cultura, la ética, la estética, el lenguaje, el pensamiento.

Las redes y colectivos han puesto en escena diversos procesos como la escritura, la investigación y la experimentación pedagógica. Y han sido decisivas en la realización de la Expedición Pedagógica, un viaje de los maestros por las escuelas de pueblos y ciudades, registros, vivencias, producción colectiva de saber sobre los distintos modos de hacer pedagogía en Colombia.

Después de una serie de encuentros iberoamericanos realizados en España, México, Colombia, Brasil y Venezuela, las redes preparan actualmente su VI encuentro en Argentina, surgen propuestas de redes en distintos lugares y va tomando forma la idea de una Red

* Escrito presentado en el *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, Buenos Aires, Argentina, 24 a 26 abril 2010.

** Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Equipo de Trabajo de Coordinación del *Movimiento*

⁹ Es el caso de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Red CEE) de la Universidad Pedagógica Nacional, en Colombia.

¹⁰ **Ha sido el punto de partida de la Red para la Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Red TEBES) de la Universidad Pedagógica de México**

¹¹ Martínez, Alberto y Unda, María del Plar "Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación", en: *Revista Colombiana de Educación*, UPN, No. 31, segundo semestre, 1995

Iberoamericana, expresión de un Movimiento Pedagógico que traspasa las fronteras de nuestros países.

Poco a poco, se configura en nuestra región una narrativa que da cuenta de las intimidades del maestro, de sus miedos, esperanzas, potencias, deseos, desasociados y atrevimientos. Irrumpen voces que permanecían silenciadas, no solo dicen cosas distintas, *actúan distinto*, interrogan lo ya sabido y aquello que se impone a través de unas políticas que se definen sobre el supuesto de que el maestro puede ser reducido a la condición de simple operario, destinatario de políticas.

Hoy nos dejan ver un sinnúmero de prácticas pedagógicas que resultan de la conjunción de unos saberes y una disposición de los maestros que se atreven a pensar de otro modo; maestras y maestros que se han despojado de miedos, capaces de aventurarse, de inventarse a sí mismos, de afirmar su autoridad intelectual. Como dice A. Echeverri¹²: “rostros, voces, escrituras que se recogen en un viaje a pie por las pasiones del maestro”.

Más allá de todo esto, se ha producido un *tránsito*, como la hemos denominado en la Expedición Pedagógica: de un maestro reconocido por el Movimiento Pedagógico en los años 80, como *portador* de un saber propio y diferenciado - la pedagogía - a un maestro que se piensa como *productor* de saber pedagógico.

Nos conectamos con una corriente crítica de pensamiento, con profundas raíces en América Latina, que interviene decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas e interroga el predominio de la razón instrumental para la normalización de la vida y el disciplinamiento de las poblaciones, con sus principios de verdad, de objetividad, de protocolos científicos para alcanzarla¹³.

Experiencias de trabajo conjunto, como las redes, los colectivos y la expedición pedagógica se han convertido, sin duda, en interesantes propuestas de formación que, situadas en una topografía de la dispersión y de la diferencia, nos permiten no repetir las viejas fórmulas, sino tensionar posturas, avizorar opciones distintas, avivar el pensamiento.

SOBRE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL

Si algo se ha puesto en evidencia es la importancia de la subjetividad del maestro, su condición de sujeto, el carácter ético y político de su práctica. Es otro el lugar que ocupa, distinto al que se le ha sido asignado en las políticas públicas, en la institucionalidad educativa y en los mismos programas de formación¹⁴.

Desde nuestra perspectiva, la problemática que se presenta en el paso de la formación inicial a la vida profesional deja ver, entre otras cosas, el agotamiento de ciertos modelos de formación.

¹² Echeverry, Alberto, mimeo, s.f

¹³ Escobar, Arturo, “Mundos y conocimientos de otro modo”, en *Tabula Rasa*, Colombia, No. 1, 2003, pp. 51-86.

¹⁴ El *Movimiento Expedición Pedagógica colombiano* ha puesto en marcha un proceso de producción sobre este asunto, a partir de la memoria y la experiencia de los viajes, en lo cual estamos trabajando actualmente.

Consideramos que es necesario pasar de la formación centrada en el conocimiento, a partir de unas disciplinas delimitadas, o de unos cursos o programas de inducción a didácticas y reglas de acción, a constituir propuestas que tengan la capacidad de reconocer y abordar las preguntas que se le plantean al maestro, para que su formación no continúe obedeciendo a definiciones y teorías que no consultan la complejidad y los problemas de la práctica.

Es pensarse más allá del método, más allá de los contenidos, más allá de las escuelas, es la construcción de sí mismo, de su propia subjetividad de maestro, preguntas que atraviesan su proceso de formación y que no se agotan en el momento de recibir un título, de obtener un grado. Una identidad móvil que se construye por fuera de las disciplinas, del conocimiento, de las historias globales y del tedio.

No estamos hablando, entonces, de un maestro que se define en función de las “necesidades” del niño o de las orientaciones del mercado en tiempos del capitalismo global, medidos ahora en términos de estándares, de resultados, de “logros” o de “competencias”. Es un maestro que sabe de la dimensión profundamente política de sus prácticas.

Más que acceder a teorías y fórmulas, se buscaría posibilitar el acercamiento, la aproximación, la exploración, la experimentación, pero sobre todo unos modos de incitación de los sujetos, a los interrogantes y desafíos que plantea la pedagogía como un campo problemático que requiere toda su potencia, donde los estudiantes no se consideran simples destinatarios de contenidos y fines ya determinados. Es poner en conexión al estudiante, maestro en formación, para reconocer lo inacabado y su capacidad como sujeto de inscribirse en aquellas búsquedas que le demanda su práctica.

La incertidumbre y el riesgo hacen parte de la formación, más que posponer habría que anticipar la dificultad de manera que el estudiante, desde el inicio de su formación enfrente él mismo y con otros las preguntas que le plantea el ser maestro.

- **Otro modo de entender la teoría:** Una formación vinculada directamente con la práctica se relaciona con los conceptos y la teoría de otro modo, ya la teoría no puede ser pensada como un antecedente, como un “marco” que luego tendría que ser “aplicado”

No se busca fijar contenidos, teorías, modelos, métodos que se supone reproducirá el estudiante en su práctica. Tampoco es la práctica como lugar de observación o de “familiarización” con las condiciones educativas, ni de observar a otros maestros e imitar sus prácticas.

Esto demanda un cambio en los maestros formadores, una disposición para el ensayo, la experimentación, la investigación, abordando las preguntas conjuntamente con los estudiantes, en una práctica de formación que interroga la teoría y pone en conexión directa discursos y acción.

Más que la administración de programas y planes de estudio, se trataría de conformar comunidades de saber pedagógico, donde las instancias de formación pasen de ser un lugar de transmisión, a un lugar desde donde se investiga y piensa la educación, se propone, se arriesga, se producen saberes relacionados directamente con las prácticas y se hacen propuestas para intervenir en la definición de políticas.

- **Replantear el modelo homogeneizador:** Replantear el supuesto de universalidad de la cultura occidental que ha caracterizado la propuesta de la modernidad y reconocer en cambio las múltiples formaciones culturales existentes, nos lleva a poner en cuestión la pretensión homogeneizadora que ha orientado los sistemas educativos y con ello, la formación de maestros en América Latina.

Ya no se trata entonces de formar un maestro uniforme, a lo largo de programas orientados a que todos sepan y hagan lo mismo, sin consultar tiempos, lugares y condiciones de las prácticas, a partir del supuesto de una población homogénea, que se pretende a la vez cada vez más normalizada y disciplinada.

La noción *Geopedagogía* surgida en el fragor del proceso de producción colectiva de saber en la Expedición Pedagógica se refiere precisamente a la relación de las prácticas de muchos maestros que construyen y reconstruyen permanentemente sus modos de hacer pedagogía en las márgenes del saber pedagógico instituido, en una relación directa con los territorios, las historias, las culturas y la vida de las poblaciones con las cuales trabajan. Nos alerta, como otros pensadores latinoamericanos, sobre la marginalización del lugar, del aquí y el ahora de la acción social por parte de las crecientes determinaciones de fuerzas traslocales, la «des-localización global» a la que se refiere Virilio¹⁵. Herramientas que nos permiten, así lo esperamos, pensar de otros modos la formación de maestros.

¹⁵ Virilio, Paul, *Politics of the Very Worst*, New zork, Semitext (ed), 1999, citado por Escobar,

ANEXO 4

UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR

Boaventura de SOUSA SANTOS

Director del Centro de Estudios Sociales, Facultad de Economía, Universidad de Coimbra, Portugal.

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo.

Las dos premisas de una epistemología del Sur son las siguientes. Primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas.

ECOLOGÍA DE SABERES

Las dos ideas centrales de la epistemología del Sur son la ecología de saberes y la traducción intercultural. El fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular. Aprender ciertas forma de conocimiento puede suponer olvidar otras y, en última instancia, volverse ignorante de ellas. En otras palabras, en la ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida; puede ser el punto de llegada. Por ello en cada fase de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que se está aprendiendo es valioso, o si debería ser olvidado o no aprendido. La ignorancia es solamente una forma descalificada de ser y hacer cuando lo que se ha aprendido es más valioso que lo que se está olvidando. La utopía del inter-conocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio. Esta es la idea de la prudencia que subyace en la ecología de saberes.

La ecología de saberes comienza con la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia. Epistemológicamente, la moderna sociedad

capitalista se caracteriza por el hecho de que favorece prácticas en las que predomina el conocimiento científico. Este *status* privilegiado, concedido a las prácticas científicas, significa que las intervenciones en la realidad humana y natural, que ellas pueden ofrecer, también se ven favorecidas. Cualquier crisis o catástrofe que pueda resultar de esas prácticas es socialmente aceptable y vista como un inevitable coste social que puede ser superado mediante nuevas prácticas científicas.

Ya que el conocimiento científico no está socialmente distribuido de manera proporcionada, las intervenciones en el mundo real que favorece tienden a ser aquellas que atienden a los grupos sociales que tienen acceso al conocimiento científico. La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva. Sin embargo, la lucha por la justicia cognitiva no tendrá éxito si se sustenta únicamente en la idea de una distribución más equilibrada del conocimiento científico. Aparte del hecho de que esta forma de distribución es imposible en las condiciones del capitalismo global, este conocimiento tiene límites intrínsecos en relación a los tipos de intervención en el mundo real que se pueden alcanzar. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de una incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento e interconectar con ellas en términos de igualdad. En la ecología de saberes, forjar credibilidad para el conocimiento no científico no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su utilización contra-hegemónica. Consiste, por una parte, en explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas y, por otra, en promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos.

Este principio del carácter incompleto de todos los conocimientos es la condición para la posibilidad de un diálogo y un debate epistemológico entre ellos. Lo que cada conocimiento aporta a semejante diálogo es la manera en que conduce una cierta práctica para superar una cierta ignorancia. La confrontación y el diálogo entre conocimientos son confrontación y diálogo entre diferentes procesos a través de los cuales las prácticas que son ignorantes de modos diferentes se vuelven prácticas de conocimiento de modos diferentes. Todos los conocimientos tienen límites internos y externos. Los límites internos se refieren a la restricción de las intervenciones en el mundo real. Los límites externos resultan del reconocimiento de intervenciones alternativas hechas posibles por otras formas de conocimientos. Las formas hegemónicas de conocimiento entienden solamente los límites internos. La utilización contra-hegemónica de la ciencia moderna constituye una exploración paralela de los límites tanto internos como externos. Por ello, la utilización contra-hegemónica de la ciencia no se puede restringir solamente a la ciencia; únicamente tiene sentido dentro de una ecología de saberes.

LA TRADUCCIÓN INTERCULTURAL

La segunda idea central de una epistemología del Sur es la traducción intercultural, entendida como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes. Por ejemplo, ver lo subalterno tanto dentro como fuera de la relación de subalternidad.

El trabajo de traducción incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes). La *traducción entre saberes* asume la forma de una *hermenéutica diatópica*. Este trabajo es lo que hace posible la ecología de los saberes. La hermenéutica diatópica consiste en un trabajo de

interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan. He propuesto un ejercicio de hermenéutica diatópica a propósito de la preocupación isomórfica con respecto a la dignidad humana entre el concepto occidental de derechos humanos, el concepto islámico de *umma* y el concepto hindú de *dharma*. Otros dos ejercicios de hermenéutica diatópica me parecen importantes. El primero consiste en la traducción entre diferentes concepciones de la vida productiva entre las concepciones de desarrollo capitalista y, por ejemplo, la concepción de *swadeshi* propuesta por Gandhi, o la concepción de *Sumak Kawsay* de los pueblos indígenas (que trato con más detalle adelante). Las concepciones de desarrollo capitalistas han sido reproducidas por la ciencia económica convencional. Esas concepciones se basan en la idea de crecimiento infinito obtenido a partir de la sujeción progresiva de las prácticas y saberes a la lógica mercantil. A su vez, el *swadeshi* y el *Sumak Kawsay* se asientan en la idea de sustentabilidad y de reciprocidad.

El segundo ejercicio de hermenéutica diatópica consiste en la traducción entre varias concepciones de sabiduría y diferentes mundovisiones y cosmovisiones. Tiene lugar, por ejemplo, entre la filosofía occidental y el concepto africano de sagacidad filosófica. Este último es una contribución innovadora de la filosofía africana propuesta por Odera Oruka, entre otros. Se basa en una reflexión crítica sobre el mundo protagonizada por lo que Oruka llama *sabios*, sean poetas, médicos tradicionales, contadores de historias, músicos o autoridades tradicionales. Según Odera Oruka, la filosofía de la sagacidad: consiste en los pensamientos expresados por hombres y mujeres de sabiduría en una comunidad determinada y es un modo de pensar y de explicar el mundo que oscila entre la sabiduría popular (máximas corrientes en la comunidad, aforismos y verdades generales de sentido común) y la sabiduría didáctica, una sabiduría y un pensamiento racional explicados por determinados individuos dentro de una comunidad. Mientras que la sabiduría popular es frecuentemente conformista, la sabiduría didáctica es, a veces, crítica en relación con el contexto colectivo y con la sabiduría popular. Los pensamientos pueden expresarse a través de la escritura o de la oralidad, o como dichos, proverbios, máximas y argumentos asociados a ciertos individuos. En el África tradicional, mucho de lo que podría considerarse filosofía de la sagacidad no está escrito, por razones que deben realmente ser obvias para todos. Algunas de estas personas, tal vez, hayan sido influenciadas en parte por la inevitable cultura moral y tecnológica de occidente, aunque su apariencia externa y su forma cultural de estar pertenecen básicamente a las del África rural tradicional. Exceptuando un puñado de ellas, la mayoría es “analfabeta” o “semi-analfabeta”.

La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas. Admitir la relatividad de las culturas no implica adoptar sin más el relativismo como actitud filosófica. Implica, sí, concebir el universalismo como una particularidad occidental cuya supremacía como idea no reside en sí misma, sino más bien en la supremacía de los intereses que la sustentan. La crítica del universalismo se sigue de la crítica de la posibilidad de la teoría general. La hermenéutica diatópica presupone, por el contrario, lo que designo como universalismo negativo, la idea de la imposibilidad de completitud cultural. En el período de transición que atravesamos, la mejor formulación para el universalismo negativo tal vez sea designarlo como una teoría general residual: una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general.

La idea y sensación de carencia y de incompletitud crean la motivación para el trabajo de traducción, el cual, para fructificar, tiene que ser el cruce de motivaciones convergentes

originadas en diferentes culturas. El sociólogo hindú Shiv Vishvanathan formuló de una manera incisiva la noción de carencia y la motivación que yo aquí denomino como motivación para el trabajo de traducción: “Mi problema es cómo ir a buscar lo mejor que tiene la civilización india y, al mismo tiempo, mantener viva mi imaginación moderna y democrática”. Si, imaginariamente, un ejercicio de hermenéutica diatópica fuese realizado entre Vishvanathan y un científico de cultura eurocéntrica es posible imaginar que la motivación para el diálogo, por parte de este último, se formularía del siguiente modo: “¿Cómo puedo mantener vivo en mí lo mejor de la cultura occidental moderna y democrática y, al mismo tiempo, reconocer el valor de la diversidad del mundo que aquella designó autoritariamente como no-civilizado, ignorante, residual, inferior o improductivo?” ¿Y cómo se realizaría la hermenéutica diatópica entre cualquiera de ellos y una científica (blanca, negra, indígena) de la América Latina?

Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 - 39
Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216
CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

ANEXO 5

CONSTRUYENDO SABER PEDAGÓGICO DESDE LA EXPERIENCIA

Graciela Messina

El texto parte de un supuesto fundamental: el principio de construir saber pedagógico desde la experiencia está legitimado en el campo de la educación; aún más, se cuenta con una abundante producción escrita acerca del tema, pero la construcción de saber pedagógico desde la experiencia sigue siendo una suma de prácticas discontinuas y no generalizadas entre los educadores.

Enmarcado en esta premisa se realiza un recorrido que se inicia analizando el valor del saber pedagógico desde la experiencia, continúa con la revisión de las distintas ilusiones asociadas con el conocimiento, explora la noción de experiencia y sus posibilidades hasta arribar a una propuesta de formación como lectura de la experiencia para transformar la práctica.

EL CAMPO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DESDE LA EXPERIENCIA

Saber pedagógico desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación; donde se habla de reflexión desde la práctica, maestros reflexivos, profesionales reflexivos, profesionalidad, profesionalismo colectivo, investigación reflexiva, enseñanza reflexiva, maestros escritores, escritura como reflexión, comunidades de aprendizaje, sistematización educativa, De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en torno de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia.

Concebir de esta manera el saber pedagógico nos pone en otro lugar diferente, donde el sujeto es preminente; la pedagogía deja de ser algo que está fuera de los educadores, un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente por los personajes notables; la

pedagogía empieza a ser un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo.

Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes. Al mismo tiempo, un saber pedagógico que se construye desde la experiencia, permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber como un proceso enmarcado en líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados y significantes que forman una trama compleja y densa.

En una visión del sentido común, podemos imaginar la construcción de saber pedagógico desde la experiencia como un proceso mediante el cual un educador a nivel individual reflexiona en forma oral y escrita acerca de su experiencia, para “mejorar” su práctica. Sin embargo, Zeichner enfatiza que la enseñanza reflexiva o la investigación reflexiva es un proceso grupal, donde cuenta la producción de conocimiento. De este modo, ya asistimos a una concepción más elaborada de construcción de saber pedagógico desde la experiencia, que está presente en el mundo de la educación desde hace más de una década. El mismo Zeichner destaca que en esta perspectiva los educadores dejan de ser técnicos que “trasmiten” o “aplican” teorías elaboradas desde un lugar externo a los espacios de aprendizaje, para asumir el papel de profesionales que producen conocimiento. Al mismo tiempo, “la reflexión (entendida como “enseñanza reflexiva”), significa también el reconocimiento de que la producción de conocimiento respecto de lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo” (Zeichner, 1993:45). La teoría deja de ser patrimonio exclusivo de los intelectuales y los investigadores, para reconocerse como una posibilidad de todos los educadores. De suyo una concepción gramsciana del conocimiento, que reivindica la condición de intelectuales de los educadores. La investigación es considerada como una posibilidad abierta a todos los educadores y no sólo a los catalogados como investigadores profesionales. La formación es concebida como investigación y la investigación como formación, en el marco de procesos grupales.

Intentaremos en este texto desplazar un poco más el campo de la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, en dos sentidos más: a) desde la escuela, hacia los espacios educativos formales, no formales e informales; b) desde los educadores hacia los estudiantes, los padres, los miembros de la comunidad.

Habitualmente, los teóricos que trabajan el tema de saber pedagógico y experiencia, hacen referencia a la construcción de conocimiento como algo privativo de los educadores y en particular de los maestros del sistema educativo formal. En este texto, se asume que en todos los seres humanos está presente un saber pedagógico elaborado a partir de la vida, con grados diferentes en términos de conocimiento intuitivo, conocimiento elaborado, conocimiento desenvuelto en la escritura, de acuerdo con las diferentes trayectorias. Este saber pedagógico presente en todos los seres humanos, confirma por otra vía la idea de la educación como un proceso permanente a lo largo de la vida, proceso tanto de aprender como de pensar acerca de qué es aprender, para qué se aprende y mediante qué modalidades.

Esbozado el campo del saber pedagógico como un proceso desde la experiencia, se aborda un tema estrechamente relacionado; las ilusiones asociadas con el conocimiento.

LAS ILUSIONES DEL SABER

En el marco de una sociedad que ha consagrado la diferenciación entre sentido común y saber científico y dentro de él, al saber pedagógico, se han creado y alimentado un conjunto de ilusiones, que nos limitaremos a presentar:

La creencia de que sabemos y que no necesitamos saber más, hábito especialmente arraigado entre nosotros los educadores, que además nos sentimos como los portadores legítimos del saber, y como los responsables de enseñar a las nuevas generaciones.

El saber está asociado con saber escolarizado, con niveles, cuerpos jerarquizados de conocimiento altamente clasificados.

El saber es algo que está afuera, que se consigue, que alguien lo brinda, que se obtiene con esfuerzo sistemático y prolongado.

El saber se asocia con certificación del saber; de allí la búsqueda de títulos, postgrados, en una carrera sin fin.

El saber es concebido como equivalente a información, la referencia estereotipada a “sociedad del conocimiento” es en la práctica, sociedad de la información.

La posición de preguntar y preguntar, en un eterno juego de por qué y por qué..., aspirando a todas las respuestas y a todas las preguntas, hasta confundir lo relevante con lo trivial.

La tendencia a “creer” a los medios de comunicación, sin contar con elementos de comprensión y crítica que permitan autonomía intelectual y moral. En el mismo sentido, la orientación a aceptar las verdades oficiales estructuradas en términos de doble discurso, tales como la legitimación de la guerra en nombre de la civilización o de la autodefensa. En pocas palabras, la naturalización de la verdad oficial y única, junto con una incapacidad generalizada para construir una opinión fundada y divergente.

La lógica de establecer una equivalencia entre “tener la experiencia” y ver o escuchar a través de aparatos culturales que producen acontecimientos, tales como la televisión, la radio, la prensa, el INTERNET.

En este marco, se construye una “ilusión” específica de saber pedagógico, entendido como saber disciplinar, externo, saber referido a currículo, evaluación, recursos, autores, historia de la pedagogía, pedagogos notables. Un saber clasificado en campos como evaluación, enseñanza, aprendizaje, donde dominan categorías como calidad, innovación, profesionalización, referencias a estructuras, a necesidades institucionales que relegan a un segundo plano a los sujetos, sus intereses, sus potencialidades.

UN RECORRIDO POR LA CATEGORÍA “EXPERIENCIA”

La categoría “experiencia”, tal como se la describe en el diccionario, da idea de una presencia, “conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo (“lo sé por experiencia”) (Moliner, 1994:1257). Al mismo tiempo “experiencia” da cuenta de un

patrimonio, de una tradición, de algo acumulado (“tengo la experiencia en...” o “me falta experiencia”, “tiene muchos años de experiencia”). Aquel que tiene experiencia es un “experto”. También experiencia nombra algo que permite el cambio, que da cuenta de una búsqueda “quiero hacer la experiencia”, “estoy experimentando”, “fue una experiencia que no había previsto”. Dos caras de la experiencia, la repetición, la antigüedad versus el deslizamiento hacia lo nuevo, lo imprevisible, que produce un acontecimiento, el fin de la rutina, el tránsito hacia un territorio desconocido, no exento de peligros y al mismo tiempo lleno de novedades.

En el sentido común, la experiencia lleva al conocimiento: “fue una experiencia dolorosa pero útil” (Moliner, 1994: 1257).

Experiencia da cuenta tanto de algo que se vive fuera del sujeto, algo que otros pueden ver, que se puede compartir (“ofrezco mi experiencia”); la experiencia es también un proceso interno (“estoy haciendo la experiencia del duelo”).

La experiencia puede estar muy reglada, como en el experimento clásico, donde se controlan los factores, que se denominan “variables” y están sujetas a medición o la experiencia puede presentarse como menos reglada pero igualmente sujeta a reglas.

Siguiendo a Foucault, la experiencia siempre está enmarcada, pero siempre está algo reflexionada.

La experiencia incluye desde campos de saber hasta reglas y restricciones y subjetividades (Foucault). De este modo, la experiencia no es algo natural e inmutable sino que se inscribe en sistemas de poder, donde se hacen presentes mecanismos más sutiles que la simple dominación o la incorporación de intereses subordinados al proyecto hegemónico, en vistas de su legitimación. Asimismo, las categorías de reglas y subjetividad amplían el espacio del sujeto. Algunas experiencias no pueden ser verbalizadas, son las experiencias que quiero olvidar, la experiencia del horror, individual o colectivo. Benjamín señala que asistimos a una pobreza de la experiencia, a un descenso de la cotización de la experiencia como fundamento del saber; esta pobreza se ha dado junto con la exacerbación de la técnica. “se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable” (en Benjamín, *Experiencia y pobreza*, 1933) ¿Qué pasa con la experiencia en educación? Estamos familiarizados con los expertos, con una clasificación todavía vigente acerca de los educadores como los “prácticos”, versus los investigadores o los intelectuales. Organizada según una lógica de centro, la experiencia se distribuye en forma diferencial. En las grandes urbes, en los países “desarrollados”, se concentra la experiencia; en las otras partes, la experiencia se replica, se aplica, se copia. La educación consiste en “trasmitir una herencia, transmitir bienes, transmitir experiencia”, se transmite la herencia a un ser inexperto, vulnerable; mientras la educación tradicional ha transmitido la herencia como verdad única, negando la experiencia del “inexperto” o de las nuevas generaciones, la educación emancipadora ha buscado generar una experiencia de apropiación en relación con la herencia.

En educación la experiencia da cuenta tanto de una práctica consagrada, hecha “habilidad” (tiene la experiencia) como de “hacer la experiencia” por cuenta propia o de permitir mostrar una lección (“la experiencia muestra...”). Laurence Cornu (2002) ha desmistificado estas tres posibilidades de la experiencia en el campo de la educación; destaca que la posibilidad de que un niño haga “su experiencia”, está siempre enmarcada por su historia y las experiencias

previas, no es posible “una apropiación directa con lo real “, no hay experiencia primaria. La destreza práctica, por su parte, que diferencia al educador principiante del educador con experiencia, conllevaría el riesgo de hacer de esta destreza “un saber inaccesible para la teoría, no transmitido, intransmisible, y también irremplazable” (Cornu, 2002). Finalmente, la idea de la experiencia como el lugar de la demostración, que permite “sacar lecciones”, también conlleva un riesgo: una concepción técnica de la educación que apela a metodologías experimentales y a una “práctica pedagógica racionalizada”, donde se intenta controlarlo todo (Cornu, 2002). En estas tres posiciones, descritas por Cornu, se observa un elemento común: la decisión de ver la experiencia muy ligada a la actividad y a la destreza, a algo que se puede medir, y como algo que garantiza el acceso directo a la realidad, olvidando que la experiencia está enmarcada, clasificada y cerrada sobre sí misma. Además, la experiencia se transformaría ella misma en un criterio de clasificación (con y sin experiencia) que por sí misma garantiza la relevancia. En este marco, los educadores con experiencia no tendrían nada que aprender y todo por enseñar.

Otra manera de acercarnos a la experiencia es retomando los aportes de Foucault y de Cornu, entre otros, para verla como parte de la tarea central de la especie humana, “aprender a vivir” (Derrida), tarea a lo largo de la propia vida y con los otros, construyendo un lugar de integridad; de allí la fascinación que ejerce el concepto de educación permanente, antes el “aprender a aprender”; también desde allí, queda clara la validez de considerar la formación como un proceso permanente.

Inscrita en la tarea de “aprender a vivir”, la experiencia no es una sino múltiples, desde las experiencias de la repetición y la rutina, las experiencias previsibles y que podemos evitar hasta las experiencias ineludibles. “Pero hay experiencias a las que no podemos sustraernos, o que más bien, si las eludiéramos, nos defraudarían, porque suponen no sólo un don del mundo sino también el ingreso de uno mismo al mundo” (Cornu, 2002). Estas experiencias son siempre con el otro, y con la compañía de la teoría. Una experiencia que no se limita a la empírea, a hacer la prueba y sacar lecciones, sino que dialoga con la teoría; una experiencia que no se contenta con ser el lugar de la aplicación, donde se lleva o se baja la teoría. “La experiencia es nada más y nada menos que la existencia (...) Como la responsabilidad, la experiencia se logra en nombre propio. Al igual que ella enfrenta el desafío de inventar-en este caso según las reglas de la transmisión y del conocimiento-una ética del reconocimiento: Una confianza” (Cornu, 2002). En suma, una experiencia que genera nuevas relaciones entre teoría y práctica, que nutre la teoría, produce teoría, y al mismo tiempo tiene lugar desde la conciencia de que está inscrita en una perspectiva “teórica”- en un sistema de creencias y prácticas - que necesitamos desmontar, para deslizarnos a lo nuevo.

¿QUÉ SUCEDE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA; SE PARTE DE LA EXPERIENCIA?

En la práctica educativa, la diferenciación entre teoría y práctica, entre experiencia y teoría, sigue siendo fuerte, tanto como la diferenciación entre enseñanza e investigación, entre práctica educativa y producción de conocimiento, entre investigador y práctico, entre investigador investigador y docente investigador.

En el campo de la enseñanza se observan algunas huellas de esta lógica: la tendencia a poner la planeación antes que el aprendizaje, o la evaluación antes que el aprendizaje, o los resultados y las metas antes que los procesos. Finalmente, la tendencia a emplear un lenguaje especializado y excluyente, no necesariamente comprendido, pero usado como verdad legitimadora.

En los talleres en que se hace reflexión desde la práctica se observan también algunas tendencias a simplificar: se proponen esquemas, etapas para hacer la reflexión, procedimientos, todos cerca de una lógica de “problema - solución”. En los procesos de formación, aun aquellos que preconizan en el discurso prácticas abiertas, se continua con formación “en cascada”, estrategia que sigue una lógica de centro, que reduce lo local a un lugar de aplicación, y que limita la experiencia del sujeto que es permanentemente cuestionada por la práctica realizada por otros en otros lugares.

En el campo de la investigación educativa y la sistematización educativa se siguen empleando categorías externas a la experiencia de los sujetos; desde esas categorías seleccionadas por el investigador, se atrapa la experiencia de los sujetos; la experiencia queda encasillada y pierde singularidad, pierde densidad, se opaca.

En procesos de sistematización educativa, cuando se propone a los educadores que hablen de su experiencia, tienden a hablar de la planeación que han realizado antes de su práctica, la planeación es como un guión invisible, escrito en el reverso de la hoja.

LA LÓGICA DE CENTRO EN EDUCACIÓN... EL EXCESO DE INSTITUCIONALIDAD

La noción de estructura es muy antigua; la estructura organiza el mundo; al mismo tiempo la estructura ha estado limitada por la decisión de darle un centro. “El centro de una estructura, al orientar y organizar la coherencia del sistema, permite el juego de los elementos en el interior de la forma total. Y todavía hoy una estructura privada de todo centro, representa lo impensable mismo. Sin embargo, el centro también cierra el juego que él mismo abre y hace posible” (Derrida, 1989:383-384). La función del centro no es sólo orientar y organizar la estructura, sino limitar el juego de la estructura y aún más establecer un principio organizativo que restringe el cambio, el movimiento y la libertad de la estructura. Esta situación en la que toda estructura tiende al centro, se presenta tanto en estructuras como la familia y el individuo hasta el sistema educativo, un programa educacional o el conjunto del Estado y sus órdenes institucionales; Si aceptamos por un momento que toda estructura tiene un centro, las instituciones educativas en general, la formación y el desarrollo profesional, el sistema social mundial o latinoamericano, todas estas estructuras están alineadas por una misma orientación: la lógica de centro. Consecuentemente, todas miran hacia la misma dirección o tienen un horizonte similar. Reflexionar acerca del saber pedagógico construido desde la experiencia requiere tanto mirar esta lógica de centro como buscar la construcción de otra.

El mundo social sigue la lógica de centro, a nivel mundial, nacional, local. En el mundo actual, llamado globalizado”, la lógica de centro se presenta como un proceso de “inclusión excluyente”, donde todos estamos dentro pero en relaciones altamente jerarquizadas, en un orden donde toda diferencia es “tragada”, absorbida y transformada en funcional para un sistema que busca homogeneizar, como parte de un proceso complejo de concentración del poder. Junto con esto, surgen mayores desigualdades y formas inéditas de informalización del trabajo, subempleo (y sobreempleo) y desocupación. También emergen expresiones inéditas de ruptura del contrato social, desde la legitimación del racismo, las guerras “locales”, hasta acontecimientos que transforman la violencia en espectáculo para grandes masas de televidentes. También son tiempos de cierre de fronteras, de desencanto, de sin sentido, de mero palabreo, sucesión de informes para legitimar, de palabras de justificación, que no cambian la realidad. En este mundo donde cuenta más el cumplimiento formal de metas que

los sujetos, la operación dominante es el camuflaje, el hacer como si todo estuviera bien. Ante esta situación queda siempre un espacio para lo imprevisible, para sujetos que no se pueden reducir a lugares conocidos o aparatos institucionales como sindicatos, partidos políticos o movimientos sociales. En este marco complejo y novedoso, pleno de posibilidades, se hace presente el desafío de recuperar nuestra condición de sujetos, reconstruyendo la trama social en torno de la libertad, la justicia y el respeto a la diversidad. Un hecho a destacar es nuestra propia manera de estar en el mundo, en particular nuestra capacidad de sobrellevar la vida, de continuar nuestras rutinas, mientras en otros lugares todo se hace pedazos.

En todos nosotros está presente la idea de que la educación es para superarse y ser mejores; la filosofía coincide con nosotros, en esta relación entre educación, lo perfectible y la autorrealización. Igualmente, el discurso educativo de los últimos 15 años ha establecido un conjunto de principios democratizadores de la educación, organizados en torno de equidad y calidad: desde la “educación básica para todos” y la educación permanente hasta el derecho a la educación y la responsabilidad del estado en este campo. La práctica de la educación sigue otras rutas, visibles para todos, distribución desigual de las oportunidades, reproducción de diferencias sociales, educación discontinua, Estados que renuncian a sus responsabilidades.

En este marco, interesa destacar dos procesos que se han estado agudizando: un exceso de institucionalidad en educación y una lógica de centro. El exceso de institucionalidad se manifiesta como “muchas instituciones, mucha oferta, muchos programas, muchos materiales educativos” y al mismo tiempo mucha gente fuera del sistema educativo, o para las cuales las oportunidades están desmedradas. El exceso de institucionalidad es evidente en el crecimiento de las instituciones privadas de baja calidad en la educación superior pero está presente incluso en los ámbitos donde predomina la presencia del Estado. Esta institucionalidad “desbordada” opera en forma tal que importa más la producción de egresados que los sujetos, la puesta en marcha de programas que lo que sucede con los actores, sus aprendizajes, sus búsquedas, sus maneras de participar, importan más el cumplimiento de las metas institucionales que los procesos.

En suma, las instituciones educativas se legitiman en términos de certificación, mientras para un número considerable de los estudiantes del sistema también la certificación está puesta por encima del aprendizaje. Este tipo de institucionalidad, que olvida el sujeto, es coincidente con la lógica de centro, una lógica que se presenta tanto a nivel nacional como estatal o local: en un lugar se definen las reglas de juego y en otro se las aplica. Estas tendencias son predominantes pero presentan variaciones, que no es el caso analizar.

BUSCANDO ALTERNATIVAS: EL ENFOQUE DE FORMACIÓN EN MOVIMIENTO PARA CONSTRUIR SABER PEDAGÓGICO DESDE LA EXPERIENCIA.

En América Latina, la formación sigue siendo un campo fundamental y al mismo tiempo olvidado o al menos relegado por las políticas de Estado. Cuando el Estado ha asumido la formación, ha sido más en nombre de la necesidad de contar con un personal adiestrado en la ejecución de un programa que para la promoción de aprendizajes para la autonomía y la constitución de colectivos de educadores reflexivos. En este marco, el reclamo de los educadores oscila desde la “falta de formación” hasta “nos llenan de cursos”, que no han sido elegidos por ellos mismos.

En este texto se propone que la transformación impostergable que necesitamos realizar en el campo de la educación se haga “desde y con los educadores”. La mayoría de los cambios en

educación se han iniciado desde el currículo, desde el diseño y puesta en marcha de innovaciones curriculares, concebidas como programas desde un centro, como un proceso autorreferido.

En este marco, se afirma que en el presente “falta formación” (que puede ser leído también como “sobra formación”); esto quiere decir que “sobra” una formación inadecuada y está ausente una formación pertinente así como faltan condiciones menos excluyentes de trabajo y de salario y una integración entre los procesos de formación y las condiciones de trabajo.

Todavía formación nos hace pensar en un curso o taller, en un centro de formación, en un espacio –aun cuando los tiempos están cambiando y el lugar puede ser virtual-, en una persona que hace la formación, en un lugar de saber, en un certificado, en algo externo que se obtiene o se da; como si la formación fuera un servicio, una cosa, algo que se puede objetivar. El diccionario nos recuerda que formación se asocia con forma, con “dar forma” a algo, conformar, moldear, como si en el proceso de formación estuviéramos moldeando una arcilla; en esta situación el escultor es el sujeto y la arcilla es la que está siendo moldeada; en el mismo sentido, en los procesos tradicionales de formación el formador es el sujeto y la persona que se está formando ocupa el mismo lugar que la arcilla: el material o el insumo para la obra. De allí que en la formación el tiempo tiene un papel clave; existen un antes y un después, mientras las personas se clasifican en términos de: con y sin formación. Siguiendo esta lógica la formación es pensada como una estrategia para lograr un objetivo institucional, como un proceso unidireccional, desde la institución - el centro de saber y poder - hacia sus miembros. Y entonces, qué sucede con ese sujeto que es formado de acuerdo a los intereses y necesidades de la institución, que sucede con su propia historia, con sus intereses, sueños, necesidades, cuál es su grado de autonomía. En este tipo de formación, la subjetividad de los actores queda subordinada a la verdad institucional.

Esta formación, que sigue una lógica de centro, ha sido predominante en América Latina. La propuesta de profesionalizar se enmarca en este esquema; se profesionaliza a alguien que no es profesional; la institución sabe que se requiere para ser profesional y diseña una estrategia de formación. En ese esquema, hay uno que sabe - la institución que realiza la formación - y otro que no sabe, el participante de la formación. La relación es desigual. En el mismo sentido, la formación salva al sujeto, lo rescata de la ignorancia, le brinda herramientas para desempeñar su función, le permite administrar el currículo, explicar el material, mediar entre el estudiante y el material. Por su parte, los educadores que están acostumbrados a este sistema, valoran y reclaman que se les entregue una metodología, un manual de procedimientos, “herramientas” de distinto tipo, que resultan más importantes que la posibilidad de pensar y buscar alternativas, desde la propia práctica. Este tipo de formación no es sólo una idea, es un conjunto de prácticas en el pasado y en el presente, prácticas que están visibles en nuestros países.

Es posible pensar la formación de otra manera, como un movimiento que nace en el sujeto y sus saberes, va al grupo, envuelve a la institución como totalidad y regresa al sujeto. Es posible concebir la formación como un diálogo de saberes entre sujetos autónomos, como una lectura reflexiva de la realidad, como una relación igualitaria entre sujetos que cuentan con sus propias historias y patrimonios diferenciados. Una formación que no es un medio o una estrategia para que otros sean las manos, los ejecutores de un proyecto predefinido. Una formación que recupera la práctica de los sujetos y crea condiciones para su transformación. Una formación así concebida permite la autonomía de los participantes, la constitución de una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables sino que pueden ser “así

o de otro modo”. Una formación de este tipo se realiza en comunidad, el otro es mi espejo, mi fuente de aprendizaje y el grupo potencia las capacidades de cada uno y del todo. Una formación así abordada se libera de la idea de metodología, de entregar un manual de procedimientos. Al mismo tiempo, la formación deja de estar al servicio del control, de la recentralización, del exclusivo cumplimiento de metas institucionales. Este tipo de formación también es más que una idea; existen numerosas prácticas de este tipo de formación en América Latina, algunas más embrionarias, otras más plenas, algunas floreciendo en medio de contradicciones, otras en espacios más congruentes.

Para discutir acerca de una propuesta de formación en esta línea resulta pertinente reflexionar acerca de algunas de las estructuras del mundo actual: la formación en general, la educación en general.

El texto propone un viaje en torno a estas estructuras, que pueden ser miradas como campos de práctica, con el propósito de presentar una tesis central: nuestra tarea antes que “dar formación”, u “organizar la formación”, es ser nosotros “la formación” y las enseñanzas y los aprendizajes, como si fuéramos lo herederos de un reino, de un linaje posible, pero no de un linaje exclusivo y excluyente, sino de un linaje para muchos. Y desde allí crear condiciones para que otros se piensen y sean ellos también sujetos capaces de formarse y protagonizar sus propias vidas. Desde la pedagogía activa, la pedagogía crítica y la educación popular, se ha constituido otra manera de hacer formación en América Latina, que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, que tiene que ver con autoformación y compromiso, con formación en grupos, con investigación, con formación de colectivos, con una reflexión y un aprendizaje a partir de la práctica, donde los procesos se dan en el tiempo y donde la formación es un movimiento no sólo en términos físicos sino también simbólicos.

También han surgido innovaciones en la formación, de carácter minoritario, que se promovieron desde las universidades, los movimientos pedagógicos o desde los sindicatos, y que buscaron generar espacios de mayor autonomía (Colombia, Argentina, Brasil, México, entre otras). Estas innovaciones más autónomas han optado por distintas modalidades: formación en la escuela, como talleres entre pares; formación desde la escuela, con una lógica itinerante entre pares (por ejemplo, La Expedición Pedagógica de Colombia), formación para formadores fuera de su institución e incorporando elementos de investigación o sistematización y trabajando con la sociedad civil; sin embargo, en todas ellas ha primado la idea de promover el diálogo entre pares, la constitución de un sujeto educador colectivo, la reflexión desde y para transformar la práctica, la producción colectiva de conocimiento y la disolución de un esquema de formar desde un centro a la periferia (formación “en cascada”). En estas experiencias de formación en movimiento, se hace presente la sistematización de la práctica educativa.

Como parte del exceso de institucionalidad, la formación no es una tarea prioritaria para el sistema educativo; cuando se realiza, sigue la lógica de formar para que puedan ejecutar el currículo o específicamente trabajar los materiales educativos; en algunos casos, sigue además la modalidad de cascada, que es parte de la lógica de centro o se emplean materiales escritos de formación, que son principalmente manuales de procedimientos. Sin embargo, en este campo se detectan algunas experiencias que se salen de esos parámetros, que organizan la formación como un proceso prolongado que va de lo local a lo nacional y donde hay producción escrita desde lo local.

La propuesta de la “formación en movimiento”, busca crear nuevas formas de institucionalidad, salirse del esquema de la “escuela” de formadores, los cursos (de diferente extensión, desde cursos breves de inducción hasta diplomados, sean presenciales o en línea) o los manuales de formación. Por el contrario, se busca diseñar en forma colectiva espacios múltiples, para educadores que son diferentes desde el origen, donde se promueve el diálogo, intercambio, investigación, experimentación y formación; no se invita a una actividad de formación, sino que la formación se dará por añadidura porque estaremos trabajando y aprendiendo juntos.

Una opción posible son los proyectos educativos y sociales, multisectoriales, que combinan investigación, formación y desarrollo de acciones, conjugan modalidades múltiples, presenciales y a distancia -con algunos componentes en línea- y propician la reflexión, la sistematización y la transformación de la práctica.

La escritura se consolidaría como una oportunidad de pensarse; la escritura no sólo permite conservar y en consecuencia compartir, sino que es un espejo que permite mirarnos y ver donde nos caemos y ver lo que hemos hecho y hacia donde vamos. La escritura nos permite tanto construir relatos para aprender como descubrir nuevas narrativas, que incluyen todas las formas de escritura, también la oralidad, las imágenes, las escrituras del cuerpo.

Construir esta formación en movimiento requiere lograr que la educación y la formación de los educadores se orienten por principios similares o tengan el mismo horizonte. Una manera de hacerlo es recuperar el principio y la práctica de la educación y la formación como totalidad.

En el arte, en las religiones, en los movimientos sociales, políticos o espirituales, en las terapias holísticas, se hace presente el principio de totalidad, la idea de integrar dimensiones, de acabar con las separaciones disciplinares, con la ruptura entre lo individual y lo social, para comprender que todo está unido y al mismo tiempo tiene su especificidad. En el arte, por ejemplo, se conjugan la pintura con la arquitectura y la escultura mientras se resignifican temas, campos y personajes. Tláloc, dios de la lluvia, ha sido tomado como referencia y resignificado desde distintos lugares y enfoques (Henry Moore, Xul Solar). Cada vez, Tláloc es un dios vivo y es otro. Tláloc sintetiza esta noción de totalidad, sentado, en posición de poder, en una posición de equilibrio dinámico, una posición donde para conservar el equilibrio necesita estar consciente de sí; además, su cuerpo está hacia adelante, en el aquí y el ahora y su cabeza está en torsión, abarcando más de un punto cardinal, mirando simultáneamente el tiempo múltiple del presente, el pasado y el futuro.

La formación en movimiento es también la formación como totalidad, tanto en términos de aprendizajes como de los sujetos, que se constituyen en colectivos, en comunidades de aprendizaje, en redes, que hacen participaciones significativas y construyen relaciones de igualdad y fraternidad. Formación “en movimiento” es esta formación que se aleja de la concepción de la formación desde un centro y para el centro, transitando hacia formas colectivas y multidireccionales de producción de conocimiento y de organización social. Formación en movimiento es también un camino que permite al educador liberarse de su condición de “explicador”, o repetidor de un texto y se convierte en alguien que tiene una voz diferente, que puede disentir, que puede remitir a otras experiencias, a otras historias, un educador que abre la mirada.

La formación como totalidad se libera también de las separaciones disciplinarias al integrar la educación con el conjunto de la vida y el trabajo, al hacer una educación como diálogo de saberes anclados en la experiencia del sujeto.

En la actualidad el mundo de la educación y de la formación, se encuentran unidos por la lógica de centro y por el cumplimiento de metas “a como de lugar”, nuestra tarea es lograr que el horizonte común sea la educación como totalidad. Esta es una aspiración antigua e incumplida. La libertad de cada uno de nosotros está en juego en este desafío. Libertad entendida como una búsqueda de alternativas y donde cuenta más el camino que la satisfacción del deseo. Libertad para construir un espacio para la especie humana, más acorde con su condición.

En este proceso, la formación en movimiento puede ser un ejercicio para activar la memoria de quienes somos; en vez de monumentos para ayudarnos a recordar – la típica estatua del héroe de la patria - o de documentos que se constituyen como pruebas, la memoria está en los sujetos. La formación puede ser el espacio de construcción de una memoria colectiva.

PROPUESTAS ESPECÍFICAS

La producción de saber pedagógico desde la experiencia, realizada en el marco de procesos sistemáticos de formación, justifica algunas propuestas específicas que orienten la práctica, tales como:

La lectura continua y sostenida de la práctica; aún más, el ejercicio de leer tanto la práctica de la vida cotidiana como la práctica profesional, observando semejanzas y diferencias.

La escritura de la práctica, la conservación del saber en la escritura. La escritura como un ejercicio de la memoria, para enfrentar las políticas del olvido. El proceso narrativo permite entrar en otras pieles, en otras experiencias, genera empatía política.

La sistematización como un camino para crear saber pedagógico desde la experiencia, la deconstrucción de la experiencia, la producción de un saber colectivo, la crítica radical; la deconstrucción como un proceso de desmontar la realidad, lo opuesto a un relato o una historia de los síntomas.

La formación en movimiento, el descentramiento, la formación como política de la memoria. Integración de la formación y la sistematización.

La pregunta que pregunta por la pregunta, que vuelve sobre sí misma, la pregunta por el marco, para liberar los supuestos.

El papel central de la crítica; criticar es buscar alternativas; el principio de “no me dejo gobernar”, el lugar del loco o del disidente (Foucault).

La liberación de lo totalizante, de la verdad única, lo normalizado, del formato. La acción y el pensamiento crecen por proliferación, disyunción, yuxtaposición, diferencia, antes que por subdivisión, jerarquización piramidal, análisis, descomposición de lo abstracto a lo concreto; la importancia de romper con los esquemas deductivos para establecer un diálogo entre lo particular y lo universal donde ninguno de los dos sea reducido en nombre del otro.

Desindividualizar, liberar al sujeto sujetado, que el grupo tenga esa tarea, no para unir a individuos jerarquizados. En el mismo sentido, promover “el regreso al sujeto”, como una alternativa al exceso de institucionalidad (el programa, la meta).

Educación e igualdad, el educador no es el traductor del material, el material no es el centro, la ruptura del triángulo “educando-educador-materiales”; Ranciere desenvuelve maravillosamente esta idea de la educación como un proceso de apertura a múltiples interpretaciones, donde la persona gana espacios de libertad y el educador está pero al mismo tiempo se retira.

Yo soy como soy y tú eres como eres,
construyamos un mundo donde yo pueda ser
sin dejar de ser yo, donde tú puedas ser sin
dejar de ser tú, y donde ni yo ni tú obliguemos
al otro a ser como yo o como tú.

SUBCOMANDANTE MARCOS

**EN MEMORIA DE LOS COMPAÑEROS
CAÍDOS**

**VIGUERA
HACIENDA BLANCA
NOCHIXTLÁN
OAXACA.**

**NOCHIXTLÁN
HACIENDA BLANCA
OAXACA**

EL PTEO UN ACTO REVOLUCIONARIO DEL PENSAMIENTO

2016-2017

