

Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría

Hegemony and pedagogical alternatives. The blind knots of the theory

Marcela Gómez Sollano¹

Universidad Nacional Autónoma de México

margom@unam.mx

Telmo Adams²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

telmoa@unisinos.br

Resumen: Este artículo aborda aspectos teórico-epistemológicos, metodológicos y ético-políticos a partir de investigaciones realizadas sobre alternativas pedagógicas y sus mediaciones en el contexto de la problemática social y sus desafíos educativos en la tensión provocada por el neoliberalismo pedagógico en América Latina. La investigación de este artículo fue realizada por grupos de México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Se analiza el potencial generado por la práctica de sistematización de experiencias, en virtud de que reflejan la problemática, las dimensiones y tendencias alternativas de una región e indican los posibles desafíos y límites de la acción pedagógica. Entre los

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad Universitaria, s/n. C.P. 04510. Ciudad de México – México.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Unisinos, 950, Bairro Cristo Rei, São Leopoldo – RS, Brasil.

resultados está la formulación del camino metodológico de la investigación. Además de los desafíos indicados frente al modelo educativo hegemónico, se concluye que la investigación da cuenta de los saberes históricos presentes en los intersticios de las tramas sociales mediadas por las prácticas educativas.

Palabras clave: alternativas pedagógicas, sistematización de experiencias, educación en América Latina.

Abstract: This article deals with theoretical-epistemological, methodological and ethical-political aspects, based on research carried out on pedagogical alternatives and their mediations in the social problematic context and its educational challenges in the tension caused by pedagogical neoliberalism in Latin America. The research of this article was made by groups from Mexico, Argentina, Brazil, Chile and Colombia. The potential generated by the practice of systematizing experiences is analyzed, since they reflect the problematic, the dimensions and alternative tendencies of a region and indicate the possible challenges and limits of the pedagogical action. Among the results is the formulation of the methodological path of research. In addition to the challenges indicated in relation to the hegemonic educational model, it is concluded that the research accounts for the historical knowledge present in the interstices of social networks mediated by educational practices.

Keywords: pedagogical alternatives, systematization of experiences, education in Latin America.

Introducción

Este texto tiene como objetivo presentar parte de los referentes conceptuales y analíticos construidos en el marco de las actividades académicas del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL).

Los investigadores participantes en los proyectos que conforman dicho programa configuramos un campo de problemas para situar, en función de las particularidades socio-históricas de cada realidad, las implicaciones que tienen las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondan a los

complejos desafíos enfrentados por los países de la región, en un contexto marcado por profundas transformaciones, desigualdades y crisis.

Se analiza el potencial que proporciona el sistematizar experiencias en proceso, no documentadas, así como estudiar las ya recuperadas en virtud de que reflejan, de alguna manera, la problemática, dimensiones y tendencias alternativas de una región específica e indican los posibles retos y límites de la acción y transformación pedagógica. Asimismo se presenta la propuesta elaborada para llevar a cabo este trabajo de sistematización y las nociones ordenadoras construidas, mismas que constituyen la base para la presentación de algunas de las experiencias concretas que se recuperan en este artículo.

Del mismo modo, interesa abrir una reflexión de carácter epistemológico y metodológico para ubicar los límites y las posibilidades de la teoría, a partir de las experiencias pedagógicas alternativas que diversos sectores de la población están generando en el momento actual, frente a las políticas de estado que en algunos países se vienen implementando en el marco de las reformas educativas impulsadas por los gobiernos en turno en el contexto latinoamericano, con las tensiones y articulaciones que en estos procesos se producen, condensan, emergen, despliegan y resignifican en la lucha por la hegemonía, con las implicaciones que esto tiene para el saber, la formación y la política.

Dado que el horizonte social no ha dejado de ampliarse y complejizarse, preguntarse por la forma en que las alternativas pedagógicas se han recompuesto y se recomponen hoy, así como el papel que cumplen y el sentido que adquieren, constituye un punto significativo de la reflexión; de ahí la importancia de su sistematización y análisis, explorando en diferentes niveles y modalidades el hacer social y educativo.

Particularmente, interesa recuperar lo alternativo como una operación social, política y pedagógica específica, en la que se condensa el saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos) y la experiencia que se configura como base para la generación de proyectos cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los sujetos sociales. Constituye, en este sentido, un deber de memoria.

En este artículo centramos parte de nuestra atención en un ejercicio de elaboración teórico-conceptual para pensar lo alternativo, frente a los desafíos que esto representa para resignificar a la teoría desde las exigencias que la complejidad, movimiento, dinamismo, incompletud e indeterminación de la realidad le plantea al conocimiento. De ahí la importancia de analizar como la investigación puede, desde las experiencias concretas, superar —problematizar— los *nudos ciegos de la teoría*, y contribuir a elucidar nuevas epistemes y otras formas de razonamiento.

El texto se organiza en tres grandes apartados. En el primero, se abre un espacio para reflexionar sobre los sentidos de lo alternativo para pensarlos en su relación y diferencia —tensión/articulación— frente a lo hegemónico. A partir de la experiencia de investigación que deriva del estudio de las alternativas pedagógicas en América Latina, se hace evidente que este proceso no se puede concebir fuera de la lucha por la hegemonía.

En el segundo apartado se presentan los referentes metodológicos y las categorías intermedias construidas en el proceso de investigación para situar, a partir del análisis e interpretación de la información recopilada sobre diversas experiencias pedagógicas alternativas producidas en la historia reciente de algunos países de América Latina, los sentidos de lo alternativo. También se abre una reflexión para ubicar como esta “caja de herramientas” posibilitó la problematización y la crítica al neoliberalismo pedagógico, lo que permitió identificar prácticas de resistencias que aportan elementos para la construcción de otra hegemonía.

La última parte abre una reflexión para pensar el desafío de lo que representa la formación de los sujetos pedagógicos, a partir de algunas de las aportaciones que Hugo Zemelman y Adriana Puiggrós han hecho al respecto y que juegan como referentes teóricos y epistemológicos para la propuesta metodológica elaborada, específicamente, por el equipo de investigación que participa en APPEAL.

Finalmente, para seguir pensando y tener la posibilidad de ampliar la mirada, el cierre del texto es un llamado para que continuemos trabajando en la recuperación y análisis de las experiencias pedagógicas, con el objetivo de descubrir lo que tienen de alternativo y continuar aprendiendo con y desde ellas lo que aportan para la construcción de propuestas que contribuyan a fortalecer opciones que nos permitan, como sociedad y educadores, no sucumbir al neoliberalismo pedagógico.

¿Alternativo a qué? Los puntos ciegos de la teoría

Colocar como nudo gordiano la pregunta sobre los “puntos ciegos de la teoría” en este trabajo, sugiere un corrimiento discursivo por demás incierto y provocador. Por eso, frente a lo incierto de la metáfora aludida, resulta pertinente articular esos puntos ciegos *¿de la teoría?* a un ejercicio de problematización, construcción y desconstrucción en el que hemos estado implicados, de manera particular y en diferentes momentos, quienes configuramos nuestro quehacer teórico-político como parte del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), en diálogo con otras propuestas como las que ha conformado el grupo de investigación *Mediação Pedagógica e Cidadania* de la UNISINOS de Brasil. (Adams, *et al.*, 2017).

La pregunta sobre la producción de alternativas pedagógicas en América Latina abre un campo de problemas que, en su vinculación con aspectos concretos de la realidad, le plantea cuestiones específicas al ámbito de lo teórico. Siempre considerando las implicaciones que esto tiene, tanto en la producción de conocimientos, la potenciación de los sujetos, como en la construcción de opciones por las que puedan transitar nuestras maltrechas democracias con la responsabilidad ética, política y pedagógica. También tomando en cuenta lo que esto implica en la conformación de espacios que, en diálogo con los aires de la época, abran la situación presente a opciones no sólo nuevas, sino históricamente viables y posibles en esta fase ‘post-neoliberal’ (Puiggrós, 1995).

Sin desconocer las profundas implicaciones ético-políticas que esta dimensión de la reflexión y la acción tiene, nos interesa marcar como itinerario para el diálogo el registro de lo pedagógico en tanto que está implicado un ángulo de lectura que no es ajeno a la condición de vida de la gente, a su dolor, sus sueños, sus luchas; a sus rutinas, inercias y soledades; a los vínculos que construye en su relación y diferencia con el otro; a la vida cotidiana que cruzada por los pequeños y grandes acontecimientos define, en parte, la historia de las personas, los grupos, las comunidades, las instituciones y las sociedades, así como de los rastros que deja quien en su paso por la vida se enfrentó a la parte más siniestra del poder que busca acallar los reclamos de justicia con la imagen terrorífica de la crueldad, la desesperanza, la injusticia y el dolor de unos que es de todos.

En la emergencia de ésta y otras situaciones, se configuran espacios de acción y de organización que convocan a habilitar y poblar de otras maneras la escena social y las luchas de los pueblos por su emancipación. Esta dimensión tiene implicaciones concretas en el tipo de conocimiento que se produce, lo que lleva a preguntarnos: ¿Qué lugar toca a lo teórico en este complejo y desafiante proceso de discontinuidad, ruptura, indeterminación y reconfiguración del espectro espacio-temporal, cruzado por la necesidad de construcción de nuevas epistemes? ¿Qué tan distante está dicha cuestión de lo que implica, siguiendo a Zemelman (2011, p. 16), no solamente hablar de nuevos fenómenos, sino de un cambio en las categorías y en las formas de pensar? Con el impacto que esto tiene en la transformación del propio lenguaje.

Las aristas para atisbar en ciertas líneas de reflexión son diversas, algunas de las cuales apuntarían a planos de generalización de los que dista mucho el presente trabajo. Por el contrario, la intensión es articular la reflexión a ciertas cuestiones que han surgido al calor del trabajo de investigación realizado en el último periodo en el equipo de APPEAL, México, en coordinación con los colegas de los equipos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia que conforman el programa APPEAL actualmente.

Desde nuestro punto de vista e implicando lo teórico de manera particular, su abordaje adquiere sentido a la luz de las situaciones y procesos particulares en los cuales las teorías no sólo se producen, sino se resignifican al ser apropiadas por los agentes concretos, ya sea desde ese lugar en el que la cultura tiene reservado algo particular para cada quien; desde ese profundo reservorio de saberes que habilitan a los actores a reconocer como propio aquello que se transfiere en la experiencia; desde la palabra del educador cuya apuesta es no quedar atrapado de sus propias certezas o desde las investigaciones concretas a partir de las se configuran los horizontes epistémicos, metodológicos y conceptuales que aportan al conocimiento de segmentos concretos de la realidad histórico-social construidos como objetos.

Lo antes dicho hace parte de un entramado complejo que se ha ido tejiendo en APPEAL, en diálogo con las aportaciones de diversos autores y pensadores y a la luz de las investigaciones concretas que a lo largo de los años se han realizado para pensar el campo problemático de las alternativas pedagógicas producidas por diversos sectores en diferentes momentos de la historia de los países de la región.

En este entramado hay una pregunta que emerge, sostiene y resemantiza como parte del campo problemático propuesto que es *¿alternativo a qué?* Cuestión compleja que ha exigido a los investigadores del proyecto la construcción de *recaudos* que, sin dejar de lado lo teórico, lo haga jugar de diversas maneras para pensar la complejidad de lo que la pregunta demanda y el sentido que adquiere para desplegar un ejercicio de razonamiento que dé cuenta no sólo de lo que acontece, sino de la emergencia de fenómenos nuevos. La pregunta planteada, simple en su enunciación, compleja en su construcción, puede llevarnos a un ejercicio que, desde ciertas perspectivas y usos de la teoría, nos deje atrapados en sus puntos ciegos cuando la lógica de las esencias se impone como base para el trabajo de indagación y producción de conocimiento. Visto así, el investigador y la investigación quedan atrapados en su propio laberinto al articular su quehacer a cuestiones que tienen que ver más con el qué: *¿Qué es una alternativa? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué define lo alternativo?* Esta sí es la Alternativa (con “A” mayúscula y en abstracto) frente a otra u otras que, a partir de un modelo o idea preconcebida no lo es, etcétera. O abordarlo como tema y no como problema, “Lo que implica que las conceptualizaciones propias de la enunciación de una inquietud temática tengan que ser reconceptualizadas para dar lugar a las significaciones que reclama la articulación histórica de la cual forma parte”. (Zemelman, 2011, p. 17)

Y es aquí, donde los puntos ciegos de la teoría se tensan al inscribir la pregunta en un horizonte de intelección, que va más allá de lo teórico, ya que el desafío consiste en incorporar en el análisis la dimensión de la historia, y con ello “impedir” que la teoría se transforme en un obstáculo para abordar situaciones nuevas o diferentes. Pero lo que se presenta como una disyunción por la que puede hacernos transitar la pregunta *alternativo a qué*, se reconfigura a partir de lo que, pudiendo aparecer como respuesta, abre el pensamiento a nuevas exigencias de construcción al plantear en el análisis la cuestión de la hegemonía.

Así, al definir las alternativas en el marco de las luchas por la hegemonía y no fuera de ellas, se abre un horizonte que habilita el pensamiento a resignificar el conjunto de la trama social en las que éstas se producen, significan y adquieren sentido, así como a analizar la posición ocupada en el campo político, intelectual y social por quienes produjeron el evento y quienes fueron artífices de su exclusión, absorción, negación, etcétera. Al deconstruir las reglas discursivas de aquello que las negó, invisibilizó, desconoció, alteró, excluyó, se redefine —tal como Puiggrós (2003, pp. 92-127) lo explicó en su oportunidad— el campo político pedagógico en su conjunto y se da cuenta de los sujetos —sujetos pedagógicos— que se constituyeron en ese complejo proceso de producción de alternativas. Realizando tales operaciones, el marco teórico se redefine en su conjunto y la teoría muestra su potencial heurístico y epistemológico al brindar, no sólo el *corpus* en el que los conceptos y las explicaciones cobran sentido a la luz de ciertas estructuras de pensamiento y saber, sino un conjunto de herramientas que brindan las bases para configurar horizontes de sentido e intelección que permitan articular lo teórico con lo histórico y éste con la apertura a lo nuevo.

De lo anterior se derivan problemas epistemológicos y metodológicos que nos han permitido un mejor y más fecundo abordaje de la compleja realidad que nos rodea.

Hegemonía y alternativas pedagógicas

El sistema escolar latinoamericano estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces se vincularon orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales. Pero estos siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, tendientes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social.

No obstante, en el momento actual dichas experiencias — destaca Lidia Rodríguez (2013) — se articulan con nuevas demandas, frente a la configuración de un sistema educativo diferente que requiere ser analizado. Por ello, lo que nos proponemos es visibilizar nuevos procesos y aportar a la construcción de conceptos con los cuales repensar el campo de las alternativas pedagógicas en este momento histórico y proponer, prospectivamente, formas más democráticas de integración de los sujetos sociales, a partir de las experiencias que estos generan y despliegan en diversos espacios de la vida social, institucional y virtual.

Partimos de caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden, en cuanto a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan, a los sujetos que las producen y a los que éstas forman, al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben, a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen, a los saberes, prácticas y discursos que generan, en cuanto a la circulación y apropiación de los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y también, en cuanto a los significados o sentidos atribuidos a lo ‘alternativo’ (Gómez Sollano *et al.*, 2013, p. 61).

Lo alternativo no puede concebirse fuera de la disputa por la hegemonía. Tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa por medio de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una manera u otra la realidad. Debido a eso, los sujetos generan procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando procesos de cambio que de alguna forma marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran.

Lo hegemónico, como eje de análisis, es una noción y una lógica de pensamiento compleja por ser histórica, dinámica, cambiante, contingente y estar en constante movimiento. Lo hegemónico está

atravesado por fuerzas que constituyen sus elementos necesarios e indeterminados o contingentes. En las articulaciones entre los planos discursivos están las prácticas que constituyen y organizan las relaciones sociales. La noción de articulación es básica para elaborar el concepto de hegemonía, el momento relacional se recubre de formas simbólicas, sobredeterminadas en la compleja red de prácticas y sentidos sociales, por lo que no existe una totalización esencial, universal o carente de conflicto, ya que, como afirma Puiggrós

El sentido de la educación no está inexorablemente determinado [...], sino que es producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones, limitadas por las determinaciones histórico-estructurales en el espacio de lucha por la hegemonía [...] En la sobredeterminación de esos sentidos las luchas sociales tienen un papel organizador central. (Puiggrós, 2016, pp. 29-30)

Así, lo hegemónico adquiere sentido en contextos coyunturales y relacionales precisos, en los que siempre estarán limitados por otras lógicas, muchas veces contradictorias, antagónicas y contingentes. Es por eso que una formación hegemónica puede ser entendida como una totalidad articulada de diferencias, un conjunto de momentos discursivos en que los espacios sociales y políticos están en constante redefinición, desplazando las fronteras que constituyen la diversificación social. La educación no es ajena a este complejo entramado de tensiones y articulaciones, de diferencias y equivalencias, aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula, por lo que

[...] tiene capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía. Las demandas y propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de ese espacio. Allí los sujetos son interpelados por parte de múltiples discursos que representan intereses y concepciones antagónicas, y también por discursos diferentes aunque no antagónicos (Puiggrós, 2016, p. 27).

Referentes metodológicos: la construcción de categorías intermedias

Los miembros del equipo APPEAL México, nos dimos a la tarea de construir, con cierta precisión “categorías intermedias” (Saur, 2008) en el marco de los proyectos de investigación desarrollados en los últimos años. Las definiciones consensuadas permitieron: pensar la relación/diferencia entre hegemonía y alternativas; considerar las tensiones y articulaciones entre ellas; deliberar sobre los “grados” y “niveles” de lo alternativo (más cercano o antagónico a lo hegemónico); y agrupar las alternativas de acuerdo a las características que les son comunes, sin desconocer las particularidades que hay en ellas. El ejercicio provocó la reconfiguración del marco teórico del proyecto con base en las Experiencias Pedagógicas

Alternativas (EPAs) analizadas, y permitió acceder a la especificidad del campo de problemas para, desde ahí, organizar los rubros seleccionados de los campos identificados para la sistematización de las EPAs. (Gómez Sollano y Corenstein, 2013)

Los modos en que los sujetos construyen, transmiten, apropian y resignifican los saberes arrojan luz para comprender el sentido en las tramas densas y complejas donde se producen e inscriben sus discursos educativos y político-pedagógicos en momentos histórico-sociales situados. La formulación de preguntas y la construcción de relaciones posibles entre las dimensiones de la realidad permiten la problematización del campo y la generación del conocimiento. Por ello, un eje de reflexión significativo de este trabajo se vincula con la pregunta ¿qué categorías intermedias son pertinentes para dar cuenta de las tensiones y complejas articulaciones entre lo hegemónico y lo alternativo al analizar las experiencias pedagógicas en las que participan los sujetos y se transmiten-producen los saberes?

En este sentido, nos parece importante recuperar, en este trabajo, las categorías intermedias construidas para explorar las EPAs. El objetivo de este ejercicio conceptual fue interrelacionar el marco teórico con las experiencias pedagógicas, para analizar su grado de “alternatividad”. A continuación se definen las dimensiones en que se clasificaron las categorías intermedias, así como la “tipología” del modelo neoliberal en el campo de la educación, considerado hegemónico en las últimas tres décadas en América Latina, con base en las categorías intermedias generadas. Sostenemos que, al estudiar las EPAs con estas herramientas conceptuales y contrastarlas con el modelo hegemónico, se visibilizan sus rasgos de alternatividad. Las categorías intermedias que se exponen a continuación son construcciones teóricas, (Saur, 2008, p. 63-71) ubicadas en un sistema de relaciones conceptuales. Dichas categorías sirven como guía para el análisis de la realidad y están organizadas en tres dimensiones: el *ethos*, lo procedimental y lo pedagógico. (Gómez Sollano *et al.*, 2013, pp. 55-60)

La primera sitúa la experiencia en el plano del *ethos*, de las ideas que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado. “Por *ethos* se entiende el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución” (Gómez Sollano *et al.*, 2013, p. 55). El *ethos* se relaciona con las identidades sociales, con los sistemas de representaciones compartidas, con las conciencias colectivas y de clase, con las visiones de mundo y otros hábitos. (Lalive, 1990). Las cuatro categorías intermedias identificadas en esta dimensión son: proyecto ético-político, trascendencia, articulación sujeto-estructura y problemática a la que responde

La segunda dimensión alude a lo procedimental, “...a aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera. En este plano están las condiciones económicas, legales, culturales, institucionales y políticas, entre otras, que intervienen en el tipo de experiencia”. (Gómez Sollano *et al.*, 2013, p. 55). Las cinco categorías

intermedias en este bloque son: estrategias, saberes, sujetos, grados y relaciones de institucionalización y base material.

Finalmente, la tercera dimensión se relaciona específicamente con lo pedagógico, “lo relativo al currículum, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador; es decir, indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa con el fin de caracterizarla”. (Gómez Sollano *et al.*, 2013, p. 55). De ahí que la última categoría intermedia se denomine ‘modelo educativo’, entendido como las concepciones y características pedagógicas de la experiencia y la articulación que se establece entre los sujetos, así como entre éstos y los saberes involucrados en el proceso educativo.

Sobre la hegemonía, el neoliberalismo pedagógico y lo alternativo

Como resultado de un ejercicio conceptual, que busca definir algunos rasgos de lo hegemónico para así analizar las experiencias pedagógicas y explorar su nivel de alternatividad, se configuró un ejercicio de construcción analítico-conceptual basado en las tendencias educativas dominantes en América Latina, (Millán y Ortiz, 2013, p.71-101 y Puiggrós, 2013, p. 103-120) recuperando las categorías intermedias señaladas como ejes ordenadores. En la dimensión del *ethos*, el proyecto ético-político hegemónico es el neoliberalismo que se orienta hacia la globalización. Por ello, la articulación entre el sujeto y la estructura, entre lo macro y lo micro, genera modalidades identitarias proclives a la competitividad, que atraviesan el sistema en su conjunto. La trascendencia o los efectos que produce a corto, mediano y largo plazo son la segmentación social y la visión de la educación como un bien de consumo.

En la dimensión de lo procedimental, lo que detona el neoliberalismo pedagógico (Puiggrós, 1995) es la necesidad de re-orientar la educación para cubrir las necesidades productivas del mercado. Las estrategias, es decir, los medios materiales y simbólicos que hacen viable el proyecto neoliberal son las reformas privatizadoras, la mercantilización y la innovación expresada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. Los saberes que se privilegian son los disciplinares, se impone la razón instrumental y se enfatiza el saber hacer que se plasma en la educación “por competencias”. Algunos de los sujetos encargados de poner en marcha e implementar la lógica del neoliberalismo en la educación mundial, nacional y local, son las agencias internacionales, las instituciones educativas estatales, los sindicatos de corte corporativo-clientelar y gremios magisteriales y los organismos evaluadores. Existen relaciones interestatales, institucionales con el sector público y privado, con comunidades, grupos y organizaciones de la sociedad civil, por medio de redes de apoyo (presenciales o virtuales), etcétera.

Una de sus fortalezas más notables es su poder de evaluación y certificación, que otorga legitimidad a los sujetos (individuales o colectivos) que participan del modelo, y actúan como mecanismos de inclusión y exclusión. Finalmente, la base material del neoliberalismo educativo está sustentada en varias fuentes: en el sistema financiero internacional, por medio de los bancos que otorgan préstamos a los países

de la región; en los presupuestos nacionales para la educación pública, mediante la distribución de impuestos y el endeudamiento, en organismos privados que impulsan la formación de cuadros con perfiles adecuados a las necesidades de las empresas y del mercado.

En torno a la tercera dimensión, la pedagógica, que caracteriza las concepciones educativas, así como las articulaciones que se establecen entre los saberes y los sujetos, el modelo neoliberal se distingue por la unidireccionalidad, lo vertical y jerárquico que se expresa, en no pocas ocasiones, en formas autoritarias y violentas. Los métodos se estructuran a partir de estrategias tendientes a favorecer la generación de habilidades en las que se privilegia lo memorístico, lo acumulativo, lo bancario, lo enciclopédico y las evaluaciones tendientes a lo cuantitativo, lo medible y contable.

El horizonte educativo neoliberal antes delineado, es un esquema útil para comprender el tipo de articulación que las EPAs construyen. En el plano metodológico, las categorías intermedias no se quedan en definiciones. Al tratar de explicar la realidad, ellas mismas se alteran en un movimiento de vaivén que las problematiza constantemente. En el trayecto que va de los conceptos; a las categorías, luego a los campos y a las experiencias, la mediación entre lo teórico y lo empírico se va delineando con cada decisión tomada, para dar forma al objeto de la investigación. En el trabajo de campo, cada EPA es identificada por sus datos particulares, así como por las coordenadas espacio temporales en que se ubica, incluyendo una breve descripción de su programa.

La aplicación de las categorías intermedias permite profundizar temáticamente en el conocimiento de la trama socio-histórica que implica a sujetos, saberes y experiencias pedagógicas. En el nivel teórico, pone en tensión el modelo hegemónico educativo neoliberal al articularlo con propuestas alternativas en planos multidimensionales, metodológicamente permite transitar de la realidad al marco conceptual y, así, los nudos ciegos de la teoría, abren sus sentidos para resemantizar las gramáticas del conocimiento cuando éste se abre a las exigencias que la realidad le impone para no quedar aprisionado de sus propias certezas.

Sostenemos que al estudiar las experiencias pedagógicas alternativas con las herramientas conceptuales construidas y contrastarlas con el modelo hegemónico, se visibilizan sus grados de alternatividad. Cuando lo hegemónico se contrasta con lo alternativo, la diferencia puede o no ser radical. Aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula. Dicha distinción no es total, ya que lo hegemónico como lo alternativo está incluido en la articulación de las distintas dimensiones de la realidad social. Donde existe hegemonía, siempre existirá la posibilidad de alternativas.

Esta caja de herramientas (Foucault, 1985) nos permitió pensar la relación/diferencia entre hegemonía y alternativas, considerar las tensiones y articulaciones entre ellas, deliberar sobre los “grados” y “niveles” de lo alternativo (más cercano o antagónico a lo hegemónico) y agrupar las alternativas de acuerdo a las características que le son comunes, sin desconocer las particularidades que hay en ellas.

Así, estos otros discursos llamados experiencias pedagógicas alternativas, traducidos eventualmente en nuevas prácticas pedagógicas, denotan expresiones educativas distantes, diferentes o ajenas, al menos

en ciertos rasgos, a la propuesta oficial hegemónica. Ante el panorama presentado, damos cuenta que lo pedagógico juega un papel importante en el proceso de construcción social y lo que las EPAs muestran es que éste no es lineal. Colocadas desde la alteridad, estas experiencias seguirán surgiendo, situando y reconfigurando en su cometido de formar sujetos distintos y de rescatar diversos saberes, intentando dar respuesta a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región y sus sistemas educativos.

Las alternativas a lo hegemónico pueden tener distintas características. En algunos casos, sólo modifican levemente la fijación de sentido hegemónico. En otras situaciones, tienen la capacidad de desarticular y articular un nuevo sentido social y/o nuevas condiciones materiales. Esta última opción construye una voluntad colectiva (Gramsci, 1975 y 2011) diferente mediante el proceso de desarticulación y rearticulación de lo social, que desedimenta lo constituido y abre paso a la conformación de un nuevo bloque histórico y, por tanto, a la posibilidad de reconfiguración de lo alternativo y las prácticas hegemónicas mismas. Con ello, se pone a discusión cómo la concepción de una determinada propuesta educativo-pedagógica articulada por los sujetos que participan de un proceso social, político o cultural específico, puede permitir interpelar al proyecto educativo-político hegemónico vigente en un determinado territorio, región o país, y pueden jugar como lógicas para pensar los límites y posibilidades de la teoría a partir de la experiencia social, política y pedagógica que los movimientos sociales u otros actores han desplegado en las últimas décadas en la construcción de propuestas político-pedagógicas alternativas.

Los conceptos o nociones que se configuran en este proceso alcanzan una operación epistemológica que define, como eje articulador de lo simbólico y de lo ideológico, un referencial teórico-conceptual que, por nacer de la experiencia, les permite a los sectores involucrados, dentro y fuera de las instituciones, fundamentar el conjunto de los argumentos y horizontes de sentido que sustentan su proyecto político-pedagógico y el tipo de sujetos que se constituye en este proceso. Asimismo, redimensiona la posición de los actores involucrados, situándolos como sujetos educativos y constructores de conocimiento, reforzando sus identidades socio-culturales y políticas.

En este sentido, la experiencia puede constituirse como lugar de construcción de *otra episteme* (Pinheiro, 2013, pp. 121-162), elemento fundamental en la conformación de proyectos alternativos. Una *episteme* es una base para diferenciar la racionalidad científica-tecnológica de otras relacionadas con la historia de los pueblos y su legado cultural. Obviamente, ello implica retos para que se avance en la materialización de un proyecto político de carácter emancipatorio. Por eso, uno de los principales desafíos se relaciona directamente con la categoría intermedia trascendencia, es decir, pensar los alcances y límites que tiene una determinada propuesta pedagógica en la conformación y potenciación de un proyecto político-social democrático y popular.

En vista de ello, surge la importancia de trabajar en la generación de elementos de carácter teórico, conceptual y metodológico que aporten al reconocimiento de las potencialidades contenidas en las prácticas, utopías y proyectos que impulsan los diferentes sujetos sociales coexistentes en la sociedad, así

como a la posibilidad de viabilizar opciones para dar una nueva direccionalidad a la historia. “En esta perspectiva, de la cual los sujetos son parte esencial, el conocimiento no se plantea ya como reconstrucción de lo devenido, sino como la apropiación del futuro” (Zemelman, 1989, p. 14). Estas otras *epistemes* que le plantean a la teoría, es una cuestión que queda abierta a la reflexión.

La educación hoy: contextos y sujetos pedagógicos

¿Quiénes son los educadores en las experiencias de alternativas pedagógicas? ¿Cómo se forman estos sujetos para el desarrollo de prácticas alternativas en los distintos contextos? Al respecto de estas cuestiones, interesa comprender qué sujetos se están produciendo en los distintos contextos y cuáles son los desafíos para la constitución de sujetos pedagógicos que abran la posibilidad, con base en referentes teórico-epistemológicos concretos, para construir alternativas al modelo hegemónico en espacios escolares y no escolares, “en contraposición a la generalización homogeneizante que tiende a prevalecer en algunas visiones actuales”. (Gómez Sollano, 2006, p. 22).

El punto de partida para emprender este reto son nuestras herencias históricas, que en síntesis podemos entender como colonialidad del poder en el sentido de Quijano (2011), para tener una apropiación pertinente del presente en el contexto latinoamericano actual y así construir otro futuro. Nuestro desafío es teorizar desde este complejo mosaico para comprender la complejidad y particularidad de la educación en el momento actual entendida

[...] como una práctica que debe ser analizada en función de sus condiciones de producción/transformación, en el marco de las exigencias de lo que representa el hacer y el pensar a la educación desde la perspectiva de los sujetos concretos y del tipo de vínculos —político-pedagógico-culturales— que se construyen en diversos ámbitos de la vida diaria de las personas, sea en el terreno social o institucional (Gómez Sollano, 2006, p. 21).

Los sujetos sociales se constituyen en este mosaico histórico, social y cultural, que es una condensación de prácticas y sentidos (Zemelman, 1992) porque algunos de estos, como lo pueden ser los sujetos pedagógicos relacionados con perspectivas libertadoras, consiguen producir mediaciones capaces de contribuir con nuevas direccionalidades al desenvolvimiento histórico. En este proceso, como síntesis de múltiples transformaciones, las experiencias alternativas pueden asumir el rol de mediaciones para la constitución de los nuevos sujetos sociales, en cada contexto histórico que es siempre fruto del pasado y que, al mismo tiempo, contiene las posibilidades del futuro (Zemelman, 1992). Aunque condicionadas, pero no determinadas por las estructuras, resultan de procesos de resistencia y de luchas frente a los modos

hegemónicos de vida y lucha contra la reproducción de la colonialidad, que desarticulan y limitan las subjetividades colectivas.

En ese proceso, coincidimos con la perspectiva epistemológica y las exigencias metodológicas que plantea Zemelman (1992), en el sentido de caracterizar a la realidad como movimiento multidimensional y síntesis de procesos temporales diversos. Este camino permite aprehender las manifestaciones y las potencialidades de la realidad en constante devenir, así como su carácter abierto e inacabado. Esto, a su vez, plantea la exigencia de aprehender la complejidad de los fenómenos para captar sus múltiples e inacabadas dimensiones y las especificidades de cada objeto. Significa igualmente aprehenderlos en sus distintas formas y temporalidades, desde el punto de vista de la determinación e indeterminación de los fenómenos en constante transformación. “Dicha transformación pasa por la constitución de subjetividades sociales, de utopías colectivas que recogen lo que de potencial hay en la realidad presente” (Zemelman, 1992, p. 13). Y es en los microdinamismos de la vida cotidiana, como concluye el autor, que la constitución de subjetividades sociales se genera y se expresa; espacio donde el ámbito de lo rutinario e inercial está lleno de potenciales para prefigurar el nuevo diferente.

Los sujetos de la educación que asumen el camino de las mediaciones pedagógicas alternativas (Adams, *et al.*, 2017) como opción teórico-metodológica, se sitúan en la perspectiva de la utopía que transforma el presente en horizonte histórico, aunque sin garantía de que ésta, por ella misma, transforme la realidad. Más bien, es en el plano de las experiencias que se pueden reconocer caminos alternativos de transformación y creación de nuevas realidades, para que lo deseable se transforme en lo históricamente posible de ser potenciado (Zemelman, 1992).

Pero, no se puede olvidar que la situación actual de los países de América Latina está fuertemente marcada por el neoliberalismo que apuesta a la marginalidad y la pobreza, como condición para que un proyecto económico y financiero de corte transnacional consiga imponerse, más allá de las evidencias de su propio fracaso (Gómez Sollano, 2006) ¿Cómo reflexionar y proponer alternativas en el terreno pedagógico frente a esta realidad que tiende a atrapar nuestros sueños, nuestra utopía de transformación de la injusta situación, porque asumimos que la educación tiene, todavía, una contribución que hacer a este importante y necesario proceso?

El trabajo en las investigaciones que hemos realizado en el campo de las alternativas pedagógicas, nos exige estar vigilantes frente a la lógica ideológica y política del discurso neoliberal que insiste en reducir lo pedagógico a prácticas instrumentales para atender las demandas del mercado del cual la mayoría de la población queda fuera. Para Puiggrós (1995), el discurso pedagógico neoliberal toma los enunciados de las pedagogías democráticas y los articula a su propia racionalidad, produciendo una verdadera “ensalada conceptual”, como una siniestra operación en las que se reconfiguran los discursos pedagógicos que en otro contexto jugaron como liberadores y críticos.

Pone de manifiesto también que, si los enunciados pueden volar en una dirección con toda su fuerza política y su capacidad performativa, pueden asimismo hacerlo en la dirección contraria. *No hay una articulación esencial de los enunciados pedagógicos*: la disputa se libra en el interior de la educación moderna y toca los bordes difusos del post-neoliberalismo (Puiggrós, 1995, p. 48).

Nuestra conclusión, teniendo consciencia de los nudos ciegos de la teoría, es que no hay alternativa pedagógica para la constitución de subjetividades sociales críticas, sin utopía democrática, que permita desordenar el orden político pedagógico existente; es en las fracturas de este último que podemos descubrir las claves para la producción de alternativas para los cambios no sólo deseables, sino posibles. (Gómez Sollano, 2006).

Una reflexión final para seguir pensando

La delimitación y articulación conceptual propuesta y los referentes de carácter metodológico construidos, constituyen una base para abrir líneas de problematización que sirvan, junto con otras, para pensar la producción de alternativas pedagógicas, con el objetivo de identificar los entramados culturales de significación sobre los cuales se configuran las mediaciones, las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. Preguntarse sobre lo alternativo es hoy una condición si no suficiente, necesaria para restituir a la educación el lugar central que tiene en la organización de las relaciones sociales y en la producción de tramas sociales democráticas y justas, que abran la posibilidad de pensar no sólo la sociedad que tenemos, sino la que resulta urgente, necesaria y posible construir (Gómez Sollano y Corenstein, 2013).

El campo pedagógico latinoamericano está cruzado por nuevas o diferentes experiencias pedagógicas. Nacen no solamente del amplio espacio de lo educativo (escolar y no escolar). Pero debe advertirse que estos cambios solamente son susceptibles de ser reconocidos para quienes posean la capacidad de introducirse entre las extensas alas de la historia. Podrán, así, llegar al lugar de los imaginarios, de ese intersticio de nuestra cultura desde el cual los sujetos son convocados para apreciar las tenues transformaciones de lo social.

Las experiencias pedagógicas, que diversos sectores de la población han generado en la historia reciente de nuestros países, constituyen una muestra de ese potencial, así como de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables, a partir del legado que lo mejor de la pedagogía popular latinoamericana construyó. Esperamos que el trabajo realizado hasta el momento en este proyecto contribuya a tan desafiante y urgente tarea, sin olvidar que ciertos usos de la teoría o de los conceptos acuñados en ella pueden dar lugar a abusos (no en la referencia o el significado, sino en sus

efectos prácticos) y, también, afortunadamente, son la ocasión del levantamiento o estrategias de resistencia, mediante la crítica y la historización de los productos de su labor (Martínez de la Escalera, 2013, p. 584); cuestión a las que la producción de alternativas no puede ser ajena.

Referências

ADAMS, T.; STRECK, D.; MORETTI, C. (orgs.). 2017. *Educação-pesquisa: mediações para a transformação social*. Curitiba: APRIS Editora, 282 p.

FOUCAULT, M. 1985. Poderes y Estrategias. In: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial, 186p.

GÓMEZ SOLLANO, M. 2006. Pedagogía y formación. El lugar del saber y la producción de alternativas pedagógicas en América Latina. Conferencia Magistral. In: *Pampedia*, Revista de la Facultad de Pedagogía, núm. 2, enero-junio. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana, 18-36 p.

GÓMEZ SOLLANO, M.; HAMUI, L.; M. CORENSTEIN, M. 2013. Huellas, recortes y nociones ordenadoras. In: M. GÓMEZ SOLLANO; M. CORENSTEIN (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. México: Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM, p.33-65. (Colección Seminarios).

GÓMEZ SOLLANO, M.; CORENSTEIN, M. (coords.). 2013. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académicos-UNAM, 644 p. (Colección Seminarios)

GRAMSCI, A. 1975. *Cuadernos de la cárcel*, México: Ediciones Era, 508 p.

GRAMSCI, A. 2011. *La alternativa pedagógica*, Caracas: Laboratorio Educativo/PROA, 368 p.

LALIVE D'EPINAY, C. 1990. Récit de vie, ethos et comportement: pour une exégèse sociologique. In : J. REMY; D. RUQUOY (dirs.). *Methodes d'analyses de contenu et sociologie*. Bruxelles. Col. Sociologie, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louise, 78-114 p. (Sociología)

MARTÍNEZ DE LA ESCALERA, A. M.; LINDIG, E. (coords.). 2013. *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/Juan Pablos, 281 p. (Colección Seminarios)

MILLÁN C.; ORTIZ L. 2013. Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos. In: M. GÓMEZ SOLLANO; M.CORENSTEIN (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. México: Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM, 71-101 p. (Colección Seminarios).

PINHEIRO, L. 2013. Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. In: M. GÓMEZ SOLLANO; M. CORENSTEIN (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. México:

- Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM, 121-162. (Colección Seminarios).
- PUIGGRÓS, A. 1995. *Volver a educar*. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Buenos Aires, Ariel, 260 p.
- PUIGGRÓS, A. 2003. Reflexiones críticas al marco teórico de APPEAL. In A. PUIGGRÓS; M. GÓMEZ SOLLANO (coords.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila, 92-127 p.
- PUIGGRÓS, A. 2013. La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: M. GÓMEZ SOLLANO; M. CORENSTEIN (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. México: Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM, 103-120 p. (Colección Seminarios).
- PUIGGRÓS, A. 2016. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: COLIHUE, 315 p.
- RODRÍGUEZ, L. (dir.). 2013. *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL/Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, 263 p.
- SAUR, D. 2008. Categorías intermedias y producción de conocimiento. In: E. DA PORTA; D. SAUR (coords.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Argentina: Secretaría de Ciencia y Técnica/ FONCYT/Universidad Nacional de Córdoba/Comunicarte, p. 63-71.
- ZEMELMAN, H. 1989. *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI/UNU, 198 p.
- ZEMELMAN, H. 1992. Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política, n. 5, 2º sem. Santiago, Chile, CEAAL, p. 12-18. Disponible en: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto4.pdf>. Acceso: 19/06/2018.
- ZEMELMAN, H. 2011. *Los horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Barcelona: Anthropos, 254 p.

Submetido: 04/07/2018

Aceito: 06/11/2018