

**QUE-HACER EN LA ESCUELA: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
ALTERNATIVAS COMO EXPRESIONES EDUCATIVAS DE LUCHA Y RESISTENCIA**

TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA

AUTOR

DIEGO ALEXANDER PINZÓN ROA

DIRECTORA

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, OCTUBRE, 2024

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN: Acercamientos iniciales al objeto de investigación	4
Planteamiento del Problema	4
Pregunta Orientadora	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Antecedentes	10
Ruta Metodológica	20
<i>Enfoque de Investigación Cualitativa</i>	20
<i>Investigación de Tipo Documental</i>	23
<i>Estrategia e Instrumento de Recolección y Análisis Documental</i>	26
REFERENTES TEÓRICOS	31
Hegemonía del Neoliberalismo Escolar	31
Experiencias Pedagógicas Alternativas	40
ANÁLISIS Y HALLAZGOS	45
Hegemonía del Neoliberalismo Escolar	46
<i>Cuerpo de la reforma</i>	46
<i>Experiencias del neoliberalismo escolar y desarrollos conceptuales en el campo discursivo</i>	48
Experiencias Pedagógicas Alternativas	56
<i>EPA en movimiento</i>	56
<i>Desarrollos conceptuales en el campo discursivo de las EPA</i>	66
<i>Diálogos epistemológicos de las EPA con otros campos discursivos</i>	75
<i>Expresiones de subalternización desde el discurso docente presentes en las EPA</i>	79
<i>Contenidos curriculares de las EPA</i>	82
<i>Reflexiones sobre las EPA</i>	84
CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS	95

Índice de tablas

Tabla 1 Matriz primaria.....	27
Tabla 2 Matriz de análisis y resultados	28

INTRODUCCIÓN: Acercamientos iniciales al objeto de investigación

Planteamiento del Problema

Partiendo de la experiencia profesional como profesor de educación básica es preciso resaltar el sinsabor que genera reconocer -en la práctica docente- que los ideales que motivan a un joven a tomar la decisión de estudiar una licenciatura se contradicen con las lógicas que se encuentran en el escenario escolar, a tal punto que puede llegar a representar una crisis de carácter profesional. Este fenómeno de desilusión y confrontación con la realidad escolar invita a la constante autorreflexión del papel que juega el educador y el tipo de educación a la que se asiste, en la que pareciera que los horizontes de transformación hubieran sido arrasados. Ante este fenómeno el educador puede optar por dos vías, la apatía o la confrontación práctica y académica. Al tomar como decisión la segunda opción se asume la conjunción del acto educativo con la reflexión de carácter político-pedagógica, la cual invita a cuestionar el panorama que se evidencia, así como a emprender una búsqueda de alternativas al mismo, a la vez invita a asumir una posición y un lugar de enunciación, reflexionando frente al acto educativo y las relaciones entre la educación, la economía y el poder, que atraviesan la escuela.

Estas reflexiones y el ejercicio de autocrítica sobre la función reproductiva que al educador se le asigna han conducido al cuestionamiento de los propósitos que el neoliberalismo y su racionalidad técnico- instrumental buscan imprimir en la educación colombiana, identificando que, por un lado, representa un reduccionismo y empobrecimiento de las relaciones que en la escuela se tejen entre el estudiante, el maestro, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento, toda vez que, los conceptos transversales del nuevo modelo de educación por competencias como lo son “saber hacer en contexto” y “capital humano” son extrapolados de la economía del librecambio y del mundo laboral flexibilizado, más no de la educación y la pedagogía, lo cual reorienta el proceso formativo hacia una formación en un “saber secundario”, enfocado hacia funciones mecánicas, operativas y de transferencia de tecnologías extranjeras; esta pretensión distancia al país de algunos de los fines de la educación contemplados en la ley 115, como lo son el desarrollo científico y tecnológico (CEID- FECODE, 2012).

Este tipo de formación en “saberes secundarios” es la que el BIRF (como se citó en Jaime, 2016) denomina “educación terciaria”, orientando al Estado colombiano para que

desarrolle ajustes en las políticas educativas que respondan con una educación “pertinente a las necesidades empresariales” en lo que Colombia es “45 % inferior al 70% de los países de la OCDE”; es fundamental resaltar que este tipo de educación profundiza aún más la dependencia externa en lo educativo, científico, tecnológico y político.

En consonancia con lo anterior, se evidencia un proceso general de despedagogización y reificación de una construcción social específica de escuela, la neoliberal; en esta institución se vive un fenómeno de redefinición tecnocrática del acto de educar, caracterizado por “técnicas y tecnologías del aprendizaje” con contenidos definidos universal y estandarizadamente; en este tipo de institución se sustituye la figura del maestro por la del “docente”, el cual ya no tiene como requisito ser profesional de la educación, a la vez que se le redefine y satura de funciones; orientando el horizonte escolar hacia la dirección gerencial, con procesos técnicos, performativizados bajo lógicas del rendimiento y la evaluación-sanción. En este ambiente creado, es fundamental que el educador no piense, no tome una posición frente a su saber, la sociedad, la cultura, la pedagogía, al sujeto y frente a sí mismo (FECODE, 2013) y solo llegue a un espacio social definido *per se*, articulándose pasivamente como reproductor de sus lógicas.

En cuanto a las transformaciones operadas en el acto de educar, es preciso resaltar que, se pone gran énfasis al “sujeto aprendiente”, a la “sociedad del aprendizaje” y “el capital humano”, según este fenómeno el discurso educativo ahora pasa a girar hacia una educación a lo largo de la vida, autoresponsabilizando al individuo por su educación, la cual tiene como eje transversal “una disposición permanente para adaptarse, un «aprender a aprender» para asumir y actuar en un mundo que se propone cambios y contingencias constantes” (Marín y Noguera, 2013. p. 31). Descentralizando el proceso educativo del escenario escolar, puesto que, tanto en el escenario de lo público como de lo privado, el sujeto debe adquirir habilidades, destrezas, capacidades y competencias, para poder enriquecer su “capital humano” a lo largo de la vida y articularse a la sociedad del mercado, la sociedad neoliberal (Marín y Noguera. 2013).

Para entender el porqué de este fenómeno, es preciso emplazarlo en un contexto específico e identificar su devenir histórico, ya que las transformaciones en la educación han obedecido desde siempre a los cambios estructurales en la economía mundo. Millán y Ortiz (2016) señalan que, se han operado una serie de cambios educativos en América Latina. En la segunda parte del siglo XX, se ha pasado de un Modelo Desarrollista, con una idea de educación financiada por el Estado, como factor de crecimiento económico, competitividad y ascenso

social, a un modelo neoliberal, con una idea pragmática de educación como servicio y responsabilidad individual.

El primer modelo enunciado se ubica en la segunda posguerra, periodo en el cual se piensa en un desarrollo económico hacia adentro, pensado desde y para el propio contexto latinoamericano; es así como se crea la CEPAL, organismo articulado a la Unesco, con la idea de promover una serie de transformaciones a nivel estatal, apuntando hacia un desarrollo económico y social, en el que el Estado juega un papel relevante como regulador de las deficiencias del mercado y asistente a nivel social de las inequidades que este genera; promoviendo los derechos económicos y sociales. En este modelo económico a la educación se la asigna la función de formar la fuerza de trabajo como capital humano, entendiendo por esto, una inversión en educación que se vería retribuida en productividad, crecimiento económico, competitividad de la economía y movilidad social; de allí el que se le vea como estratégica para los intereses del desarrollo de los Estados, aunada con el proceso de sustitución de importaciones y de industrialización hacia adentro. Esta teoría fue promulgada por el Banco Mundial y la UNESCO, quienes ofrecieron el sustento ideológico del “capital humano”, promulgada por la escuela de Chicago. Estas entidades han formulado programas de asesoramiento y apoyo a otros países – bajo este sustento ideológico- con la promesa de superar el “subdesarrollo” (Millán, y Ortiz, 2016).

Este modelo económico llegó a un proceso de quiebre en la década de los 80, que, para el caso de Latinoamérica estuvo representado por múltiples factores: la crisis económica, la crisis política aunada con las dictaduras latinoamericanas y la crisis del modelo de desarrollo y sus promesas incumplidas, que va a permitir la emergencia de críticas frente a este modelo de inversión social en educación.

Sobre este último, es preciso profundizar, señalando los argumentos que servirían de sustento, como los son: la perpetuación de las diferencias sociales a pesar del gasto público en educación; el cuestionamiento de la afirmación consistente en que la educación sería el instrumento para terminar con la pobreza; el poner en duda la teoría del capital humano como sustento para superar el subdesarrollo; la incapacidad de las estructuras sociales de los Estados para incorporar la fuerza de trabajo -a pesar de su formación-, el incremento del desempleo y la caída de los salarios; también se puso en tela de juicio la relación entre el nivel de escolaridad

alcanzado por los individuos y la movilidad social; y la continuidad de la discriminación económica y social hacia las mujeres y las minorías étnicas (Millán y Ortiz, 2016).

A partir de la crisis del modelo y las críticas que se le expusieron al mismo, se consolidó una nueva relación entre el Estado, la educación y los propósitos asignados a esta, construyéndose un nuevo discurso atravesado por la idea de que, al no haber una relación directa entre la inversión social en educación y el crecimiento económico, los beneficios -más que socialmente- se verían reflejados a nivel individual y, por ende, no debía corresponder al Estado la responsabilidad de inversión social en la educación. Esta será la idea que atraviesa “el pragmatismo educacional”, materializada en una serie de cambios a nivel educativo, desde la década de los 80 hasta el presente (Millán y Ortiz, 2016).

Como menciona Adriana Puiggros, el argumento central de las políticas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y de baja calidad, lo que justificaría la reducción del gasto social en la educación pública y la disminución de sus instituciones a favor de las privadas, lo que se busca es la descentralización y la privatización del sistema (Millán y Ortiz, 2016, p. 66).

En este contexto, se plantea una educación como servicio y no como derecho social; se retoma la doctrina del Capital humano, pero se argumenta que el individuo debe ser quien invierte en sí mismo y en su educación, ya que al Estado no le corresponde hacer una inversión social en la que las ganancias se verán reflejadas a nivel individual. Es así como este discurso fundamenta la reducción de la inversión social en educación y la “descentralización de los recursos”; descargando las obligaciones en las familias y los individuos (cofinanciadores de la educación); introduciendo lógicas de corte empresarial en la escuela, como la eficiencia, rentabilidad, calidad, evaluación de procesos, los estándares, las competencias educativas, etc.; y transfiriendo recursos públicos y propiedades del Estado al sector privado, con el argumento de que este segundo es mejor. Sin embargo, la “descentralización” se limita a ser un discurso orientado netamente a lo económico-administrativo, ya que, a nivel pedagógico la educación pasa a ser fuertemente coartada por el Estado, en materia de currículos, programas de formación y capacitación docente, definición de contenidos básicos, evaluación docente, evaluación estudiantes e instituciones, etc. (Millán y Ortiz, 2016).

Es así como, al articularse a una institución escolar, el maestro encuentra un conjunto de lógicas y prácticas performativizadas en la cotidianidad escolar; prácticas normativizadas por definiciones legislativas, como lo expone Martínez (citado en Cubides, 2009) esta legislación

representa, ideológica y políticamente, la intencionalidad de las reformas neoliberales, que van a representar una serie de efectos específicos sobre el trabajo de los docentes en las escuelas, como se evidencia en la ampliación de la cobertura y el hacinamiento; la implantación del concepto empresarial de calidad educativa corporizado por los instrumentos de Estándares de Calidad y Competencias Educativas; la apropiación de la lógica eficientista que representa mayor control sobre el tiempo y las actividades realizadas por los docentes (Cubides, 2009) y en general, una escuela con prácticas de control.

Con lo anteriormente expuesto se puede evidenciar que las transformaciones determinantes en la economía mundo, con impactos medioambientales, económicos, sociales y culturales, han repercutido en los sistemas educativos nacionales y las instituciones sociales, ya que, en términos políticos, económicos y culturales, estos cambios operan articulados con los discursos hegemónicos de la globalización, agenciados por entes multilaterales, como el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidades que actúan como cajas de resonancia y entes de presión de las decisiones asumidas en países metrópoli, como EEUU, y contemplan la articulación de las economías nacionales a sus imperativos neoliberales, así como las transformaciones en sus sistemas educativos, lo cual se ve expresado en dispositivos de control como los *estándares de calidad*, *competencias básicas educativas* y *derechos básicos de aprendizaje*.

Un ejemplo de esta lógica se puede evidenciar en el informe *a Nation at Risk*, desarrollado por la *Comisión de la Educación de Calidad de la Secretaria Nacional de Educación de EEUU* en 1983, donde se alerta sobre los retos en materia educativa para el futuro de la potencia americana, señalando la necesidad de formar al ciudadano en las disciplinas STEAM (science, technology, Engineering and Mathematics), identificando en estas disciplinas, los contenidos educativos y formativos importantes para este “cambio de época”. Esto se ha extrapolado a otros contextos bajo el argumento de que, las transformaciones globales recientes imprimen a los Estados unas demandas económicas de inserción en las lógicas de la economía mundo, lo cual les obliga a reformar sus sistemas educativos, reorientando sus propósitos, metas y contenidos, dando primacía al conocimiento centrado en la tecnología, la innovación, la investigación y las competencias, con las que el sujeto escolar convertirá su aprendizaje en una formación para el trabajo inmaterial, que podrá representar una fuerza productiva al servicio de la

acumulación capitalista; reduciendo las trascendentales reflexiones de la pedagogía a discursos de estandarización, eminentemente orientados a la reproducción de habilidades técnico-científicas (Mejía, 2016).

Para Jaime (2016) esta extrapolación de discursos se hace evidente en la interpretación que la OCDE realizó, al orientar y asesorar al gobierno nacional colombiano -2015- acerca de la educación y el desarrollo económico, asociando el aumento de la productividad con una mejor dotación de habilidades y competencias. Por esto, estas directrices se encuentran reproducidas en el Plan Nacional de Desarrollo *Todos por un nuevo país*, sentenciando que, el propósito de la educación es “agregar valor a las mercancías”, lo que representa una mutación de la concepción de educar y una transformación en la forma de explotar la fuerza de trabajo, ya que, se articula artificiosamente la extracción de capital con la educación, siendo que, además de la explotación de plusvalía absoluta obtenida con la extendida jornada laboral, se dotaría al futuro trabajador - desde su proceso escolar- de unas habilidades, competencias y destrezas, que permitirían una extracción cualitativa de plusvalía relativa, entendiendo que, la conjunción de estas habilidades (procedimentales para desempeñarse con plasticidad en distintos sectores de la economía, trabajar en equipo, interiorizar la autoexplotación, entre otras) con las destrezas técnicas (como el bilingüismo) son desarrolladas por el cerebro y apropiadas en el proceso de explotación laboral. Lo anterior, evidencia cómo las nuevas reformas educativas asignan nuevos fines a la educación, directamente relacionados con las necesidades empresariales y las demandas del mercado laboral; desechando a su vez -cuando no satanizando- a los grupos sociales y apuestas pedagógicas, que representen resistencia y alternativas frente a estas.

Sobre estas segundas es preciso indagar, ya que -en relación con la institucionalidad- evidencian un silenciamiento bajo el imperio hegemónico de los discursos neoliberales en educación, en los que se ha adjetivado la noción de “alternativa” con “experiencias significativas” e “innovación escolar”, silenciando las posiciones críticas -en materia de educación- frente al modo de producción, el orden mundial, el sistema económico y la escuela como escenario de reproducción del establecimiento, así como la pugna por el control de los discursos pedagógicos.

Este silenciamiento bajo la hegemonía del discurso neoliberal en educación, así como la cooptación de la categoría alternativa, reduciéndola a una acepción prediseñada en las reformas educativas, se constituye en un problema sobre el que profundizar, ya que, el campo de

producción de saber y conocimiento pedagógico de las Experiencias Pedagógicas Alternativas adquiere gran relevancia en un contexto donde se agudizan las políticas de ajuste estructural neoliberal y donde los maestros y las comunidades educativas entran a conjugar la práctica pedagógica con el compromiso político, produciendo un nuevo conocimiento que merece ser conocido, problematizado y socializado.

Pregunta Orientadora

¿Qué caracteriza a las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA) que emergen en los escenarios escolares colombianos frente a las experiencias escolares movilizadas por los discursos del neoliberalismo escolar?

Objetivo General

Analizar las relaciones que se establecen entre EPA, la educación, la escuela y los discursos hegemónicos neoliberales en educación.

Objetivos Específicos

- 1- Identificar los aportes, significados y sentidos realizados por las EPA desde sus prácticas, experiencias y discursos.
- 2- Problematizar las intenciones, significados e intenciones que las EPA asignan a sus prácticas educativas frente a las de los discursos hegemónicos neoliberales en educación.

Antecedentes

Persiguiendo este interés, se adelantó un primer rastreo documental en el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, el Archivo de la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores y el motor de búsqueda avanzada de Google Académico; buscando identificar Experiencias Educativas y Pedagógicas Alternativas que han emergido y se han consolidado como antítesis del poder hegemónico desplegado en las instituciones sociales y su racionalidad operante.

De lo anterior se puede decir que, la producción académica sobre el tema es amplia, discurre desde las propuestas educativas de la escuela activa y nueva, que se proponen como alternativa a la educación tradicional, hasta Propuestas Pedagógicas Alternativas, en las que lo *alternativo* refiere a construcciones plurales y geoterritoriales que tienen en común la disputa por el control del discurso sobre la educación y la pedagogía, frente al neoliberalismo escolar; destacándose los siguientes aportes al tema:

Se encuentra el trabajo de Andrade (2018) en el que se realizó un estudio sobre la reproducción de la dominación en la educación tradicional; tomando algunos casos en la Región de Altas Montañas, en Veracruz, evidencia que, a través de las prácticas de aprendizaje sutilmente se introduce la conciencia de los opresores en los oprimidos. Este autor abordó lo alternativo como procesos de enseñanza- aprendizaje que contradicen las prácticas tradicionales y autoritarias de la educación formal, evidentes en emergencias educativas de resistencia, propuestas desde los oprimidos.

Así, se entabla una comparación entre las escuelas de primaria convencional (públicas) y las escuelas de primaria alternativa (privadas), en las que se trabaja con modelos de educación alternativa- activa. El autor además argumentó que, estas experiencias se desarrollan principalmente en las escuelas no oficiales; para esto se basó en el argumento ofrecido por Torres (citado en Andrade, 2018) quien postula que, una acción colectiva solo puede devenir en alternativa cuando esta no es controlada por el Capital -asimilando Capital con Estado- y argumentando que las escuelas públicas no pueden ofrecer alternativas educativas, puesto que, son financiadas y reguladas por el Estado. De lo anterior es preciso tomar distancia –en este trabajo de investigación- ya que, Capital y Estado son categorías que se relacionan pero no refieren a lo mismo, a la vez que, Estado es una definición que abarca una construcción histórica no homogénea en cuyo interior también se manifiestan la lucha de clases, puesto que, esta materializada en sectores que representan clases sociales -en ocasiones antagónicas- como los sindicatos de empleados públicos que se manifiestan colectivamente en contra de políticas públicas.

Contrariando la visión ofrecida por el autor citado, Cadena (2021) postula que, en México se vivió una crisis de hegemonía en el 2000, acaecida por un proceso de transición entre un régimen de acumulación de capital y otro, lo cual representó para el contexto rural, crisis alimentaria, el avance del capital extractivo en el campo y el despojo de tierras; sin embargo,

también trajo con sí respuestas desde las comunidades, quienes actuaron colectivamente en defensa del territorio. Teniendo presente que la educación no es ajena a estos procesos, la autora, se enfoca en los proyectos educativos que surgieron en este contexto y agencia la categoría de “epistemes rurales” para poder analizar estas propuestas de educación rural.

Desde allí, estudia las configuraciones epistémico-pedagógicas de la educación rural, su historicidad y configuración alternativa. Para esto, toma como referentes los Centros de Integración Social (CIS) de modalidad primaria internado en los que se desarrolla el Plan de Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO); este proyecto educativo busca articular la escuela con la comunidad, problematizando la realidad rural desde múltiples dimensiones y haciendo un *uso cultural del currículo*, llegando a configurarse como una construcción colectiva legitimada por la comunidad y constituyéndose como una alternativa al modelo hegemónico implementado desde la Secretaría de Educación Pública.

Lo anterior nos permite evidenciar que, las propuestas alternativas pueden emerger desde el interior del mismo Estado, pero dinamizadas por actores que apropian referentes alternativos para definir su práctica y compromiso ético-social.

Otra dimensión para entender este tema, es la ofrecida por Cubides (2009) quien postula que, las reformas neoliberales en el campo de la educación en Colombia han representado instrumentos y tecnologías del poder que normativizan y regulan a las instituciones y los individuos, representando de ese modo la fuerza instituida-hegemónica; sin embargo, la recepción de estas reformas no es pasiva, presentándose desencuentros entre los docentes y la política pública, que se materializan en la creación de *alternativas* desde la escuela, que vienen articuladas con formas de movilización y resistencia social que -en su relación con lo instituido- representan una fuerza instituyente que relaciona al maestro con el escenario amplio de las definiciones políticas. Este proceso encuentra referentes históricos en el Movimiento Pedagógico y las formas de acción colectiva del magisterio Colombiano -1980-; la expedición de la Ley General de Educación Nacional LGE -1994-; movilización del magisterio por la formulación del Plan Decenal de Educación, en desarrollo del Artículo 72 de la LGE; la Expedición Pedagógica Nacional, desde 1999; el Segundo Foro por Defensa de la Educación Pública y la Movilización Social por la Educación, adelantados en 2003; y -en general- las experiencias de los maestros que apropian y dan sentidos distintos a las políticas públicas, ubicando sus prácticas en un orden distinto del dominante-hegemónico.

Por otro lado, Ibargüen y Córdoba (2021) postulan que, la producción intelectual y la práctica pedagógica de los maestros, fundamentada en las Pedagogías Críticas, apuntan a generar transformaciones y cambios ante las demandas de la realidad, lo cual va a constituir, en sí, un Horizonte Pedagógico Alternativo -HPA- que, a la vez, representa un cambio de paradigma educativo; esta apuesta es impulsada por el sindicato Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA). Partiendo de lo anterior, los autores realizan un esfuerzo epistemológico por definir este nuevo paradigma educativo, analizar la relación entre el Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC) y el HPA, y caracterizarlo partiendo de la producción científica pedagógica de los maestros en las escuelas.

Estas apuestas por la transformación social, realizadas por los docentes, nos remiten al saber pedagógico, concebido en la práctica; al conocimiento construido, reflexionado y socializado por el magisterio colombiano; y a una apuesta particular que se expone en los debates que se socializan en las publicaciones 85, 99 y 108 de la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE); en estas, se discute el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA) y las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA). Sobre estas segundas, se aborda el tema de su sistematización en el *Módulo: Construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA: Implementación mediante la formación de Círculos Pedagógicos del CEID*, documento publicado también por dicha organización (2012). En estas producciones se esbozan apuestas amplias y ambiciosas, agenciadas desde los sindicatos regionales, las cuales se encuentran en discusión y son caracterizadas por el debate abierto y las múltiples perspectivas, en muchas de las que se evidencian pugnas y desencuentros, como se verá a continuación.

El PEPA es un proyecto educativo, pedagógico, político y cultural, de construcción colectiva nacional-territorial; el cual tiene como lugar común en sus discusiones, confrontar el modelo educativo neoliberal (Gaona y Grubert, 2009) y disputar la hegemonía en educación y pedagogía (Ávila, 2009). Como proyecto en construcción, se ha venido desarrollando en un trasegar histórico, vivido y disputado, por las comunidades educativas y los maestros; quienes han hecho frente a la arremetida neoliberal en el campo educativo, identificando nodos y puntos de articulación en torno a los que converger y aglutinar a los actores educativos, llegando a proponer para la discusión abierta algunas de sus tesis, referentes y planteamientos.

Es así como se puede identificar como tesis transversal del PEPA “ser una opción cultural, social, pedagógica y política para generar cambios educativos ligados a los procesos democráticos de los pueblos” (Restrepo, 2009, p. 36).

El PEPA parte de lo construido en las luchas por el derecho a la educación y lo conquistado en el terreno, es así que se plantean como marco de unificación nacional de los aportes territoriales: 1) las áreas obligatorias y fundamentales, consagradas en el artículo 23 de la ley 115; 2) rescatar la autonomía escolar del artículo 77, la cual ha sido atacada por la imposición de los estándares, las competencias y las evaluaciones estandarizadas; 3) la reivindicación de los objetivos de la educación, contemplados en los artículos 13 -comunes a todos los niveles-, artículo 16 -educación preescolar-, artículo 20 -educación básica, generales-, artículo 22 -educación secundaria-, artículo 30 (educación media), artículo 33 -educación media técnica- (Morales y Ocampo, 2009).

En términos políticos, el Proyecto identifica como lesivas, para la educación colombiana, las políticas neoliberales implementadas en las últimas décadas, las cuales inician con el Plan de Apertura Educativa del gobierno de Cesar Gaviria -quien pretendió adecuar la educación a la apertura económica- y encuentran continuidad con las prácticas económicas de los gobiernos sucesivos. Entre estas políticas lesivas es importante señalar los actos legislativos 01 de 2001, 04 de 2007 y el precepto constitucional contemplado en el artículo 67, el cual consagra la “corresponsabilidad” de la educación; estos representaron reducción de los recursos y desfinanciación de la educación pública al cambiar del “régimen de situado fiscal” al sistema de “subsidio a la demanda”, condicionando los recursos de gratuidad escolar con la matrícula anual y descargando las responsabilidades económicas en otros actores, como los padres de familia. Por lo anteriormente expuesto, se busca revertir el andamiaje legislativo neoliberal y se proyecta constituir al PEPA como alternativa que trace una nueva política pública, en materia educativa (Morales y Ocampo, 2009).

El PEPA tiene unas definiciones de carácter programático, por un lado, los referentes y planteamientos generales que definen sus fines, horizontes y rutas, y por el otro, los componentes de la propuesta, que deben concordar con los referentes de esta. En cuanto a los referentes, al ser un proyecto en construcción, de carácter nacional y alternativo, son amplios, diversos y se entienden como horizontes de sentido. En consecuencia, son propuestas que orientan la construcción colectiva de una visión de sociedad, escuela, educación, modelo de desarrollo,

conocimiento y ser humano, desde una reconceptualización distinta, y contraria, a la racionalidad utilitarista hegemónica. Están orientadas hacia el empoderamiento de las comunidades educativas, la redefinición de las relaciones de poder entre los sujetos involucrados y la concreción en una nueva política pública; por ende, no deben ser limitadas al “pedagogicismo” cuyo límite se encuentra al interior de la escuela (Ávila, 2009).

En este sentido, cobra relevancia el carácter conceptual de lo “alternativo” en relación con lo pedagógico, puesto que, define una construcción en el plano de lo teórico-político, tejida en la dinámica reflexión-acción, enfocada como construcción colectiva opuesta al capitalismo y el neoliberalismo en la educación. De allí el que, esta construcción conceptual este articulada con referentes de derecho a la educación, la construcción de lo público- democrático de la educación, la formación ciudadana, crítica y del sujeto histórico-social, el reconocimiento de la diversidad, las realidades locales y territoriales en las que se desarrolla, el pensamiento crítico y la lucha emancipadora (Ávila, 2009).

Por componentes se entienden esas construcciones de orden conceptual y teórico que le dan sentido y esencia al carácter alternativo del proyecto, distanciándolo de la lógica que impera en el neoliberalismo educativo y su racionalidad técnico-instrumental. Esto es importante puesto que “la definición de unos componentes sin la existencia de unos planteamientos teóricos que sean una vía de pensamiento para asumirlos los convierte en acciones vacías de sentido” (Ávila, 2009, p. 46).

En concordancia con lo anterior, Ávila (2009) propone como componentes del PEPA:

- Partir de la realidad social y educativa, en la que se construyen las experiencias pedagógicas y de las que se hace lectura.

- Establecer un desarrollo conceptual que sintetice la visión o definición alternativa de lo que es la educación y sus relaciones con la sociedad, el ser humano, el modelo de desarrollo, el conocimiento, la política, etc.

- La sustitución de la racionalidad económica imperante en educación por una racionalidad cultural y educativa, la cual se conquista con la nueva política pública, en la que se debe definir el carácter de la educación como derecho y no como servicio, con una financiación garantizada, desde la gratuidad, orientada hacia la ampliación y el crecimiento presupuestal constante.

- El repensar la consolidación de la escuela como un espacio público- democrático, que vea como su función esencial la formación de ciudadanos políticos e históricos.

Por otro lado, y ampliando un poco la perspectiva del PEPA, se entiende como una construcción colectiva y nacional, en la que se expresan las voces de diversos actores sociales, que han desarrollado sus luchas vinculadas directamente con escenarios y procesos educativos. Esto se hace evidente con la participación de la Movilización Social por la Educación MSE (Cuervo, et al 2009) construcción colectiva que aglutina a maestros, educadores populares, movimientos sociales y colectivos, que han visto en la educación un escenario fundamental para el desarrollo de las luchas de carácter político y desde las que se plantean cuatro fundamentos que enriquecen la comprensión del PEPA:

1) No es una construcción desde la institucionalidad u oficialidad, sino una apuesta colectiva social desde las luchas territoriales cotidianas; 2) no se parte desde cero, puesto que, se ha venido construyendo desde la movilización y lucha social, de modo que parte de las experiencias colectivas que han manifestado unas propuestas de educación alternativa con ejes transversales de trabajo colaborativo, equidad, dignidad y participación; 3) se constituye en un nuevo escenario de reflexión académica, epistemológica, social, política y proyectiva; y 4) no se define como un camino único, esquemático y acabado de implementación, por ello, se debe reconocer como PEPAS, haciendo énfasis en su pluralidad, diversidad, permanente renovación, reformulación y discusión abierta.

De allí, el que la MSE define como gran objetivo de los PEPAS “(...)revolucionar la vida desde la educación para la autodeterminación y la construcción de un ethos popular (p. 74)”; lo cual amplía y complementa los objetivos que el magisterio colombiano le plantea al Proyecto.

En el debate acerca de la construcción de los PEPAS, se problematiza, por parte de la Corporación Derechos para la Paz, Proyecto Planeta Paz –CDP- (2011), que se vean como elaboraciones militadas a los currículos y planes de estudio, tachando a las visiones más amplias como “pedagógicas”; es así como desde este lugar de enunciación se argumenta que, la pedagogía no solo refiere a las grandes teorías de la educación sino que implica el ejercicio del poder en la práctica, de allí el que, no se limite a los escenarios escolares sino que compete a la multiplicidad de búsquedas que -desde los movimientos sociales- se emprenden en los territorios para construir otro tipo de sociedad, proyectando así un saber de práctica que se da en distintas regiones del país caracterizado por la pluriversidad, la verticalidad, la autonomía y el trabajo colectivo, que se expresan en la categoría “territorios geopedagógicos”, cuyas expresiones se pueden ver en las experiencias desarrolladas en las Mesas de trabajo de la MSE de Risaralda,

Bogotá, Caldas y Nariño. Es importante resaltar la condición contradictoria que se teje cuando se busca llegar a una consolidación unitaria desde lo diverso:

Las PEPAS son una categoría de sentidos contradictorios, porque intenta la unidad para lograr un proyecto de sociedad, con la diversidad de las expresiones propias de cada lugar. Si las pepas intentan invocar la construcción de otra sociedad no pueden soslayar la necesidad de unas líneas comunes que no puede seguir dejando en manos de los círculos de poder, es su responsabilidad intentar la construcción de sujetos capaces de pensar y actuar y sentir la necesidad de otra sociedad (en el horizonte de Colombia y América Latina), pero a la vez es PEPAS (plural) desde un esfuerzo por la afirmación de las identidades singulares, por la capacidad de respuesta frente a lo inmediato, ambiental, social, cultural y productivo (CDP, 2011, p. 58).

Como se puede evidenciar son múltiples las apuestas que se han desarrollado en las escuelas y en las iniciativas sociales, en las que las construcciones intelectuales de los maestros, académicos y la movilización ciudadana han contribuido a la construcción de un campo de conocimiento y una apuesta por una alternativa desde la pedagogía, la educación y la cultura en Colombia; fruto de estos trasegares emergen campos de investigación en los que se han logrado evidenciar las apuestas pedagógicas que se realizan en la Colombia profunda y popular, teniendo como la más emblemática la Expedición Pedagógica, agenciada desde la Universidad Pedagógica Nacional (Vargas, 2017). Sin embargo, es preciso evidenciar que hay pocas apuestas académicas, con base metodológica sólida, que logren sintetizar, rescatar, problematizar y valorar las experiencias educativas y pedagógicas alternativas locales existentes, contribuyendo así con su visibilización, en el escenario público, y reconocimiento, como apuesta por la legislación educativa.

La revista Educación y Cultura ha aportado a mantener el debate de ideas en torno a la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, sin embargo, en la producción académica de los maestros y en la sistematización de estas experiencias se evidencia una carencia metodológica para poder interpretarlas, puesto que varias de las EPA expuestas no explicitan sus fundamentos contrahegemónicos y contestatarios frente al neoliberalismo, llegando incluso algunas a ser fundamentadas dentro de los discursos del neoliberalismo escolar.

Es aquí donde adquiere relevancia la apuesta desarrollada en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde el que se han realizado ejercicios analíticos, rigurosos y estructurados, ofreciendo categorías, conceptos y herramientas metodológicas que

permiten aproximarse a la interpretación de las EPA -respetando las lógicas contextuales a las que estas están inscritas- (Gómez y Corenstein, 2016). Las investigaciones realizadas, en el marco de este programa, se centran en México y Argentina; aunque se destaca el análisis de algunas EPA, inscritas en los aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) durante el auge de su Movilización frente a las tecnologías educativas. Más allá de estas, dentro de sus investigaciones, no se han desarrollado interpretaciones y análisis de las apuestas generadas en torno al PEPA, experiencia que se proyecta desde el 2003 hacia el presente.

Fuera de definir las transformaciones que se ha operado al interior del MPC -si en el presente sigue activo o no- lo que se busca resaltar son los vacíos en la producción académica, así como la carencia metodológica para interpretar las experiencias educativas y pedagógicas, la cual se puede ver como una oportunidad de investigación. Sin embargo, es preciso señalar que, el MPC surge como un movimiento social transformador que se enfrentaba a unas lógicas de su contexto, como son las tecnologías educativas; no obstante, la presencia de estas se dilata en el tiempo, toda vez que, son dispositivos de reproducción del discurso neoliberal y las transformaciones en la educación -hacia dicho modelo económico- vienen en curso, por ende, son problemas del presente.

Tenemos entonces que, el PEPA se propone como alternativa frente a la hegemonía neoliberal en materia educativa y postula una lucha de carácter político-pedagógico, que emerge desde los territorios escolares y se orienta hacia la conquista de una nueva política pública educativa (construida de abajo hacia arriba). Por su parte, las construcciones del neoliberalismo son agendas de imposición sobre los Estados, desarrolladas desde entidades multilaterales -representantes del Capitalismo Neoliberal- las cuales orientan directrices que tienen como sustento la idea de “la vía al desarrollo”, entre las que se encuentran las transformaciones que debe sufrir la educación, estas deben ser implementadas como una receta y reproducidas en los distintos contextos, vía Ministerio de Educación Nacional (en una lógica determinada de arriba hacia abajo).

De lo anterior, se puede argumentar que, sí desde los diversos escenarios escolares se construyen EPA que enriquecen la construcción nacional del PEPA -a pesar de que la escuela es un espacio institucional definido normativamente por las directrices emanadas del MEN- a su vez, estos escenarios escolares locales-territoriales representan identidades, prácticas, apropiaciones, resignificaciones y experiencias de resistencia educativa frente al discurso

hegemónico de “desarrollo educativo”. Siendo así, se puede plantear que, las EPA son construcciones educativas que tienen en sus prácticas, lógicas, racionalidades, y formas de hacer, vivir y teorizar la escuela, la educación y la pedagogía, una concepción propia, autónoma, pedagógica y colectiva.

Dejando en claro que, algunas de las experiencias que se presentan como *alternativas educativas y pedagógicas* no son expresiones del PEPA, pero son esfuerzos de los maestros por responder a las demandas de los diversos contextos escolares (FECODE, 2015) razón por la cual son reconocidas como enriquecedoras del proyecto. A su vez, analizar la totalidad de las EPA producidas en el país es una misión ambiciosa e imposible de cumplir en el limitado espacio de tiempo del desarrollo de esta investigación, esto debido a dos dificultades puntuales: la prolífica producción de estas experiencias y la dificultad para acceder a las mismas, puesto que estas se encuentran dispersas en los Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de los sindicatos subfiliales de FECODE, de modo que son muy pocas las que se encuentran disponibles en la red, estructuradas con la sistematización de experiencias propuesta por la Federación de educadores o socializadas en sus publicaciones. Sin embargo, para los propósitos de este trabajo investigativo se hace posible trabajar con una muestra de las EPA socializadas en la revista de educación y cultura; señalando además que, se define como criterio de la investigación trabajar con las Experiencias desarrolladas en espacios institucionales escolarizados, con el propósito de acotar el tema.

Por otro lado, se señala que, FECODE plantea la necesidad de establecer puentes entre el PEPA y las *experiencias significativas* realizadas por docentes en el marco de las innovaciones educativas, esto con el argumento de que las motivan la responsabilidad y el propósito de ofrecer una mejor educación a los jóvenes (2015); frente a esta postura –en este trabajo- se toma distancia, toda vez que, los supuestos de las *experiencias significativas* son propios de las prácticas del neoliberalismo escolar y promueven, entre otras cosas: la despedagogización de las prácticas educativas y el desdibujamiento del profesional de la educación; el conformismo frente a la desfinanciación escolar y las prácticas de autogestión de recursos para las escuelas; la enfermiza competencia por mostrar resultados privilegiando la premiación escolar y los reconocimientos individuales, por encima de los planteamientos éticos y los debates profundos que transversalizan toda práctica educativa, la competitividad y el individualismo, entre otras implicaciones por las que se puede afirmar que, no contribuyen con el desarrollo de la educación,

la dignificación del maestro y la materialización de los propósitos de la educación contemplados en la ley 115.

Ruta Metodológica

En este trabajo se entiende por diseño metodológico la construcción de un “punto de referencia que indica que se va a explorar (objetivos), como debe procederse (la estrategia), que técnicas se van a utilizar (la recolección) y que tipo de análisis se plantea realizar con los datos” (Bonilla y Rodríguez, 2013, p. 133). Es decir, el diseño metodológico inició con la construcción del problema de investigación, manteniendo una relación dinámica con la elección del enfoque investigativo, ya que, la definición por un enfoque específico de investigación no obedece a decisiones arbitrarias por parte del investigador, corresponde a las propiedades del problema que se investiga, puesto que, los aspectos de la realidad en los que se quiere profundizar o ampliar su nivel de comprensión, deben corresponder con el tipo de enfoque que se elija para realizar la investigación y también con un tipo específico de preguntas (Bonilla y Rodríguez, 2013).

Partiendo de lo anterior, se puede identificar que las preguntas de esta investigación corresponden con el carácter cualitativo, ya que se relacionan con los objetivos de las preguntas de investigación del enfoque cualitativo, como lo expone Schram (citado en Bonilla y Rodríguez, 2013):

Documentar casos o eventos reales.

Entender el significado que le atribuyen las personas a sus vidas y experiencias.

Comprender las influencias del contexto sobre las acciones y los comportamientos de los individuos.

Identificar los procesos que dan lugar a los eventos y las acciones en el contexto estudiado

Entender la relación entre una escena particular y su ambiente más amplio (p. 130).

Enfoque de Investigación Cualitativa

Por investigación cualitativa se entiende un enfoque de investigación que aglutina varios marcos interpretativos (Sparkes y Smith como se citó en Hernández, et al, 2014), reconociendo una amplia variedad de visiones, teorías y técnicas no cuantitativas (Hernández et al, 2014).

Se caracteriza por su carácter interpretativo, que busca entender los significados que los seres humanos atribuyen a sus acciones, sus instituciones y sus realidades, su forma de indagar es dinámica, ya que las hipótesis y las preguntas se pueden formular antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos, asemejando el proceso con una estructura circular en la que se puede regresar a etapas previas, cuando la producción de conocimiento lo amerita (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Además, se debe mencionar que, en este tipo de enfoque investigativo:

1. Se plantea un problema con planteamientos iniciales en definición y no tan específicos como en la investigación cuantitativa.
2. Se basa en un proceso inductivo en el que se explora, describe y luego se teoriza, yendo de lo particular a lo general.
3. El propósito principal no es probar hipótesis, puesto que estas se van creando a medida que se recaban datos.
4. Los métodos de recolección de datos no pueden ser determinados ni estandarizados, ya que la naturaleza de estos lo impide, siendo que estos corresponden a perspectivas, experiencias, puntos de vista, significados, interacciones que apelan al carácter subjetivo o a la relación entre los individuos, los grupos y las colectividades.
5. El proceso de indagación es flexible y busca reconstruir la realidad, desde la observación de los individuos que la viven. A su vez, busca dar una visión holística del proceso no reduciendo la totalidad a la visión de las partes.
6. De lo anterior se desprende que no busca manipular la realidad, sino evaluar el desarrollo natural de la misma (Corbetta como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).
7. Reconoce que, la “realidad” se interpreta a partir de las visiones que, sobre la misma, ofrecen los individuos; de modo que, en la investigación convergen varias “realidades” (la de los participantes, los investigadores y la que se produce en la interacción entre estos); estas realidades se van modificando en la investigación y -a su vez- son las fuentes de los datos.
8. El investigador es consciente de ser parte del fenómeno estudiando, ya que este debe acercarse a las experiencias de los participantes y construir el conocimiento, vinculando así su subjetividad en el proceso.

9. Este tipo de investigación no busca obtener muestras representativas que se puedan generalizar con la probabilística.

10. Se entiende como naturalista- interpretativo, puesto que estudia los fenómenos y los seres vivos en su cotidianidad, a la vez que busca encontrar sentido al acontecer que investiga a partir de los significados que las personas atribuyen a los fenómenos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este punto adquiere importancia señalar que, en los problemas que se construyen para las investigaciones de carácter cualitativo se pone énfasis en indagar sobre algunos aspectos específicos de la realidad, como señala Fossey et al. (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) estos problemas enfatizan en tres aspectos: I) el lenguaje, con el que se puede explorar en los procesos de comunicación e interacción en un grupo social; II) los significados subjetivos que se atribuyen a eventos o situaciones particulares, los cuales se pueden describir e interpretar; y III) el descubrimiento de patrones y relaciones entre datos que puede dar lugar a construcciones teóricas. De lo anterior se desprende que -para estos autores- estos énfasis se relacionan con tres tipos distintos de preguntas problema, que determinan la decisión de acudir al enfoque cualitativo de investigación, las cuales son: I) preguntas de tipo descriptivo, que indagan por los comportamientos y fenómenos observables; II) de tipo interpretativa, que van más allá y buscan indagar por los significados que le atribuyen a esos fenómenos, las personas o agentes involucrados; y III) de tipo teórico, las que se encaminan a dar una explicación de los fenómenos (Maxwell citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

También adquiere relevancia señalar que, en la investigación cualitativa, los métodos de muestreo abordados deben obedecer a dos criterios claves: la adecuación y la suficiencia (Fossey, et al, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) entiéndase por adecuación, el criterio que orienta la selección de fuentes de información representativas que puedan proveer la mayor cantidad de información sobre el problema de investigación, mientras que suficiencia refiere al rastreo suficiente de las posibles fuentes de información, de tal modo que se pueda realizar una comprensión y descripción clara del problema abordado, respondiendo a la vez a la pregunta y objetivos de investigación.

Dentro de este enfoque investigativo se encuentra la Investigación documental, la cual, según Alfonso (como se citó en Morales, 2003) es un procedimiento sistemático y científico que parte de la indagación, pasando por las fases de recolección, organización, análisis e

interpretación de la información, y que busca construir conocimientos en torno a un determinado tema.

Investigación de Tipo Documental

Este tipo de investigación es caracterizada porque sus fuentes primarias consisten en documentos de distinto tipo: impresos, virtuales y audiovisuales; sin embargo, para Kaufman y Rodriguez (como se citó en Morales, 2003) no se limitan al uso de fuentes bibliográficas, ya que pueden acudir además a otro tipo de fuentes como: testimonios de protagonistas, testigos o especialistas en los temas, hechos o eventos tratados.

Es importante señalar que, en esta investigación, la lectura y escritura están orientadas hacia la construcción de significados, es decir, el conocimiento se construye partiendo de la lectura, el análisis y la interpretación documental, y en este proceso se acude a la discusión y encuentro de varios significados, no de un único significado, ya que así es como se explica la realidad que se referencia (Morales, 2003).

En la investigación documental se siguen una serie de pasos, que definen el proceso como eficiente, sin embargo, este esquema no debe entenderse como un esquema rígido, sino como un marco de referencia (Alfonso; UNA y Vásquez citados en Morales, 2003), estos pasos se pueden sintetizar en:

- 1) La selección y delimitación del tema, este paso es importante ya que aquí se definen los límites, se construye el problema, se señalan los aspectos importantes del mismo -que es preciso considerar para poder dar una justificación al porque se investiga- y se definen objetivos para la investigación.
- 2) Acopio de la información o de las fuentes de información referidas al tema que se pretende investigar.
- 3) Organización y elaboración de esquema conceptual. Este es un paso crucial puesto que permite interpretar los datos, de allí el que, el esquema debe organizar los elementos que se desprenden del objeto de estudio, como lo son las relaciones de yuxtaposición, subordinación y coordinación de los elementos entre sí y las relaciones de estos con el todo. Pueden ser de tipo cronológico, sistémico y mixto.

- 4) Análisis de los datos y organización de la monografía: Partiendo del esquema anteriormente mencionado, el investigador procede al análisis y desarrollo de los puntos que expresa este; el análisis parte de los documentos y es un proceso de síntesis de lo importante, los elementos significativos que refieren a los objetivos trazados para la investigación. La interpretación de estos se realiza tomando como referencias los desarrollos teóricos de distintos autores, para esto se identifican diferencias y semejanzas en sus desarrollos teóricos. En general, se persigue comprender y explicar el problema, su naturaleza expresada en causas, consecuencias, implicaciones y funcionamiento.
- 5) Redacción del informe o monografía de la investigación: Esta se inicia cuando se identifica que se dio respuesta a la pregunta de la investigación, en esa etapa la información obtenida de la investigación se convierte en conocimiento.

La anterior estructura de investigación documental se puede enriquecer con los aportes desarrollados por Rizo (2015) ya que complementa esta propuesta con su exposición de las 12 etapas de la investigación, que corresponderían a:

- Elección del tema: en la que se reflexiona en torno a las preguntas ¿Cuál es el problema que necesita ser investigado? ¿ayuda esta investigación a ampliar los conocimientos existentes en este campo?
- Acopio de bibliografía básica sobre el tema.
- Elaboración de fichas bibliográficas y hemerográficas, con el fin de organizar el material.
- Lectura rápida y exploratoria del tema, orientada a identificar ideas principales y la calidad de las fuentes.
- Delimitación del tema.
- Elaboración de un esquema de trabajo, el cual representa para Garza (como se citó en Rizo, 2015) un esqueleto del escrito de informe final de la investigación en el que se evidencian las partes del problema, la estructuración -de acuerdo con el grado de importancia- de las mismas, las partes y secuencias del escrito, así como las del índice de contenido.
- Ampliación del material sobre el tema ya delimitado. Este es un esfuerzo importante por depurar identificando las relaciones directas entre el problema de investigación y las fuentes, señalando además que es un segundo momento de búsqueda de nuevas fuentes, profundizando ya en un tema específico y delimitado.

- Lectura minuciosa de la bibliografía. Esta fase implica un proceso de lectura reflexiva e interpretativa, en la que se identifican las ideas principales y secundarias, diferenciando aquellas que no son indispensables para los fines de la investigación. Esta información es la que se codificará en fichas de contenido.
- Elaboración de fichas de contenido. Estas tienen como propósito la administración, organización y manejo de la información de las fuentes, en las que se identifican las ideas claves de los autores tratados y se ponen en discusión con las ideas propias.
- Organización de las fichas de contenido y revisión del esquema. Esta fase tiene como propósitos localizar vacíos, omisiones, excesos en la transcripción de ideas y la posibilidad de revalidar o revisar el esquema inicial para hacerlo más coherente antes de la redacción final.
- Organización definitiva del fichero, con el propósito de identificar carencias o vacíos de datos importantes, respondiendo al esquema organizado anteriormente. Es posible enumerar las fichas para señalar la secuencia, facilitando el proceso de redacción.
- Redacción del trabajo. Debido a su función de comunicar el conocimiento construido producto de la investigación, debe tenerse presente el que este texto debe ser claro, coherente, minucioso, sustentado con ejemplos y argumentos, así como también, debe cumplir con unos requisitos formales. Por lo anterior es fundamental el construir uno o más borradores antes del trabajo final.

En esta investigación cualitativa de carácter documental se realiza un rastreo y análisis interpretativo de fuentes en las que se trabajan las Experiencias Pedagógicas Alternativas en su carácter instituyente frente a la educación neoliberal instituida; para ello –en congruencia la ruta metodológica- se realizó una segunda recopilación de fuentes documentales haciendo uso del buscador Google Académico, de los repositorios institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional, del Centro Internacional para el Desarrollo Educativo y Social, de los archivos documentales Researchgate y Academia.edu, así como de la Revista de la Federación Colombiana de Educadores, Educación y Cultura.

Esta segunda recopilación documental fue fundamental, ya que, el primer ejercicio de rastreo tuvo la función de la búsqueda de antecedentes del tema, permitiendo identificar la amplitud polisémica en torno a la noción de lo *pedagógico alternativo* y orientó este segundo ejercicio, en el que se toma distancia de algunas de estas acepciones y se entra en dialogo con

otras, identificando carencias metodológicas y incongruencias discursivas, lo cual va a plantear la necesidad de entrar a definir los referentes conceptuales de las dos categorías trascendentes de la investigación y la delimitación temporal de la misma.

Dando continuidad a estas precisiones, en este segundo rastreo de información se definió el periodo de investigación de 2018-2023, buscando que la información fuera actual y brindara una perspectiva sobre la vigencia de las relaciones que se tejen entre las experiencias exponentes de las categorías trascendentales de la investigación, viendo la necesidad de ampliar el rango temporal hasta el 2013 para poder indagar sobre orígenes del fenómeno estudiado- en el caso colombiano-.

Estrategia e Instrumento de Recolección y Análisis Documental

Partiendo de la construcción del problema de investigación, la definición de la pregunta problema y los objetivos, general y específicos, se procedió a consolidar una base de datos agrupando las fuentes en dos grandes conceptos: *Experiencias pedagógicas Alternativas* y *Hegemonía del Neoliberalismo Escolar*. El instrumento empleado en esta fase fue la *matriz primaria*, consistente en una estructura de 11 columnas, que permitió sistematizar las fuentes documentales condensando su información general y cuerpo teórico-conceptual en: concepto, autor, año, título, palabras clave, tipo de documento, enlace editorial o DOI, resumen, problema propuesto y objetivos, elementos centrales de los referentes teóricos y análisis de cada fuente. Esta estructura permitió recopilar 46 fuentes documentales, distribuidas así: 11 para el primer concepto y 36 para el segundo.

Tabla 1 Matriz primaria

AUTOR	AÑO	TITULO	PALABRAS CLAVE	TIPO DE DOCUMENTO (CAPITULO, ARTICULO DE REFLEXIÓN, DE INVESTIGACIÓN, TESIS, MAESTRÍA/DOCTORADO, PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTO GUBERNAMENTAL)	LINK/EDITORIAL/CIUDAD/ DOI paginas	RESUMEN	PROBLEMA Y OBJETIVOS	ELEMENTOS CENTRALES DE LOS REFERENTES TEÓRICOS	ANÁLISIS DE CADA UNA DE LAS FUENTES
Marta Roberto Mendez Wilson J.	2018	Política y Educación, Filosofía y ética de la Educación, Rol del docente en la Ciudad de Bogotá, Wilya y Ciudad de Bogotá en la educación	Política de la enseñanza	Artículo de investigación	Política, Filosofía, Ciudad, Educación, Infancia	Comprender el rol del docente en la política de la enseñanza en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la política de la enseñanza en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la política de la enseñanza en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la política de la enseñanza en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.
Cecilia Galán Arango Biza Sosa	2018	Formación pedagógica, filosofía de la educación, rol del docente en la ciudad de Bogotá	pedagogía, filosofía, enseñanza, formación, rol del docente, rol del docente en la ciudad de Bogotá	Trabajo de grado de Pregrado	https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/4002	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.
Nicolás Rodríguez Torres Ruz Marín	2018	Educación para la ciudadanía en la ciudad de Bogotá	educación, ciudadanía, formación, rol del docente, rol del docente en la ciudad de Bogotá	Artículo de investigación	https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/4002	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.
Marta Isabel González Torres Ruz Marín y María Victoria Rodríguez Torres Ruz Marín	2018	La responsabilidad pedagógica de los docentes en la ciudad de Bogotá	responsabilidad pedagógica, rol del docente, rol del docente en la ciudad de Bogotá	Artículo de investigación	https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/4002	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.
Nicolás Rodríguez Torres Ruz Marín	2017	Política de la enseñanza en la ciudad de Bogotá	política de la enseñanza, rol del docente, rol del docente en la ciudad de Bogotá	Artículo de investigación	https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/4002	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.
Joko Widodo Ruz Marín Torres	2018	El rol del docente en la ciudad de Bogotá	rol del docente, rol del docente en la ciudad de Bogotá	Artículo de investigación	https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/4002	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.	El rol del docente en la formación pedagógica en la ciudad de Bogotá, en un momento histórico de cambios en la educación superior en Colombia, en el marco de la Ley 1712 de 2014, que establece el rol del docente en la educación superior en Colombia.

Fuente. Elaboración propia

En un segundo momento, se retomó el ejercicio realizado en la *matriz primaria*, para profundizar más, específicamente en los contenidos en cada una de las fuentes. Para esta fase se hizo uso del instrumento *matriz de análisis y resultados*, consistente en una estructura de 4 columnas referidas a: concepto, datos de la fuente, hallazgos, tendencias emergentes y resultados.

En este momento se abordó cada fuente a la luz de los objetivos de esta investigación, problematizando sus propios objetivos, problemas propuestos y referentes teóricos buscando identificar características específicas, significados, discursos y sentidos que atribuyen a sus prácticas, así como, aportes teóricos construidos en sus experiencias pedagógicas; esta construcción es la referida a los hallazgos del análisis documental.

En un tercer momento se contrarrestaron los hallazgos identificados en las fuentes de cada uno de los dos conceptos, buscando agrupar los elementos emergentes, las ideas gruesas y los lugares en común en categorías, referidas a ámbitos de carácter específico que permiten dar cuenta de las características que identifican a las EPA y las experiencias del neoliberalismo escolar; estos elementos se relacionaron en las tendencias emergentes, construyéndose bloques argumentativos referidos a un mismo tema en los que confluían autores con líneas discursivas, teórica o epistemológicamente similares, así como, prácticas y características de las experiencias que guardaban cierta similitud, aun sin ser explicitadas en los argumentos ofrecidos en las fuentes.

Con los bloques argumentativos, anteriormente referenciados, se definieron las categorías emergentes de cada concepto, las cuales fueron:

1. Hegemonía del neoliberalismo escolar: 1) *Cuerpo de la reforma* y 2) *Experiencias del neoliberalismo escolar y desarrollos conceptuales en el campo discursivo*.
2. Experiencias Pedagógicas Alternativas: 1) *EPA en movimiento*; 2) *Desarrollos conceptuales en el campo discursivo de las EPA*; 3) *Diálogos epistemológicos de las EPA con otros campos discursivos*; 4) *Expresiones de subalternización desde el discurso docente presentes en las EPA*; 5) *Contenidos y currículos de las EPA* y 6) *Reflexiones sobre las EPA*.

Para ayudar en el proceso de clasificación de los bloques argumentativos emergentes, se procedió a asignar un color específico a cada categoría, lo cual contribuyó con la organización visual de la información; es así como se señalaron: 1) gris; 2) piel; 3) morado; 4) rojo; 5) azul claro; 6) amarillo y 7) naranja. Es preciso resaltar que, algunas de las ideas emergentes de las fuentes representan aportes en más de una categoría, aunque no serán aportes del mismo orden, esto encontrará desarrollo en la construcción argumentativa de análisis y hallazgos.

Tabla 2 Matriz de análisis y resultados

CATEGORIA DE INVESTIGACIÓN	DATOS DE CADA FUENTE	HALLAZGOS	TENDENCIAS EMERGENTES RELACIÓN DE FUENTES (resultados)
Se ubican las categorías de investigación	(Ej. Muñoz, A. (2023). Los poemas del docente Mauro. Revista Construcción social. 12 (1), pp. 45-65. Doi o enlace de búsqueda	Las que se encuentran en el documento, al menos 6	La relación analítica, argumentativa y generación de bloques relacionales sobre un mismo tema, es decir, autores que dirijan su discurso en una misma línea teórica y epistemológica.
	Mendoza, A.; Cárdenas, W. (2018) Construyendo Utopías: Entre la ficción y las posibilidades de otros mundos. (Proyecto pedagógico de aula de Filosofía para Niños "FPN") Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 10. Encuentro Filosofía e Infancia. Pensamiento Crítico. Educación e	1. existen proyectos de aula que dialogan los propósitos de las EPA y que no se autodefinen como tal, puesto que aparece expuesta como innovación educativa	EXPRESIONES DE SUBALTERNIZACIÓN, DESDE EL DISCURSO DOCENTE (EPA): - Existen proyectos de aula que dialogan los propósitos de las EPA y que no se autodefinen como tal, puesto que aparece expuesta como innovación educativa - Este proyecto se fundamenta poniendo a dialogar la filosofía para niños con las prácticas epistemológicas u
	... la convivencia escolar. Universidad Cooperativa de	2. ya que plantea arte, ludica a inteligencias múltiples, pero desvirtua la noción política	DESARROLLOS CONCEPTUALES EN EL CAMPO DISCURSIVO: 1. Relación de la EPA con categoría de educación rural, la cual reivindica horizontes relacionados con proyectos alternativos, frente a la educación del campo 2. relación con la categoría de subalternización
	... al en Colombia. Oportunidades y desafíos. Revista N	2. Compromiso con el contexto social (acuerdos de la Habana y acuerdos de paz) 3. Pe	DIALOGOS EPISTEMOLOGICOS CON OTROS CAMPOS DISCURSIVOS: 1. Reduce la noción de alternativa a una manera distinta de intervenir pedagógicamente en el contexto, alternativa como no tradicional. - Dialogo con la innovación ya que plantea arte, ludica a inteligencias múltiples, pero desvirtua la
	González, M; Rodríguez, S. ; Viasus, K. (2016) Las experiencias pedagógicas de los educadores		1. propuesta alternativa y democratizadora de acceso a las

Fuente. Elaboración propia

Las fuentes documentales rastreadas en torno a la búsqueda del primer concepto *Hegemonía del neoliberalismo escolar* fueron 11, distribuidas en cuatro artículos de investigación, cinco artículos de revistas de educación y dos capítulos de libros.

Artículos de investigación: *Reinventar la escuela: Alternativas radicales exitosas del sur global*. (Farrell, Manion y Rincón- Gallardo, 2017); *La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común* (Díez-Gutiérrez, Horcas-López, Arregui-Murguiondo y Simó-Gil, 2023); *Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México* (Ávila, 2017) y el artículo del estado del arte de la tesis doctoral *Contextos de emergencia de la Excelencia Educativa, renovado proyecto de control* (Plata, 2018).

Artículos que aparecen en revistas de educación: *Profundizar la contrarreforma neoliberal. El sistema educativo neoliberal desde la mirada de la OCDE* (Torres, 2016); *Políticas educativas en la hegemonía neoliberal* (Molina, 2017); *Un manifiesto por la educación* (Biesta y Anders, 2018); *La educación, campo reconfigurado y en disputa*. (Mejía, 2016) y *Educación como arte de gobierno* (Marín y Noguera, 2013).

Capítulos de libros: *Psicoeducación. Educando al nuevo Doer: emprendedor neoliberal* (Díez-Gutiérrez, 2018) y *Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos* (Millán y Ortiz, 2016).

Los hallazgos de este concepto se agruparon en 2 categorías: 1) *Cuerpo de la reforma* y 2) *Experiencias del neoliberalismo escolar y desarrollos conceptuales en el campo discursivo*.

Las fuentes documentales rastreadas en torno a la búsqueda del segundo concepto *Experiencias Pedagógicas Alternativas* fueron 36, distribuidas en seis artículos de investigación, tres ponencias, veinte artículos de revistas de educación, dos capítulos de libros y cuatro trabajos de tesis de grado y posgrados, como se referencian a continuación.

Artículos de investigación: *Construyendo Utopías: Entre la ficción y las posibilidades de otros mundos. Proyecto pedagógico de aula de Filosofía para Niños “FPN”*- (Mendoza y Cárdenas, 2018); *Educación para la Ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos* (Aguilar y Velásquez, 2018); *Educación, lucha y transformación social* (Cañadell, 2016); *Educación autónoma zapatista. Una apuesta pedagógica desde las epistemologías del sur* (Araiza y Lara, 2016); *La escuela de adultos de L’Erm, un barrio en construcción* (Casanovas,

2016); y *Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias, historia y horizontes* (Gómez, 2015).

Ponencias: *Configuraciones epistémico-pedagógicas de la educación rural en México: sujetos, procesos y proyectos* (Cadena; 2021); *¿La educación prohibida? pedagogías alternativas no tan alternativas* (Abiuso, 2014); y *Las Experiencias Educativas Alternativas como laboratorios de lo posible para la transformación educativa y social* (Del Castillo, 2014).

Artículos que aparecen en revistas de educación: *Las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo* (Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016); *Pedagogía para la recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva* (Rodríguez, 2022); *Un currículo para la otra Colombia posible* (Ramírez, 2020); *La literatura como alternativa para la comprensión del cuerpo. Aportes para otra educación física* (Correa y Mendoza, 2020); *Práctica educativa con niños y niñas del Charquito: experiencia estética y ambiental desde el territorio y hacia la creación colectiva de narrativas audiovisuales* (Pérez, 2020); *Herbario Virtual Bilingüe: una propuesta pedagógica alternativa a través de un recorrido por las sensibilidades y una mirada diferente de nuestro entorno* (Navas, Lozano, Moreno y Medellín, 2016); *Aulas media. Una apuesta alternativa para disminuir las barreras de la comunicación en el aula* (Sánchez, 2022); *Una aproximación a las pedagogías alternativas* (Pérez, Africano, Febres-Cordero y Carrillo, 2016); *Educación y pedagogía entre paradigmas* (Martínez, 2013); *Contando números para la justicia social* (Peterson, 2013); *El quehacer didáctico y sus aportes para una nueva política de civilización* (García, 2013); *Estudio hidrobiológico preliminar del Río Zabaleta como estrategia pedagógica* (Godoy, Salamanca, Silva y Artunduaga, 2015); *Hacia la formación ciudadana: una apuesta pedagógica desde el Ciclo inicial Aula Colombianas San Luis* (Gómez, 2015); *Derechos humanos y diversidad cultural: Una experiencia de aula en grado octavo Colegio El Tesoro de la Cumbre* (Manrique, 2015); *Cherán K'eri: Una experiencia del ser p'urhepecha a través de la defensa de los bosques y la identidad* (Moreno, 2015); *Una experiencias educativa de la Institución Departamental Méndez Rozo, zona rural del Municipio de Sesquile Cundinamarca* (Alarcón, 2015); *Matemáticas en diferentes contextos con diferentes herramientas Geomarte y las practicas argumentativas en básica primaria* (Amaya y Vega, 2015); *Proyecto Social y Pedagógico de Necesidades Educativas Especiales para el Municipio de Pauna: "Yo me incluyo" Bases para una propuesta* (Casas y Cortes, 2015); *En búsqueda de Experiencias Pedagógicas Alternativas*

(Rivas, Ávila, Palomino, Hidalgo y Sánchez, 2015); y *Saberes de orden pedagógico en relación con el teatro como herramienta para la construcción de una sana convivencia* (Villarraga, 2019); *Distopía* (García, 2019).

Capítulos de libros: *Movimiento Pedagógico Colombiano: Experiencias y producción de saberes* (Rincón y Triviño, 2016); y *Mas allá de la Reforma Educativa. Experiencias Pedagógicas Alternativas* (Cadena, Herrerías, Hermida y Valdés, 2019).

Trabajos y tesis de grado y posgrado: *Propuesta pedagógica alternativa mediada por el arte y la lúdica en inglés para mejorar la convivencia escolar* (Jaimes y Prada, 2018); *Resistencias a la práctica educativa escolar tradicional: Experiencias de pedagogías alternativas en la zona montañosa del Estado de Veracruz* (Andrade, 2018); *El pensamiento Pedagógico Crítico: un análisis de la producción científica y el papel del sindicato de docentes en un cambio paradigmático* (Ibargüen y Córdoba, 2021); e *Historia de la política educativa para la infancia en Colombia 1982- 2015* (Buitrago, Duarte y Quintero, 2019);

Los hallazgos de este concepto se agruparon en 6 categorías: 1) *EPA en movimiento*; 2) *Desarrollos conceptuales en el campo discursivo de las EPA*; 3) *Diálogos epistemológicos de las EPA con otros campos discursivos*; 4) *Expresiones de subalternización desde el discurso docente presentes en las EPA*; 5) *Contenidos y currículos de las EPA* y 6) *Reflexiones sobre las EPA*.

REFERENTES TEÓRICOS

Hegemonía del Neoliberalismo Escolar

Este concepto será acuñado partiendo de la discusión entre las categorías hegemonía y neoliberalismo escolar. Por hegemonía se entiende, según Gramsci (citado en Mouffe, 1985) la capacidad que tiene una clase para dirigir intelectual y moralmente a otras, y expresar la voluntad colectiva de todas estas articulando sus intereses, esto consiste en llegar a consolidar una unidad sociocultural en la que la multiplicidad de intereses, deseos y heterogeneidades se congregan en torno a unos mismos fines y una concepción común del mundo.

Esta perspectiva toma distancia de la visión Althusseriana, según la cual la hegemonía está determinada por la imposición de la ideología de la clase burguesa dominante, mediada por el control de los aparatos ideológicos del Estado, ya que, para Gramsci, la clase hegemónica es

aquella que despliega una lucha ideológica tal que la lleva a ser capaz de articular y apropiarse funcionalmente los elementos ideológicos más importantes de la sociedad, en torno al principio hegemónico propio, lo cual le da el privilegio de establecer la definición de lo que es real como la visión aceptada por los sectores sociales sobre los cuales es ejercida la hegemonía, lo anterior le permite reproducir unas relaciones sociales y de producción, específicas (Mouffe, 1985).

Esta visión de hegemonía supone una más amplia concepción de la política, no simplificada -exclusivamente- a las relaciones de dominación y luchas por el poder; según Mouffe (1985) con Gramsci se retoma la visión que desarrollaba el Marx joven al hablar de política, ya que este le otorga un sentido más profundo orientado hacia las múltiples relaciones del ser humano en lo social, en lo real, en la fabricación del mundo, y en las luchas por definir una nueva realidad, transformando el sentido común y la formación de los sujetos (Mouffe, 1985).

De lo anterior, se desprende una idea clave y es que, este consenso social conjurado por la clase dominante en la construcción de un sentido común es de carácter provisional, ya que, implica formas de exclusión y explotación de otros sectores sociales y, este sentido común, coexiste con otras formas de ver el mundo y otros intereses. Partiendo de lo anterior, se ubica el aspecto cultural de las sociedades como un lugar clave de la lucha permanente por el poder, en el que las clases sociales se disputan la dirección política, intelectual y moral de la sociedad (Cristancho, 2021).

Lo anterior obliga a definir la relación que se teje entre la hegemonía y el poder, así como la noción que se asume de poder. El poder se entenderá desde tres sentidos: I) referido a las capacidades y fuerzas que posee un individuo, así como las posibilidades que tiene para ejercerlas sobre el mismo y sobre el mundo cultural, simbólico y social en el que habita; II) referido a las capacidades y fuerzas de un cuerpo, tejido o movimiento social; y III) referido a las relaciones de los tejidos sociales e instituciones gubernamentales, así como a su distribución desigual entre los grupos o individuos que hacen parte de ellas o que se relacionan con estas (Cristancho, 2012).

Así, se puede postular que, en una organización social hay 4 ámbitos desde los que se puede ejercer, padecer o disputar el poder: I) el económico, referido a las relaciones de propiedad y control sobre los medios de producción; II) el institucional, referido al control de los espacios administrativos, judiciales y normativos, desde los cuales se detenta el privilegio de establecer las normas de la vida social; III) el militar, desde el que se posee el monopolio de la violencia y

fuerza represiva como forma de control y coerción; y VI) el cultural, también conocido como sentido común, referido a las formas de pensar, sentir y vivir, compartidos por la sociedad. También se hace necesario precisar que, desde la postura asumida por Gramsci, la hegemonía implica la identificación con el poder establecido partiendo de la conjunción de los ámbitos anteriormente mencionados; solo desde esta visión se pueden entender que exista una voluntad colectiva y una unidad intelectual y moral, con una oposición existente -pero mínima- que tolere y acepte el ejercicio del poder de una clase social sobre otras (Cristancho, 2021).

Para poder dimensionar esto se hace necesario definir lo que se entiende por sentido de lo común (Cristancho, 2021) referido -en términos generales- al conjunto de formas de pensar, sentir y producir el mundo, desde la interioridad y exterioridad de los sujetos, dejando en claro que, estas formas son compartidas por un conglomerado social, son naturalizadas, normalizadas y orientan el actuar en la cotidianidad. Además, tienen un contenido ético-político desde el cual se juzga lo justo/ injusto; y son múltiples, ya que existen otros imaginarios que entran en conflicto frente a la definición de lo que es justo/injusto en el conglomerado social. Esto es importante ya que evidencia la capacidad de los sujetos de ser más que solo determinados, dotándoles de la posibilidad de ser determinantes, es decir, la posibilidad de asumir posiciones frente al mundo al otorgarle un sentido a sus acciones y relaciones con este.

La hegemonía a su vez implica el proceso de subalternización (Spivak citado en Cristancho, 2021) como fenómeno que puede ser entendido en dos sentidos: I) en el que los sectores excluidos se reconocen a sí mismos como inferiores frente a los sectores hegemónicos y se autoexcluyen de los espacios de poder; II) en el que los sectores hegemónicos se reconocen a sí mismos como superiores y excluyen a los sectores que consideran inferiores, identificándolos como carentes, necesitados de disciplinamiento y autoridad.

Pero la subalternización también es constituida por el fenómeno de identificación, en el cual los sectores excluidos y subalternos, asumen como propios los intereses de las clases hegemónicas, aun cuando estas vayan en contra de sus propios intereses, por lo que este proceso contempla el fenómeno de neutralización de los intereses propios e identificación, aceptación y defensa de los intereses ajenos. Este proceso se ejerce desde la dirección intelectual, moral y cultural (ético-política) que los sectores hegemónicos ejercen sobre los subalternos, partiendo de las instituciones y el lenguaje, proceso en el que se enseña al subalterno a serlo, a tal punto que

para ser escuchado -en el marco de las relaciones hegemónicas- debe apropiarse el lenguaje hegemónico, dejando de lado el propio. A esto contribuye el fenómeno de identificación, el cual es ejercido desde las clases hegemónicas, consistente en que dichas clases identifican intereses de los sectores subalternos que pueden ser peligrosos para sus propios intereses, con el objetivo de cooptarlos, maleabilizarlos y conducirlos hacia el favorecimiento de los intereses hegemónicos (Cristancho, 2021).

Es preciso resaltar que este fenómeno implica la oposición, como forma de disputar al poder hegemónico, en el que los sectores subalterizados y excluidos de espacios culturales, sociales y políticos ejercen resistencia al distanciarse y no aceptar la condición de subalternidad, ni el sentido común construido; es así como ejercen prácticas de resistencia con el objetivo de atenuar las imposiciones o materializar demandas o intereses propios (Peñaranda citado en Cristancho, 2021) pero también se puede manifestar como alter-n-acción, entendiendo por esto las manifestaciones de resistencia que buscan generar rupturas en el sentido común imperante, así como la capacidad de materializar formas de organizar e interpretar el mundo, buscando superar el existente (Cristancho, 2021).

Por otro lado, tras la categoría de neoliberalismo escolar se esconde la reconfiguración de una nueva concepción acerca del individuo, la escuela y las relaciones que se establecen entre la escuela y la economía, esta reconfiguración encuentra sustento en teorías económicas de neoliberales que en su conjunto representan una nueva forma de entender el mundo bajo la égida economicista en la que se reduce la educación a una mercancía y se ve en el mercado el ente legítimo para sustentar las decisiones en materia educativa (Blasco y Rodríguez, 2002).

Para entender esta categoría se inscribe a la escuela, el individuo y la educación en un escenario de transformaciones ancladas directamente en el neoliberalismo, gestionadas por entidades internacionales y sustentadas en visiones ideológicas, políticas y económicas, de mundo.

Así, se parte de reconocer que la ideología neoliberal imprime una serie de transformaciones en el acto de educar y en todos sus componentes, que se puede empezar a desentramar cuando se plantea una nueva visión acerca del conocimiento. Para Hayek (citado en Blasco y Rodríguez, 2002) las personas no son conscientes de la utilidad del conocimiento y las habilidades, partiendo de la cual se pueden interpretar estos como bienes.

A su vez, no todos tienen acceso a estos y esta situación de carencia es un impedimento para que cada individuo sea capaz de canalizar sus esfuerzos hacia la obtención del mayor beneficio. Por ende, deben poder ser adquiridos en el mercado a cambio de un determinado precio; sin embargo -plantea este autor- existen quienes necesitan que se les facilite el acceso al mismo debido a carecer de recursos, es así como -bajo esta visión- el Estado adquiere un papel delimitado al ser garante de una financiación parcial de la instrucción pública (primaria), la cual ha de ser obligatoria, reducida a contenidos mínimos. Es así como esta intervención -mínima y específica- del Estado permitirá que los individuos se vinculen al “libre mercado” y logren competir en igualdad de oportunidades. Sin embargo, para este autor la administración de estas instituciones no puede quedar en manos del Estado, ya que esto podría afectar la “libertad” del individuo por la imposición de valores y creencias.

Esta postura encuentra complemento en la propuesta de Friedman (citado en Blasco y Rodríguez, 2002) quien plantea que, los consumidores libres deben poder elegir el tipo de educación que quieren adquirir en el mercado, por tanto, el Estado deberá financiar la demanda por el servicio educativo y no la oferta del mismo, incentivando así la competencia y liberándose de la obligación de sostener las instituciones de carácter público, las cuales también deberán entrar en la competencia por clientes. Este autor identifica en los bonos escolares la manera para que la administración y decisión recaiga en los padres, ya que estos podrán disponer de los recursos económicos brindados por el Estado para financiar la demanda y podrán elegir y pagar la educación de sus hijos donde ellos decidan.

Estos dos autores van a plantear los discursos fundantes de la nueva visión economicista en la educación, encontrando resonancia en algunos economistas neoliberales de décadas posteriores, por citar algunos ejemplos: I) el manejo de las escuelas como empresas privadas que buscan satisfacer a la clientela (Chubb y Moe citado en Blasco y Rodríguez, 2002); II) la instauración de un mercado educativo que regulara y equilibrara el funcionamiento de las escuelas (Lieberman, citado en Blasco y Rodríguez, 2002); y III) La enseñanza como industria sostenida con trabajo intensivo de alto nivel y costo, que debe mejorar su productividad y eficiencia (Coombs citado en Blasco y Rodríguez, 2002).

Con las líneas de pensamiento esbozadas confluirán construcciones teóricas de autores como Mincer, Schultz y Becker, quienes postularan la idea del “capital humano”, teoría en la que se delinearán algunas otras relaciones entre los sistemas educativo y económico al postular que, la

educación a la que acceden los individuos-consumidores constituye una inversión de la que -la sociedad y los individuos- obtendrán beneficios futuros en los que recuperaran la inversión y obtendrán ganancias (Mincer, Schultz y Becker citados en Blasco y Rodríguez, 2002).

Estas ideas poco a poco serán acogidas en un proceso de escalamiento hacia las agendas económicas internacionales, esto ya lo esbozaba Coombs en los años 70 cuando planteó que los sistemas educativos constituyen mercados comunes locales, que se pueden articular al mercado mundial, representando un sector de gran interés por ser un negocio de gran volumen (Coombs citado en Blasco y Rodríguez, 2002). Es así como, en décadas posteriores -que se extienden hasta el presente- se verá materializar estos discursos en las agendas de desarrollo de entidades multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM). Estas entidades internacionales formulan las directrices del neoliberalismo, estimulan la liberalización económica y condicionan el apoyo económico de los países al seguimiento de dichas directrices, las cuales no solo versan en temas económicos sino educativos; esto es de suma importancia, ya que, en torno a estas organizaciones se congregan países ricos que en su conjunto representan porcentajes significativos del mercado mundial y el PNB global (Álvarez, 2016).

Estas directrices, enfocadas hacia el tema educativo confluyen en la idea de modernizar, articulada con la idea de progreso, como solución fundamental para los países que aún no han llegado al desarrollo (Álvarez, 2016). Esta lógica adquiere mayor sentido al visualizarla a la luz del concepto de educacionalización, consistente en atribuir a la educación responsabilidades sobre problemas que abarcan ámbitos de la vida social mucho más amplios que los de escuela, a la vez que ofrecen soluciones en modelos prediseñados, con los que adquieren relevancia las reformas educativas (Ideland y Tröhler citados en Álvarez, 2016).

Se pueden sintetizar que las directrices básicas del discurso neoliberal escolar y sus agendas de reformas en las siguientes ideas:

- A) favorecer el desarrollo de mercado a través de la desregulación del Estado y la libre competencia, apuntando a la consolidación de un mercado educativo global
- B) las escuelas y universidades deben administrarse como empresas privadas que ofrecen servicios y compiten entre ellos por atraer clientes; según esta lógica deben medirse por eficiencia, productividad y calidad, la cual está representada en los resultados del proceso de aprendizaje (medibles y cuantificables) y el costo de inversión por alumno.

- C) la educación elemental, financiada parcialmente por el Estado a través de bonos, no es un derecho de los ciudadanos sino una estrategia para vincular al libre mercado a los que no tienen acceso, para ello se les debe ofrecer los mínimos necesarios en conocimientos básicos (escritura, lectura, matemáticas, valores, etc.)
- D) el Estado debe velar por mantener el libre juego del mercado, limitando su intervención para corregir los fallos del mercado o para estimular o incentivar el libre juego del mercado
- E) una visión moral en la que la empresa privada es superior al sector público
- F) ya que la educación representa beneficios individuales y no sociales para los sujetos, estos deben costearla (nivel superior); en consonancia con esto, el Estado no debe financiar oferta, ni se deben ofrecer becas; se proponen los préstamos para estudio, los cuales deben retornarse al finalizar los estudios y empezar a obtener las tasas de retorno por la inversión
- G) Los derechos adquiridos son vistos como *privilegios* y deben ser sustituidos por estímulos a la productividad, lo cual encuentra correlato en la flexibilización laboral (formas de contratación) y en los estímulos a la competencia con la permanente evaluación estándar
- H) la investigación universitaria también pasa a ser parte de la industria, ya que la producción de conocimiento se convierte en una mercancía (Blasco y Rodríguez, 2002. p. 9).

Es importante retomar y explicar un artificio discursivo en contra de los derechos adquiridos en los Estados de bienestar, propio del neoliberalismo, según el cual se debe promover la equidad y no la igualdad, ya que la igualdad representa un proceso de homogeneización artificial negativa de los individuos en el que se desincentiva la competencia entre estos. Según este argumento, si hay un Estado que iguale a los individuos no habría necesidad de competir entre unos con otros, es por esto que postula la necesidad de incentivar la equidad, ya que, al promover las diferencias, los individuos se verán obligados a aprovecharlas, viéndolas como beneficios para competir frente a los otros, convirtiéndose así en seres útiles para la economía y la sociedad. Con lo anterior podemos evidenciar como el neoliberalismo imprime una visión economicista de la sociedad y la educación, en la que se vacían conceptos claves de la democracia liberal como la libertad, igualdad, justicia, educación, el Estado, lo público y lo privado, objetivándolos con resignificaciones discursivas que representan sus postulados políticos e ideológicos (Blasco y Rodríguez, 2002).

Se asiste además a un proceso en el que, no solo el mercado resignifica y objetiviza con sus postulados discursivos la educación, sus componentes y los agentes que se relacionan con ella, sino que se autoatribuye la capacidad de diagnosticar los problemas que aquejan a la educación y formular procesos de intervención centrados en el agenciamiento o administración

bajo el modelo de empresa privada (Coraggio citado en Blasco y Rodríguez, 2002). Lo anterior es lo que Blasco y Rodríguez (2002) interpretan como el correlato del *fin de la historia* de Francis Fukuyama, como una visión ideológica neoliberal del presente en la que solo se siguen dogmáticamente los designios del mercado, sustrayendo del ámbito de lo público, del debate abierto y de la participación de la ciudadanía, las agendas de discusión sobre los problemas de la escuela, la educación, la pedagogía, la pertinencia social del conocimiento, así como sus implicaciones sociales y éticas, reduciendo la acción del individuo al ámbito privado, orientada por intensiones egoístas basadas en la lógica del costo- beneficio y donde la única regulación está representada por las leyes del mercado.

Bajo la egida del libre mercado en la educación se construye una nueva realidad en la que va a adquirir importancia la creación de imagen para atraer consumidores educativos, es así como las discusiones pedagógicas son reemplazadas por el marketing empresarial. Bajo esta lógica, será fundamental que el público vea la imagen empresarial creada y compare las ventajas comparativas que puede representar- en resultados y beneficios- el consumir la mercancía educativa que ofrece determinada empresa ofertante de educación en comparación con otras. Estas ventajas representan discursos aparentemente objetivos, que se ofrecen a los consumidores, como la *calidad educativa* y la *eficiencia*, pero en realidad constituyen dispositivos de control y reproducción del discurso neoliberal, ya que, obedecen a lógicas como la racionalización del gasto, la flexibilización de la contratación de los docentes, el control de los tiempos de la jornada escolar-laboral, control de cantidad de estudiantes por docente, control de tiempos de hora clase, etc.; que representan la estandarización de los centros educativos y el desarrollo de la competencia entre ofertantes. Estos dispositivos de control van a ser reforzados con otros como los indicadores de calidad, las pruebas, la evaluación y los contenidos estandarizados, los procesos de acreditación, etc. (Blasco y Rodríguez, 2002).

La resonancia de estas teorías económicas opera a nivel global -hegemónicamente- esto se hace evidente cuando entidades como la OCDE, OMC y BM, se constituyen en sus portavoces. Se puede citar como ejemplos la nueva connotación –como recursos comerciales- que se da a los servicios públicos de educación y sanidad de los Estados, acepción asignada en el Acuerdo General sobre Comercio de los Servicios (GATS); también se puede hablar del énfasis puesto en la regulación clara para la homologación de títulos de educación superior cursados en

países extranjeros, con el que la OMC busca acabar con algunas de las barreras para el comercio educativo (OMC, citado en Blasco y Rodríguez, 2002). Es relevante puntualizar que, este acuerdo plantea la necesidad de definir los derechos de comercialización de los servicios estatales, ya que, presiona por liberalizar el sector educativo para poder construir una Industria global de educación a partir de los mercados de carácter nacional (Patrimos y World Bank citado en Blasco y Rodríguez, 2002).

Esta dinámica constituye un proceso de reconfiguración del discurso del desarrollo y la dominación, agenciado desde antaño por el Banco Mundial, como lo plantean Coraggio y Word Bank (citado en Blasco y Rodríguez, 2002) las promesas de la década de los 90, en las que se planteó acabar o reducir la pobreza ofreciendo educación para todos, no fueron concluidas, por esta razón el BM replantea su agenda de desarrollo con nuevos discursos en torno al conocimiento, según los cuales, este y la información representarían la nueva necesidad de los países del tercer mundo, de allí el que esta entidad ofrece su nueva cara como Global Knowledge Bank, enfocada ahora en administrar y suministrar el conocimiento y la información, como paquetes de ayuda para el desarrollo (Coraggio y Word Bank citado en Blasco y Rodríguez, 2002).

Bajo este enfoque, el currículo y las disciplinas académicas sufren un proceso de mutación, ya que, el mercado educativo buscará ofrecer competencias operacionales para los individuos que las adquieran (Barnett, citado en Blasco y Rodríguez, 2002) pero también se descentralizan e independizan de la escuela los procesos formativos, siendo que -bajo el enfoque de formación permanente- adquiere lugar preponderante la sociedad en su conjunto, en un proceso de pedagogización en el que esta formación recae en múltiples ofertantes que compiten por atraer consumidores a través del marketing. También es importante resaltar que, ante este panorama, los títulos académicos dejan de representar valores durables para los profesionales, ya que su solidez entra a ser cuestionada, puesto que, los contenidos se actualizan constantemente y responden a las demandas del mercado, las cuales cambian constantemente (Deleuze citado en Blasco y Rodríguez, 2002).

Pero esta forma de operar del neoliberalismo debe entenderse como una racionalidad, como un operar holístico, que no se limita a orientaciones del ámbito económico sino que llega a imprimir sus lógicas en lo más profundo de los individuos a través de la gestión, ya que, estos deben interiorizar en su vida la misma lógica del mundo que los rodea, en el que la competencia

es el leitmotiv de toda acción y por ende, se deben ver a sí mismos como una empresa en el mercado, orientando sus actos hacia la inversión-formación permanente buscando la maximización de sus ganancias, asumiendo las consecuencias ante los posibles fracasos con autoculpabilización, sin esperar la intervención de los programas sociales y la protección del Estado. Esto supone, por un lado, la pérdida progresiva de los derechos laborales con las nuevas formas de empleo tercerizado, la pérdida del poder adquisitivo, y la inseguridad laboral; y por el otro, una nueva forma de subjetivación que permite la naturalización de este fenómeno en la que la precarización de las relaciones contara con la participación de los sujetos, los cuales exacerbaran las formas de competición entre ellos asumiéndose como sujetos emprendedores (Laval y Dardot, 2013).

Como se mencionó anteriormente, adquiere relevancia la formación permanente, el aprender a aprender, ya que, el sujeto competente es el sujeto competitivo que trabaja permanentemente sobre sí mismo, buscando constantemente valorizarse, perfeccionando sus rendimientos y convirtiéndose en un sujeto empleable (Laval y Dardot, 2013) de acá la profunda relación con la educación por competencias.

Dardot y Laval (como se citó en Álvarez, 2016) plantean que el neoliberalismo se vive como una racionalidad que se despliega como sistema normativo en el que la competencia, como modelo de conducta, se generaliza entre los individuos.

Relacionado con lo anterior es importante puntualizar que, la racionalidad neoliberal impregna también el escenario educativo buscando -con su modelo normativo- formar el individuo deseable bajo tres ideas estructurantes claves: I) la individualización, en la que se forman unidades móviles y flexibles; II) la interiorización de competencias, destrezas y conocimientos para valorizar –en el mercado- a los individuos/mercancías; y III) la interiorización de la autoresponsabilización, en la que los individuos deben adquirir la idea clave que los motiva a ser partícipes y protagonistas del proceso de autoexplotación (Schmidt, Daugbjerg, Sillasen y Valero, citados en Álvarez, 2016).

Experiencias Pedagógicas Alternativas

Para poder comprender esta categoría es preciso partir de que, la pedagogía analiza e interpreta la realidad social y educativa, partiendo de sus discursos subyacentes; para esto ha de

contar con categorías de análisis que permitan valorar sus componentes teóricos, filosóficos e históricos. De allí el que adquiera sentido acudir a la noción de discurso, puesto que desde esta es que se van a poder leer e interpretar las apuestas alternativas que emergen en el acontecer escolar (Orozco, 2016).

En este trabajo se retoma la noción de discurso articulada por Buenfil Burgos (como se citó en Orozco, 2016) en la que se entiende como un campo que articula elementos lingüísticos y extralingüísticos, con unas relaciones internas históricamente construidas, las cuales constituyen el sentido de un asunto particular; este asunto puede entenderse desde múltiples escalas, como lo individual, lo grupal o lo institucional. Es importante señalar que, por extralingüístico -en esta acepción- se entiende la cultura, la corporalidad, las imágenes, los acontecimientos, etc. Basta subrayar que el sentido del discurso no es unidireccional, es decir, el emisor no es el único productor de sentido o de efectos de sentido, ya que, el destinatario del discurso es un ser activo que también produce discurso frente a la propuesta de sentido del emisor. Partiendo de esto se puede evidenciar que, la trama discursiva no es neutral, ya que en esta subyacen intereses políticos específicos, de allí el que, la pedagogía problematice los discursos que la institucionalidad emite, puesto que concibe que estos están cargados de intereses y son profundamente políticos.

Lo anterior permite visualizar que, al analizar los discursos pedagógicos de las experiencias pedagógicas se abre un espacio -en construcción- caracterizado por la emergencia de necesidades y nuevas demandas de carácter social orientadas hacia la democratización y la materialización de los derechos humanos; demandas que interrogan a la escuela y la educación acerca de los sentidos y horizontes hacia los que se orientan los procesos de formación de las personas, ya que, estas emergencias desbordan los límites de la modernidad, llegando a cuestionar la homogeneización de los individuos como supuesto de la institución escolar y la neutralidad del acto de educar, dando lugar a un espacio analítico y discursivo en el que se posicionan las experiencias pedagógicas alternativas -EPA- (Orozco, 2016).

Las EPA, son una noción que se define por dos componentes profundamente interrelacionados: el carácter histórico y el conceptual. El primero referido a su articulación con las luchas desplegadas por el magisterio colombiano, en particular por el Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC); y el segundo a sus categorías internas de experiencia y alternativa.

Para entender la emergencia de las EPA, hay que mencionar el contexto en que emergen, ya que están inscritas en el devenir histórico del neoliberalismo sobre los sistemas educativos. Como lo plantea Cubides (2009), el neoliberalismo en América latina ha representado una redefinición del modelo de desarrollo, en el que se han señalado como problema determinante la crisis fiscal, siendo planteadas como solución -por organizaciones multilaterales como el FMI, la OCDE y el BM- una serie de reformas y de ajustes orientadas a racionalizar las prácticas gubernamentales. Entre las estrategias de ajuste que plantean estas reformas se encuentran: la ampliación de la cobertura, la mejora de la calidad, la eficiencia, entre otras, que van a representar efectos sobre la educación y los maestros, ya que, al implementarse van a traducirse en el incremento de estudiantes por docente, el hacinamiento escolar, el cumplimiento de estándares y competencias para responder a las políticas de calidad, formas de control sobre las actividades y el tiempo de los docentes para mejorar la eficiencia, entre otras.

Desde allí se puede plantear que, las leyes que materializan la reforma son tecnologías de poder que representan lo instituido-hegemónico, ya que normativizan y regulan las instituciones educativas y las prácticas sociales educativas de los individuos que las constituyen, condensando la intencionalidad política e ideológica del neoliberalismo (Martínez citado en Cubides, 2009).

No obstante, esta normatividad también va a representar lugares de desencuentro con la prácticas de los maestros, los cuales -aunque son sujetos de la reforma- también son productores de discursos al resignificar y apropiar el sentido que ofrecen las políticas educativas, situándose desde otro lugar de enunciación, el instituyente, el cual se crea al interior, al lado o al borde de las líneas de lo instituido- hegemónico, transitando una historia dinámica en la que siendo instituyente busca constituirse en instituido (Cubides, 2009).

Entonces, podemos formular que, las EPA se ubican en lo que Cubides (2009) define como instituyente alternativo, referido a acciones de carácter colectivo que van más allá de las manifestaciones y protestas por reivindicaciones económicas y prestacionales, ya que, representan un horizonte de posibilidad para la transformación social, en el que se amplía el sentido de la acción política desde el escenario escolar.

Esto está profundamente relacionado con carácter histórico del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) al cual se articulan las EPA, ya que estos procesos surgen como manifestación de una visión acerca de la investigación educativa, según la cual, la investigación

es un proyecto político que se traza como horizonte construir transformaciones en la educación partiendo del postulado de que el maestro es un intelectual de la educación. Esto enuncia la disputa en el campo del saber pedagógico frente al poder hegemónico, en el que van a emerger propuestas que surgen en el marco de la misma institucionalidad pero que la resignifican, como lo ejemplifica Vallejo (Citado en Rodríguez, 2012) cuando habla del currículo oficial o de acreditación frente al currículo de resistencia, resignificado o creado por los maestros.

En las EPA se hacen evidentes dos características que contribuyen a definir las: el principio de identidad- oposición y el principio de proyección (Cubides, 2009). El primero referido a lo identitario, como el amplio espectro en el que habitan las diversas manifestaciones de deseos, necesidades e intereses que confluyen en la búsqueda de la consolidación de una voluntad colectiva en la que tengan representación, a su vez, estas diversidades tienen en común su oposición frente a un proyecto, del cual buscan diferenciarse y ser alternativa. Para este caso, se define su identidad como oposición frente al proyecto hegemónico del neoliberalismo escolar. Por principio de proyección se entenderá la capacidad de consolidar un proceso viable -al corto, mediano y largo plazo- en el que se integren, en un proyecto político, las diversas manifestaciones socioeducativas que convergen, construyendo consensos y acuerdos en los que se reconozcan la diversidad y la tensión implícita que supone la multiplicidad de posiciones ideológicas y políticas.

En cuanto al componente categorial del EPA, se entiende por lo alternativo -en pedagogía y educación- un campo discursivo abierto, amplio y en construcción, que tiene profunda relación con la emancipación como horizonte, para este caso abordada desde dos sentidos (Korol, 2006): 1) Como una utopía que no es ingenua e irrealizable, sino -como lo postula el autor citado refiriendo a Freire- una realidad que, a la vez, es esperanza de sí misma, ya que se moviliza para poder ser materializada; y 2) como lugar de enunciación, en el que lo cultural es un campo de disputa frente a la hegemonía neoliberal y que apunta a la transformación de la sociedad partiendo de la formación de nuevas subjetividades que se construyen en las prácticas de resistencia a los mecanismos de dominación del capitalismo.

Lo alternativo, a su vez, es caracterizado como un movimiento instituyente que se puede originar desde la exterioridad y los márgenes del discurso hegemónico, en el que las experiencias pedagógicas van adquiriendo una configuración histórica que se moviliza e irrumpe -en el escenario de lo público- a través del tiempo, pero que se identifican al combatir este marco

que las niega, bien sea exponiendo explícitamente sus intenciones o manteniéndolas ocultas, pero rearticulando los elementos del discurso hegemónico de una forma diferente o alternativa, en la que se resignifica (Orozco, 2016).

El carácter alternativo de las EPA supone –en sus protagonistas- la conciencia de la realidad histórica como potencialidad, idea desarrollada por Zemelman (citado en Orozco, 2016) para quien refiere a una mirada alargada hacia el horizonte utópico, en la que se problematiza el presente identificando los límites de las condiciones de vida, individuales y colectivas, orientando desde allí la acciones concretas y la toma de decisiones ante las opciones que pueden surgir en lo concreto, la praxis vista como “la acción de elegir” (Del Rayo citado en Orozco, 2016. p. 478).

Es preciso resaltar que, la categoría de alternativa se encuentra en una arista de disputa epistemológica discursiva, la que se entiende al relacionarla, por un lado, con las nociones de innovación y reforma, y por el otro, con la de cambio. En la primera acepción, la alternativa es esgrimida por el Banco Mundial y otros organismos multilaterales como sinónimo de innovación frente a los sistemas educativos nacionales, que en el decir de dichas instituciones son caducos y se encuentran en crisis; es así como esta connotación está articulada con dispositivos de control como informes, recomendaciones, estadísticas que buscan justificar las recomendaciones y reformas articuladas desde los supuestos del neoliberalismo. Esta será la acepción hegemónica, la cual corresponde con unos intereses económicos específicos y por ello, al ofrecer sus recomendaciones, desconoce los procesos históricos de las naciones y sus condiciones específicas (Orozco, 2016).

La segunda noción de alternativa -la cual es asumida en esta investigación- parte de relacionarse profundamente con la categoría de cambio, desarrollada por Foucault (citado en Orozco, 2016) para este autor por cambio se entiende un proceso en el que fuerzas opuestas, sociales y subjetivas, se encuentran interactuando y devienen en permanencias, resistencias y emergencias de cosas nuevas, lo que -relacionado con el tema- se podrá hacer evidente en las relaciones que se entablan entre el proyecto educativo estatal y las propuestas educativas al interior de las instituciones o con instituciones ajenas a la escuela, relaciones que representan dinámicas discontinuas de negociación, luchas, resistencias, tensión, etc. (Orozco, 2016).

Lo alternativo también supone un lugar fundamental para los sujetos, ya que, estos reconstruyen sus subjetividades desde las tramas de las relaciones entre el saber y el poder, es decir, son seres activos que con sus acciones recrean sus subjetividades desde el poder que

ejercen para seleccionar saberes, prácticas y otros modos de aprender y enseñar, más horizontales y democráticos, los cuales se constituirán en las bases de las EPA (Orozco, 2016).

Con respecto al componente categorial de experiencia, este se aborda desde la relación entre tiempo y discurso, como segmento temporal en el que se produce el sentido que se atribuye al discurso (Martínez, 2016). Desde allí, se puede relacionar su acepción de vivencia con la dimensión histórico- social, en la que se manifiesta el cuestionamiento y la interrogación a las instituciones que ostentan un poder frente al conocimiento, y la apertura a nuevas posibilidades, formuladas desde agentes que articulan unos discursos emergentes, los cuales se entretajan en procesos experienciales (Martínez, 2016). Estas experiencias pueden asumirse como críticas o lugares de enunciación y crítica, que a la vez representan posibilidades de reapropiación.

Esta noción es enriquecida al identificar que la experiencia también puede ser entendida como el proceso que resulta de la acción de los sujetos y que se constituye en una guía para la acción y las decisiones futuras (Martínez, 2016).

ANÁLISIS Y HALLAZGOS

En este apartado se realiza una reconstrucción argumentativa de los hallazgos desarrollados por cada uno de los dos conceptos del trabajo investigativo, señalando cada uno de los aportes identificados en cada categoría, para finalmente entablar en las conclusiones las respuestas a los objetivos y las preguntas de investigación basándose en el contraste y la comparación de los hallazgos.

Hegemonía del Neoliberalismo Escolar

Cuerpo de la reforma

En esta subcategoría se reconstruyen los hallazgos de la investigación documental, referidos a la reforma neoliberal en el sistema educativo colombiano, evidenciando la construcción vertical de la misma. Con Molina (2017) podemos encontrar que con el neoliberalismo se operan una serie de transformaciones en la educación, como el proceso de mercantilización, consistente en que se ve a la educación como un instrumento al servicio de la economía y cuya función es mejorar la competitividad de los países, encontrando en este argumento el sustento para instaurar las reformas promulgadas por los organismos intergubernamentales (Saura y Luengo, citado en Molina, 2017).

Por otro lado, se erige un mercado educativo, en el cual se genera una clasificación de las instituciones basada en los resultados en las evaluaciones estandarizadas, con lo cual se va a posicionar el sector privado en la parte alta de la jerarquía, redefiniendo al sector público como subsidiario de este (Foro de Sevilla, citado en Molina, 2017).

A lo anterior, se suma el proceso de *privatización endógena*, consistente en que, el sector público se ve presionado por este tipo de lógicas a tal punto que se ve obligado a introducir en sus formas de funcionamiento modelos funcionales del sector privado (Ball y Youdell, citado en Molina, 2017) concluyendo así que, el neoliberalismo opera como un proyecto identitario que redefine el propósito del reconocimiento de los derechos sociales al cambiar la forma de entender los mismos; en el caso de la educación, esto se ve manifiesto al asumirla como un instrumento al servicio de la mejora económica, dejando de lado la formación social, cognitiva y cultural, como derecho social (Thomas y Davies, citado en Molina, 2017).

Con Mejía (2016) se puede identificar una aproximación al fenómeno que dio origen a estos nuevos criterios que redefinen la educación, encontrando que, en el informe *A nation of risk* de 1983, Estados Unidos construye un perfil educativo propio para la globalización, indicando que es el necesario -en ese contexto- para no perder el poder como potencia que el país ha detentado, planteando así unos mínimos formativos (writing, reding and arithmetics) centrados en las disciplinas STEAM (sciences, technology, enginnering and mathematics). Esto deja en evidencia el lugar de enunciación de uno de los discursos hegemónicos más resonantes actualmente, la educación STEAM; sin embargo, también deja de manifiesto el proceso de

control, a través del discurso hegemónico, ya que, evidencia como esta visión la retoma el Banco Mundial, institución que bajo su poder hegemónico presiona a Colombia para la reproducción de este tipo de perfil educativo.

Este tipo de transformaciones se materializó con parte del cuerpo de la reforma educativa en Colombia, como lo son la ley 715 de 2001 y el acto legislativo 001 de 2001, llegando así a la definición de una legislación educativa colombiana alineada con este discurso educativo hegemónico (Cárdenas, citado en Mejía, 2016).

Esta reforma afecta de modo holístico la institución escolar y los procesos educativos de los educandos, esto se puede ver ejemplificado con las políticas públicas recientes y vigentes en torno a los educandos con Necesidades Educativas Especiales que operan como dispositivos contruidos por el Estado a partir de políticas públicas sobre la inclusión escolar, ya que, las Necesidades Educativas Especiales, la desaparición del profesional psicopedagogo y el aula de apoyo (Casas y Cortes, 2015) y los procesos de gestión de la población con instrumentos y formatos administrativos como el PIAR y el DUA, descargan nuevas responsabilidades en los docentes de aula solapando la intención del economicismo neoliberal orientado por las lógicas de la reducción presupuestal en desmedro de una educación en la que se respeten los derechos democráticos, la participación, las diversidades y diferencias de los educandos, así como la dignidad profesional de los profesionales de la psicopedagogía.

En el artículo *Profundizar la contrarreforma neoliberal. El sistema educativo neoliberal desde la mirada de la OCDE* (Torres, 2016) el autor expone el diagnóstico ofrecido por la OCDE, mejor conocido como el informe *La educación en Colombia*, identificando la caracterización del sector que allí se ofrece y las recomendaciones que de este emanan; paralelamente ofrece una lectura interpretativa y crítica del mismo, en la que se cuestionan las conclusiones a las que llega, ya que, al no tener como objetivo propender por la formación de una ciudadanía crítica sino hacia la consolidación de las relaciones de la economía neoliberal en el sistema escolar puede ser considerado impertinente para los propósitos nacionales de una sociedad justa, democrática y en paz.

En este texto (Torres, 2016) el autor cita el Decreto 2450 del 2015 y la resolución 2041 del 2016 puesto que en estos se propone, acorde con el informe, la estandarización de la profesión docente, la construcción de idea de *excelencia docente* y la alineación de la formación profesional con los currículos unificados. Se acude a Diez (como se citó en Torres, 2016) como

base para identificar que, dichos procesos de reforma están articulados directamente con los intereses de la economía de mercado. Los argumentos de este artículo, permiten identificar que este proceso de reforma neoliberal está directamente atravesado por relaciones políticas y económicas, al evidenciar que el Estado Colombiano -en cabeza del expresidente Juan Manuel Santos- con el propósito de ser aceptado en la OCDE, asume las imposiciones que esta organización plantea sobre el sistema educativo (currículos unificados, competencias, estandarizaciones, mejora de resultados, estándares profesionales docentes, profesionalización de la gestión escolar, etc.), aun cuando se presentan formalmente como recomendaciones.

Experiencias del neoliberalismo escolar y desarrollos conceptuales en el campo discursivo

Las experiencias que desarrolla el neoliberalismo escolar están profundamente relacionadas con sus concepciones conceptuales y racionalidades, de allí el que en este apartado se inicie exponiendo las experiencias del neoliberalismo escolar que se hallaron en la investigación documental, desarrollando paralelamente sus construcciones conceptuales.

Entre las experiencias expuestas por la hegemonía del neoliberalismo escolar se encuentran los *modelos alternativos emergentes* (Farrell, Manion y Rincón- Gallardo, 2017) como procesos desarrollados por Organizaciones No Gubernamentales –ONG-, por docentes o como experiencias mixtas desarrolladas entre gobiernos, ONG's y actores de la sociedad civil, teniendo en común el adscribirse al marco estándar ofrecido por los respectivos ministerios de educación. Estos modelos se pueden identificar a partir de ciertas características que los definen, como lo son: orientación hacia el aprendizaje activo de los estudiantes; la inclusión educativa en la que la educación se adapta a las necesidades de los estudiantes; la construcción del conocimiento teniendo como actor protagónico a los estudiantes, sus reflexiones y experiencias; la evaluación del aprendizaje de manera continua, lo que permite realizar seguimiento y ajustes constantes; el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida promoviendo el involucramiento de la comunidad en el proceso educativo; la formación constante de los docentes para poder adaptarse a las nuevas metodologías y enfoques promulgados; y los resultados en las pruebas estandarizadas, iguales o mejores que sus pares o incluso de instituciones con mejores recursos académicos, lo cual a su vez le da una connotación de exitosa (Farrell, Manion y Rincón- Gallardo, 2017).

Bajo la perspectiva que orienta estos modelos, adquiere relevancia la pregunta por el cómo aprenden mejor los estudiantes (Brasford, Brown y Cocking; Olson, citados en Farrell, Manion y Rincón- Gallardo, 2017) inscrita en la noción de *reforma educativa sistémica*, en la que se condensan las transformaciones pertinentes que buscan la mejora en la enseñanza y el aprendizaje en los sistemas educativos. Desde la óptica de esta reforma, se asocian este tipo de experiencias de *modelos alternativos emergentes* con la obtención de buenos resultados, entendiendo por estos que, en contextos escolares de niños y jóvenes marginados se dé cuenta de una buena cantidad de estudiantes matriculados, retención escolar, la eficiencia terminal, transición al siguiente grado de escolaridad, logros educativos medibles y resultados superiores en las pruebas estandarizadas (Farrell, Manion y Rincón- Gallardo, 2017).

En la investigación desarrollada por Farrell, Manion y Rincón- Gallardo (2017) y partiendo de los argumentos anteriormente expuestos se identifican y expone tres de experiencias exitosas de *modelos alternativos emergentes*, las cuales son: I) el *Modelo de Escuela Nueva* (Colombia); II) *las redes de apoyo y tutoría de maestros* (México) y III) el *Programa de educación primaria informal* (Bangladesh).

Lo anterior permite evidenciar que, con este tipo de experiencias del neoliberalismo escolar se asiste a un vaciamiento del contenido epistémico de la categoría *alternativa*, a la vez que se evidencia la disputa existente por su control discursivo; por otro lado, también se identifica que este tipo de experiencias se pueden identificar por los fines, lógicas y supuestos que orientan sus prácticas, esto se hace evidente con otras de las experiencias del neoliberalismo escolar, las *Experiencias Pedagógicas Significativas –EPS–*, las cuales pueden ser diferenciadas de las EPA, respondiendo a sus características.

Una característica determinante de estas EPS es que están orientadas hacia la búsqueda de la *calidad educativa*, la cual se asocia a las definiciones contempladas en la política pública, en las que se le relaciona con procesos de homogeneización y medición de resultados basados en evaluaciones estandarizadas, así como sistemas que responden a la eficiencia en los procesos de gestión y administración (Ávila, 2017).

Sin embargo, en torno a esta categoría también se evidencian controversias en las que, sin perder el núcleo común de la misma, se amplía su comprensión, como en la definición brindada por Ávila (2017) quien tomando distancia de la anterior noción de *calidad educativa*, plantea que se puede dar otra aproximación a la misma viendo para ello la necesidad de tomar en

consideración factores que influyen en los procesos escolares, como lo son: los niveles socioeconómicos de las familias, la ubicación geográfica del centro escolar al que se tiene acceso (Duarte, et al. Citado en Ávila, 2017); la presencia de ambos padres en el núcleo familiar, el nivel de escolaridad y el nivel de ingresos económicos de los miembros de la familia (Burgos, citado en Ávila, 2017); la inequidad existente para los estratos sociales más bajos en cuando al acceso a la educación, la permanencia y el logro de los ciclos escolares (Turbay, citado en Ávila, 2017); y el hecho de que, la desigualdad social determina una desigualdad en el tipo de educación a la que se puede tener acceso, y esto a su vez determina el que los malos resultados se concentren determinantemente en los sectores sociales más pobres (García y otros, citado en Ávila, 2017).

Partiendo de lo anterior, Ávila (2017) argumenta que, las políticas públicas desconocen los problemas de la educación – desde su investigación se refiere a los problemas educativos del sector rural- y los tipos de vulnerabilidades que viven las poblaciones y familias de los educandos. Desde este lugar de enunciación¹¹ postula que, la *calidad educativa* se hace evidente en las *Experiencias Pedagógicas Significativas* que han obtenido unos mejores resultados, partiendo de reconocer el contexto rural, y desde este han construido nuevas formas de participación y democracia al interior de las comunidades, esto ha repercutido en las prácticas educativas llevando hacia la construcción de unos currículos contextualizados (Torres, citado en Ávila, 2017), acompañados de metodologías flexibles y contenidos adecuados al contexto, llegando a constituirse en alternativas curriculares (Pihno, citado en Ávila, 2017).

Es así como, Ávila (2017) contribuye con una segunda construcción conceptual clave, las *Experiencias Pedagógicas Significativas*, profundamente relacionada con su definición de *calidad educativa*; estas refieren a prácticas o proyectos que emergen en los contextos educativos, orientadas por el propósito de desarrollar las competencias educativas que generen

¹ El lugar de enunciación se entiende como una categoría analítica del discurso narrativo, desde la que se considera que, la historia y la historiografía no pueden postularse como descripciones de la realidad, ya que, este tipo de acercamientos a la misma implican interpretaciones y juicios subjetivos acerca de los acontecimientos. En este sentido, cobra importancia analizar las pretensiones –implícitas- tras las referencias y los procesos de interpretación que se construyen acerca de la realidad. Es fundamental el señalar el papel del sujeto en el proceso de interpretación, ya que este, es un ser activo que no se limita a contemplar, sino que, participa en la construcción del fenómeno histórico, ya que, cuenta con una historicidad que le confiere un *horizonte de interpretación* para poder la realidad, dicho acto se constituye, a la vez, en un modo de ser y estar en el mundo, de tal modo que la comprensión del sujeto es mediada, mas no determinada, por su horizonte de interpretación (Gadamer citado en Muñiz, 2016). Este horizonte de interpretación se puede diferenciar del *contexto*, el cual refiere a las situaciones o circunstancias que influyen en la interpretación que hace el sujeto, ya que lo rodean. En este sentido, el *lugar de enunciación* se puede entender como el espacio epistemológico que se asume y desde el que se realiza el ejercicio de comprensión; esta articulado al horizonte de interpretación, delimitando el conocimiento de la realidad (Mignolo, citado en Muñiz, 2016). En este trabajo se identifica que las Experiencias Pedagógicas Alternativas, las Experiencias del Neoliberalismo Escolar y la hegemonía del mismo, expuesta en las directrices institucionales, ofrecen interpretaciones particulares y con cargas de sentido, mediadas por horizontes de interpretación, acerca de la educación, la escuela, los fines del acto educativo, la pedagogía y las preguntas ontológicas de los procesos educativos, por lo tanto, son lugares de enunciación.

aprendizajes significativos en los estudiantes. Dentro de estas experiencias se reconocen también las prácticas de *innovación educativa* que generan impactos en la calidad de vida de las comunidades (Calvache et al, citado en Ávila, 2017).

Ávila (2017) expone cuatro casos de EPS: El primero, *la “Escuela Café” de Caldas*, en esta experiencia se plantean como ejes la participación de la comunidad, la expresión de sus intereses en un currículo inclusivo, la metodología escuela nueva y contenidos como: conocimientos técnicos sobre la cultura y comercialización del producto, orientaciones para los grado 10° y 11° sobre cómo crear y consolidar empresa, proyectos desarrollados por los estudiantes y supervisados por técnicos y profesionales, sustentados en las 7 normas de competencia propuestas por la Mesa del Café.

El segundo caso refiere a la propuesta *“Pedagogía de la alternancia en Colombia. Medellín, Macheta y Tambo- Cauca”*, en esta se plantean como ejes la formación integral, el desarrollo local, la asociación responsable y una metodología pertinente en la que se pone gran énfasis en los procesos de vinculación con el sector productivo, trazando como objetivo tecnificar e incentivar a las mujeres cabezas de familia y a los jóvenes del campo hacia el trabajo, de allí el que se programen como parte del proceso las visitas a lugares de producción en periodos de labor, adquiriendo relevancia en esta propuesta conceptos como: optimización de recursos, desarrollo de proyectos en el proceso formativo y proyectos productivos (Ávila, 2017).

El tercer caso, la experiencia *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER)* desarrollada en el Estado de Puebla en México, persigue el objetivo de realizar una propuesta flexible para capacitar técnicos y profesionales en la promoción del desarrollo y los procesos productivos del campo buscando impactar en los sectores sociales que viven en extrema pobreza; tiene como pilares la educación popular de Freire; la formación del sujeto social basándose en la idea del cuidado de sí de Michael Foucault pero también en las ideas de autonomía, identidad y dignidad; el cuidado de la naturaleza, el aprovechamiento de los recursos del lugar; la buena vida; el desarrollo sostenible, la participación de las organizaciones comunitarias, el empoderamiento, el trabajo en proyectos colectivos, entre otros (Ávila, 2017).

Por último, la cuarta experiencia es la desarrollada por el *Movimiento de Los Trabajadores Rurales sin Tierra del Brasil*, en esta se busca realizar un proceso formativo en el que el trabajo rural comunitario ocupa un lugar central puesto que busca responder a las necesidades de la comunidad. Esta última experiencia encuentra sustento en principios filosóficos

y políticos como la transformación de la sociedad, la producción comunitaria, el trabajo cooperativo y el respeto por la tierra (Stublin, citado en Ávila, 2017).

Como se hace evidente, las *Experiencias Pedagógicas Significativas* confluyen, con sus contenidos y propósitos, hacia la idea del empresarismo en la educación, discurso desarrollado por el neoliberalismo escolar; sin embargo, las dos últimas experiencias desarrolladas por Ávila (2017) nos invitan a problematizar esta fuente, ya que, evidencia características que el autor proyecta sobre estas sin que estas respondan a dicha caracterización, esto se evidencia al caracterizarlas como EPS en las que adquiere sentido y transversalidad el desarrollo de *competencias educativas* y las prácticas de *innovación educativa*, nociones relacionadas con el neoliberalismo escolar. Partiendo de esto se puede problematizar este fenómeno como subalternización e identificación con el lenguaje hegemónico (Cristancho, 2021), por parte del investigador, ya que se hace evidente la interiorización y naturalización de los discursos hegemónicos a tal punto que, experiencias que son diferentes no puedan ser enunciadas fuera del discurso normativizado hegemónicamente.

Por otro lado, se evidenciaron hallazgos referidos a las transformaciones operadas por el neoliberalismo en la formación de la subjetividad y la educación. Para Marín y Noguera (2013), basados en los análisis realizados por Foucault en su curso *Seguridad, territorio, población*, será preciso comprender que existe una relación dinámica entre la educación y las formas de gubernamentalidad, manifiesta en tres etapas históricas claves: medievo, liberalismo y neoliberalismo. Partiendo de esta comprensión, los autores realizan una interpretación de la relación actual entre la gubernamentalidad neoliberal, la sociedad del aprendizaje, el capital humano y la educación permanente.

Para ello argumentan que, en la modernidad el Estado hizo uso del *poder disciplinario* en los distintos ámbitos de la sociedad emergiendo las prácticas de *policía* como asuntos referidos a la formación y mantenimiento de todo lo relacionado con las poblaciones; entre estas prácticas adquiere gran relevancia el tema de la *instrucción* pública y la *escolarización* (Foucault, citado en Marín y Noguera, 2013). Fundamental será entender que, en este contexto, la instrucción pública se verá como garantía de la felicidad pública y del crecimiento y fortalecimiento del Estado, de allí el que adquiriera gran importancia la articulación de la Pampedica de Comenio, con la cual se buscaba la consolidación de una sociedad donde todo fuera enseñado para que todos aprendieran, perfilando el régimen disciplinario del enseñar-aprender a lo largo de la vida como garantía de

realización humana. A esta lógica se articulan las formas de concebir la educación bajo la gubernamentalidad liberal, que implica conducción y dirección (Rousseau, como se citó en Marín y Noguera, 2013) con las que se regula la libertad, partiendo de una mayor participación del sujeto que aprende y una menor del que enseña, concebida esta como la lógica económica de la educación.

De esta forma de gobierno liberal se vive un proceso de desplazamiento discursivo hacia el neoliberal, en el que se pone gran énfasis en la responsabilidad del sujeto, así como en la capacidad que debe tener para el aprendizaje permanente, a lo largo de la vida (Simons y Maarten, como se citó en Marín y Noguera, 2013) dándonos así una interpretación arqueológica de la educación actual, la cual vive un proceso de reestructuración entre los años 60-70, contexto educativo en el que emergen los discursos de la *sociedad del aprendizaje* como respuesta a la búsqueda de alternativas frente a la educación tradicional. Dentro de estas alternativas destaca la *pedagogía activa* y el protagonismo del sujeto, como antecedentes para la emergencia del nuevo operar bajo la lógica de *gubernamentalidad neoliberal*, en la que la población pasa a ser entendida como *capital humano* y el espacio de su realización, el mercado. Definiendo así, una profunda relación entre gubernamentalidad neoliberal, sociedad del aprendizaje, el capital humano y la pedagogía activa (Marín y Noguera, 2013).

Lo anterior encuentra complemento con el sujeto *emprendedor neoliberal* o *nuevo Doer* (Díez- Gutiérrez, 2018) el cual se encuentra inmerso y definido por las transformaciones operadas con el neoliberalismo en la formación de subjetividades. Siguiendo a Díez- Gutiérrez (2018), quien se basa en los aportes desarrollados por Foucault y Chul Han, el neoliberalismo opera una serie de transformaciones a nivel social, con las cuales se ejerce el control a partir del placer y la culpabilización, logrando reproducir en los individuos la racionalidad neoliberal, el empresario de sí mismo.

Profundizando un poco en esta línea de análisis se encuentran los aportes de Plata (2018) para quien, los *dispositivos de control* anteriormente mencionados –el placer y la culpa-, también operan al interior de la escuela con la construcción de la *calidad educativa*. En su artículo de tesis doctoral *Contextos de emergencia de la Excelencia Educativa, renovado proyecto de control*, la autora plantea una interpretación, partiendo de elementos del contexto histórico socio-económico y político, acerca de la organización y el funcionamiento de los mecanismos de codificación, manipulación y control inmersos en la *Excelencia Educativa*, planteados a partir de la triada

calidad-evaluación-formación docente, desde los cuales se redefinen sentidos educativos y se forma la subjetividad de la Excelencia o de *maestros excelentes*. Así, se preestablece una educación hecha a la medida para reconvertir, apropiar nuevas fuentes de productividad –el conocimiento, las relaciones, los afectos, la tecnología– y generar nuevas formas de riqueza inmaterial.

Para dar sustento a esta tesis, la autora plantea que el orden que impera en el presente es el *Capitalismo Mundial Integrado* (CMI) en el que la subjetividad adquiere un lugar preponderante, al ser instrumentalizada desde el deseo para orientar las acciones de los individuos (Guattari y Rolnik, citados en Plata, 2018) hacia la creación y extracción de plusvalía. En este orden de ideas, hay unos mecanismos de regulación y control que se manifiestan en lo inmaterial, vía los deseos de los individuos, orientándolos hacia estándares de comportamiento, capacidades, mejoramiento cognitivo y el capital humano (Deleuze, citado en Plata, 2018).

Bajo la lógica anteriormente expuesta se entiende la asunción del término *calidad*, como forma de medir la competitividad internacional, y que se vincula directamente con la idea de equidad y desarrollo (Cepal, citado en Plata, 2018); siendo entonces, este discurso, la excusa para la intervención en la educación de los países, ya que, los organismos internacionales lo utilizan para ofrecer apreciaciones y recomendaciones acerca de las carencias, deficiencias e impertinencias de los sistemas educativos (Barrantes, citado en Plata, 2018) esgrimiendo a su vez la *evaluación estandarizada* como dispositivo para medir su nivel de *calidad*, construyendo un imaginario según el cual, la evaluación y la calidad son la solución a los problemas que afectan a estas naciones.

Plata (2018) encuentra además relación entre esta racionalidad económica imperante, el discurso de la *calidad* y la *teoría del capital humano*, desarrollado por Schultz y Becker, identificando esta conjunción como un factor productivo en el desarrollo capitalista post-industrial, en el que lo inmaterial se capitaliza (Vallalobos y Pedroza, citado en Plata, 2018).

A su vez, la misma autora identificará que, bajo el discurso hegemónico anteriormente expuesto, se plantean relaciones de dependencia entre la formación del recurso humano, el conocimiento y el desarrollo económico de los países latinoamericanos (Banco Mundial; CEPAL, como se citó en Plata, 2018); de allí el que, en el presente se vivan una serie de transformaciones en la institución escolar y sus currículos, en las que se sustituyen los conocimientos específicos por la adquisición de competencias y saberes técnicos o productivos (Gimeno, citado en Plata,

2018) las cuales – a su vez- imprimen una serie de presiones sobre los sujetos, ya que, imponen la necesidad de la actualización constante del recurso humano, de allí el que, a nivel interno, los individuos se autorepresenten a sí mismos como empresas, estando obligados a administrar y rentabilizar sus capacidades, orientándolas hacia la capitalización, fenómeno consustancial de las *sociedades del gerenciamiento* (Grinberg, como se citó en Plata, 2018).

El aporte de la investigación de Plata (2018) es considerable para poder interpretar el fenómeno operado por el neoliberalismo en la sociedad y sus instituciones, sin embargo, no encuentra en dicha exposición sus límites, ya que, realiza un acercamiento hacia las posibilidades y horizontes posibles, más allá del panorama anteriormente expuesto. Es así como, la autora plantea que un elemento clave de esas apuestas posibles ha de ser la *singularización existencial* (Guattari y Rolnik, como se citó en Plata, 2018) con la que se potencie la búsqueda, el gusto por vivir y construir otro mundo de encuentros sociales, más allá de la construcción del individualismo y la competencia permanente, que perfila la insatisfacción con la existencia; de allí la necesidad de repensar otros procesos de subjetivación que potencien la vida y las pasiones positivas (Spinoza; Hardt y Negri, como se citó en Plata, 2018).

Un tercer hallazgo en este acápite es el referido a la relación entre lo hegemónico y lo alternativo, y su materialización en el escenario de las políticas públicas. En el texto *Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos* (Millán y Ortiz, 2016) se brinda una interpretación del contexto histórico-social reciente de América Latina en torno a la educación y las políticas públicas que la definen. Para dicha interpretación de la realidad se entretajan: el escenario escolar; lo hegemónico o institucional, que también se articula con ciertos discursos de los organismos internacionales y con algunos enfoques y teorías económicas de la época; y lo alternativo, en relación y articulación compleja con lo hegemónico.

Este tejido permite pensar la articulación de la sociedad y los procesos de subjetivación, identificando en estas, expresiones sociohistóricas específicas en las que los sujetos -sin poseer una esencia a priori- se encuentran en una configuración constante, inscrita en la interrelación entre lo instituido e instituyente. Estos sujetos además poseen capacidades de producción y construcción de realidades, prácticas y discursos. Lo anterior se ve reflejado con los hallazgos anteriormente expuestos, en los que se evidencian las tramas conflictivas que representan los procesos de subjetivación entre el presente, definiendo la dicotomía hegemonía neoliberal y

alternativa, pero también en la materialización de este fenómeno en la política pública, que a su vez reproduce la misma lógica.

Para Mejía (2016) la hegemonía sobre el discurso educativo y las políticas públicas, que ejercen los organismos multilaterales y que es reproducida por los Estados neoliberales, representa un espacio de disputa profundamente dinámico, en el que los movimientos sociales y la ciudadanía interpelan el poder público en la lucha por sus derechos; para entender este proceso, el autor define como *segunda generación de leyes educativas* a aquellas normativas con las que los Estados reconfiguran el sector educativo y que representan los intereses del mercado y entes multilaterales; en contraposición, construye la noción de *tercera generación de leyes educativas* para referir a las leyes de educación que no corresponden con estos intereses ya que han sido conquistas de los movimientos sociales y la ciudadanía, como las conquistas de la Revolución pingüina en Chile (2006) y la ley 070 de Educación Boliviana.

Experiencias Pedagógicas Alternativas

EPA en movimiento

En esta categoría se agrupan las apuestas realizadas por los movimientos sociales en sus luchas políticas, las cuales a su vez representan aportes en el campo de las pedagogías alternativas. En esta investigación documental se identificaron los siguientes.

Este acápite inicia con los aportes de Cañadell (2016) quien en su artículo *Educación, lucha y transformación social* desarrolla una reflexión en torno a la relación entre educación y sociedad, como una relación entre la mejora de la educación y la lucha por los derechos desplegada por los movimientos sociales, evidenciando que, la educación no es ni será nunca "neutra" y que en ella se expresan las luchas políticas determinadas contextualmente, de modo que este tipo de experiencias educativas han existido desde tiempo atrás, relacionadas históricamente con las luchas por el reconocimiento de derechos emergentes.

Para ejemplificar esta idea, el autor (Cañadell, 2016) acude a la apuesta legislativa de Catalunya –experiencia desarrollada en el marco histórico de la República Española- la cual ofrece una perspectiva interesante de la educación alternativa, por sus propósitos humanistas

frente al contexto del falangismo, los cuales encuentran cabida aun, frente a la educación del capitalismo neoliberal y sus ideales del mercado. Como segundo ejemplo, acude a la experiencia educativa del MST del Brasil, evidenciando la profunda relación simbiótica entre la historia de los campesinos sin tierra –protagonistas del movimiento-, las relaciones de propiedad sobre tierra y la educación; así como la profunda compenetración de esta tercera con el movimiento social, a tal punto que, el movimiento forma al maestro para sus escuelas (MST). Es importante este aporte porque sintetiza ideas claves de este entramado, como el que en estas experiencias se vivencia el renacer de otro sujeto político orientado bajo unos nuevos ideales, perfilando la discusión entre la educación oficial y la educación para la emancipación, en la que, esta segunda, al ser construida desde los intereses de los movimientos de carácter social define unos ideales, bases y fines, como educación alternativa, los cuales la van a diferenciar y distanciar de la primera.

En relación con el argumento anteriormente expuesto, Casanovas (2016) en su artículo *La escuela de adultos de L'Erm, un barrio en construcción* busca socializar la experiencia educativa alternativa desarrollada en el barrio L'Erm en Catalunya, desde los años 70. Esta experiencia está asociada a la vivencia colectiva de los movimientos sociales y organizaciones cívicas populares agrupadas en torno a la escuela de adultos Miguel Martí I Pol de Manlleu. Identificando en esta una EPA en la que se le asigna una posición y compromiso social al acto de educar, viéndose ejemplificado en algunos de los fundamentos de la escuela de adultos, como: I) transversalidad, II) radicalidad, III) injerencia, IV) interculturalidad, V) unidades de producción cooperativa (críticas a las mismas y crisis que vivieron), y clases de idiomas.

El autor identifica en esta experiencia un proceso que se puede interpretar como un modelo educativo humanizador por la prelación dada a la praxis educativa y lectura del mundo (Freire, como se citó en Casanovas, 2016) e intercultural, acudiendo a Bates y Blog para definir la noción de cultura (como se citó en Casanovas, 2016); además, es una experiencia contrahegemónica al entablar una crítica de la educación neoliberal desarrollada por el Banco Mundial y tomar distancia de su supuesto economicista de "tasa de rentabilidad social de la inversión en educación" (Banco Mundial, como se citó en Casanovas, 2016).

También se puede entablar relación entre los aportes anteriormente expuestos y el artículo desarrollado por Raiza y Lara (2016) titulado *Educación autónoma zapatista. Una apuesta pedagógica desde las epistemologías del sur* en el que sus autores identifican esta propuesta

pedagógica como una apuesta des-hegemónica relacionada con las epistemologías del sur. Para estos autores, esta experiencia dialoga con la educación popular, pero va más allá de ésta pues es completamente acorde con la filosofía maya-zapatista; en esta se evidencian tres componentes que la atraviesan, definidos desde sus cosmovisiones y epistemologías propias: I) caminar preguntando, II) enseñar aprendiendo y III) mandar obedeciendo.

Para poder comprender la EPA anteriormente descrita, los autores plantean que es preciso identificar un grado de conciencia sobre los entramados de dominación hegemónica a partir de la educación y la cultura, la violencia que se evidencia en el conocimiento que se transmite (Freire; Castro- Gómez; Dussel como se citaron en Raiza y Lara, 2016) así como, la noción de prácticas del nosotros y la representación del saber y conocimiento propio como Epistemologías del Sur (Ruiz; Santos como se citó en Raiza y Lara, 2016).

Por otro lado, las EPA analizadas por Cadena, Herrerías, Hermida y Valdés (2019) permiten evidenciar otra relación fundamental de estas experiencias, ya que evidencian no solo apuestas sino consolidaciones como propuestas de poder. Estas experiencias son formuladas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México (CNTE) y plantean el despliegue de una resistencia pedagógica a las reformas neoliberales, es así como se consolidan en un trasegar de una “ruta pedagógica” en el que construyeron unas orientaciones político-académicas, contenidos educativos y planteamientos acerca de la transformación de la práctica docente. De todo este despliegue se rescatan 3 Experiencias: I) Plan para la transformación de la educación de Oaxaca; II) Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán; y III) Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista. De estas es importante resaltar que son apuestas que se han consolidado a nivel Estatal, por lo cual los autores las diferencian de las microexperiencias, que son propias de la experiencia particular de los docentes, a su vez es importante resaltar su aporte en el desarrollo de objetivos y contenidos.

En la primera experiencia se plantea como objetivo transformar la educación pública en el Estado, apuntando por una formación crítica de sus educandos, orientada hacia la comprensión y la búsqueda de la transformación del entorno, así como recuperando conocimientos y saberes comunitarios, y abriendo la propuesta hacia la construcción colectiva de los programas y los proyectos. La segunda experiencia se plantea como una alternativa al modelo neoliberal de escuela, definiendo una apuesta por la educación popular, científica, humanista y liberadora,

desde las Escuelas Integradas de Educación Básica; para esto plantea una formación desde 6 dimensiones: Económica, política, social, cultural, ecológica, cosmología planetaria.

Define a su vez unas articulaciones claves en el currículo, como los son: teoría- práctica, escuela- trabajo y escuela- comunidad. Estas articulaciones las comparte con la tercera experiencia, en la que además se define al ser humano como el centro del proceso de formación y por ello se plantea la necesidad de formar para la vida colectiva, de allí el que se le apueste por una formación integral, orientada hacia el reconocimiento de la diversidad, fundamentada en valores y que aporte al desarrollo económico, social y cultural de la comunidad en que está inserta. Define como ejes claves: la preparación del docente, el proyecto curricular y la relación clave entre la escuela y la comunidad (Cadena, Herrerías, Hermida y Valdés, 2019). De estas propuestas es preciso resaltar que, aunque son experiencias contrahegemónicas no son opuestas a la estructura estatal puesto que se formulan como experimentales en el escenario de lo público-estatal, de modo que no son apuestas del sector privado, sino apuestas de carácter público desarrolladas por docentes del magisterio mexicano.

Relacionado con el hallazgo anterior, por su lugar de enunciación y contexto nacional, pero distanciándose un poco en cuanto a sus conclusiones sobre el sistema de educación pública, Moreno (2015) en su artículo *Cherán K'eri: Una experiencia del ser p'urhepecha a través de la defensa de los bosques y la identidad*, plantea como propósito socializar la experiencia educativa alternativa emergida en la comunidad p'urhepecha de San Francisco Cherán, la cual ha sido objeto de implementación de proyectos indigenistas de homogeneización cultural bilingüe en el marco de la consolidación del Estado nacional Mexicano, pero también lugar de emergencia de la autonomía cultural y política de la comunidad.

Expone la autora que, este proceso inició con la movilización social de la comunidad indígena en defensa de los bienes comunes, frente a los procesos de extracción de recursos naturales y mineros en su territorio, es por esto que, en esta experiencia educativa de diálogo intergeneracional el territorio se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus aspectos materiales, jurídicos, sociales y de etno-territorialidad simbólica, orientándose hacia la construcción de una conciencia ético- política de las futuras generaciones.

También señala la autora (Moreno, 2015) que, esta experiencia no se puede entender sin dimensionar el significado de la libre determinación de los pueblos indígenas, en la que la autogestión y la construcción de otra educación ha sido fundamental, es por esto que, socializa

las premisas con que chillanenses, en sus usos y costumbres y en apego a la identidad, capacitan a estudiantes de educación básica en la dimensión ambiental, dentro de demandas de justicia y en apego a la reconstitución del territorio para aprovechamiento propio de los recursos naturales. En esta propuesta se conjuga la esfera pedagógica y política, en el marco de un proceso de movilización colectiva por la defensa del territorio, con la transversalidad de las tradiciones culturales indígenas, constituyéndose en una experiencia de resistencia a los modelos extractivos y destructores del medio ambiente, en la que emergen reflexiones de carácter pedagógico que se consolidan a la construcción de escenarios de poder como el Plan Integral de Desarrollo Comunal 2012- 2015, en el que están contenidos los ejes educativos que expresan la identidad y el sistema de vida comunitario, orientado hacia la definición de un horizonte educativo "otro" donde prima el trabajo colectivo para la defensa y reconstrucción del territorio, bajo tres dimensiones: 1) la etnoterritorialidad simbólica; 2) la ambiental; y 3) los elementos normativos y jurídicos del territorio comunal.

Por otro lado, es importante resaltar que en esta experiencia se formula una crítica al sistema de educación pública, ya que –desde el lugar de enunciación de la comunidad indígena– representa un desencuentro con los intenciones de la educación concebida como proyecto comunitario y con carácter propio, inscrito en unas relaciones de reconocimiento e identidad de estas comunidades, distanciándose del proyecto de concientización ecológica de las mismas; toda vez que, cuenta con programas homogeneizadores y preestablecidos que promueven una racionalidad individualista, competitiva y profundamente ideologizada, ya que, reproduce supuestos del desarrollo sustentable en los que se culpa al individuo del daño ecológico, promoviendo un desmedro de la conciencia crítica que impide identificar a los promotores del extractivismo, la globalización y la destrucción ambiental como los verdaderos culpables de los problemas ambientales (Plan de Desarrollo Municipal Cherán 2012- 2015, como se citó en Moreno, 2015).

Profundizando en una de las experiencias anteriormente expuestas, Cadena (2012) en su ponencia de investigación *Configuraciones epistémico-pedagógicas de la educación rural en México: sujetos, procesos y proyectos* expone los hallazgos de su proyecto investigativo, en el que se trazó como objetivo analizar los sustentos epistémico- pedagógicos de la educación rural reciente de México, a la vez que analizar experiencias pedagógicas que emergen como alternativas educativas de las comunidades frente a las experiencias que son producto de las

políticas hegemónicas. El referente empírico, desde el cual parte dicha investigación son los Centros de Integración Social CIS, particularmente los ubicados en el estado de Oaxaca, nominación con la que se refiere a instituciones que tienen por objetivo brindar atención a niños y jóvenes indígenas para que puedan tener acceso a una educación primaria bilingüe e intercultural, así como la capacitación para el trabajo que les permita participar en el desarrollo de sus pueblos y comunidades. Las experiencias de los CIS en Oaxaca toman como propuesta pedagógica el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO), el cual propone la dimensión político-pedagógica y comunitaria para la formación de las infancias indígenas y campesinas, cuestión que apuesta por una transformación de las identidades a partir de formas de subjetivación basadas en la recuperación de saberes, prácticas y sobre todo del resguardo de las infancias.

En esta fuente lo alternativo va a constituirse en un hallazgo de la investigación, identificando con esta categoría un entramado que condensa: el saber histórico de las luchas de los pueblos y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte pedagógico. Esta propuesta alternativa expone un debate político hegemónico entre la definición mestiza de la construcción nacional mexicana del indio y la educación rural, a la vez que se acude a la definición de epistemes rurales, en la que el territorio va a ser mediador y a la vez ocupara un lugar protagónico en los procesos de resistencia frente a la educación neoliberal hegemónica, competitiva e individualizante.

Complementan los anteriores hallazgos, los desarrollados por Andrade (2018) quien en su investigación de maestría, buscó comprender pedagógica y sociológicamente el fenómeno de la dominación sutil en el México contemporáneo, bajo las formas de la inmersión de la conciencia del opresor en la de los oprimidos y de los intentos de emersión de los dominados, a partir de la resistencia pedagógica, presente en Experiencias Pedagógicas Alternativas; para ello abordó cuatro EPA (Calli, Morfo, Educambiando y la Escuela Ecológica), en un estudio de comparación frente a las escuelas convencionales. Para entender la educación convencional se fundamentó en el estructural-funcionalismo, la teoría Neoclásica y el Conductismo; por su parte, para analizar la acción de resistencia de los dominados, se basó en la teoría de la Reproducción y la Pedagogía Crítica.

En esta experiencia investigativa, Andrade (2018) logró identificar relaciones de opresión y reproducción a través de la escuela al evidenciar que existe un alto grado de interiorización de la conciencia capitalista por parte de los profesores y padres de familia que participan en las

escuelas convencionales, las cuales se buscan reproducir en los educandos. Por su parte, en tres de las experiencias alternativas que se abordaron en el estudio se haya un alto grado de resistencia frente a las relaciones de producción del capitalismo neoliberal por parte de sus participantes, pudiendo determinarse que son proyectos altamente alternativos; finalmente, una de las propuestas educativas aún cuenta con rasgos de la educación tradicional, por lo que se encuentra en proceso de transición.

Con respecto al carácter nacional, en la ponencia *Hacia la formación ciudadana: una apuesta pedagógica desde el Ciclo inicial Aula Colombianas San Luis* (Gómez, 2015) el ponente expone una práctica pedagógica desarrollada en la institución IED Aulas Colombianas San Luis, en el ciclo inicial, que busca dar respuesta a la pregunta ¿Cómo la implementación de la pedagogía crítica contribuye a la formación de sociedad, ciudadanía y convivencia? En esta experiencia la formación del pensamiento para la participación política se entiende desde dos perspectivas: I) proceso de autorregulación y II) didáctica de la pregunta; el ejercicio de la ciudadanía es entendido como una experiencia permanente en la que se desarrolla el ser, saber y hacer desde la cotidianidad escolar.

En esta propuesta, se proponen prácticas de autorregulación y ejercicios de diálogo en los que, a partir de la pregunta, se fundamentan los valores ciudadanos para un contexto global, en favor de la promoción del aprendizaje en una ciudadanía democrática, responsable, creativa y capaz de transformar su realidad. Es una EPA articulada con los propósitos definidos en el Plan de Desarrollo 2012- 2016 -Bogotá Humana- en el que se trazó una visión de *calidad educativa* pensada desde el buen vivir, integrando la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas (Secretaría de Educación de Bogotá como se citó en Gómez, 2015).

En esta fuente (Gómez, 2015) se puede identificar que, se problematizan y fundamentan las intenciones de la práctica pedagógica con sustentos propios de la pedagogía, se reivindica el PEI de la institución y la autonomía escolar reafirmando -de este- su componente de Pedagogía Crítica; por otro lado, la experiencia expuesta se plantea como EPA pero no desarrolla explícitamente el componente *alternativo* frente al neoliberalismo, aun así se evidencia como una experiencia contrahegemónica, evidenciando esto en que adquieren centralidad los propósitos de buen vivir, formación ciudadana y democracia reconocidos en el plan sectorial del distrito capital, dejando de lado el discurso hegemónico instrumental orientado a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas y rearticulando alternativamente (Orozco, 2016), con los elementos

anteriormente descritos, una nueva noción de *calidad educativa*, permitiendo identificar la relación entre lo contrahegemónico y lo instituyente-instituido, puesto que, se evidencia como con gobiernos locales de izquierda adquieren reconocimiento, en el ámbito de la política pública y la planeación, las intenciones alternativas al discurso hegemónico.

Relacionada con la *autonomía escolar* evidente en la anterior experiencia, se encuentra el artículo *Una experiencia educativa de la Institución Departamental Méndez Rozo, zona rural del Municipio de Sesquile Cundinamarca* (Alarcón, 2015) en el que se propone exponer una propuesta pedagógica construida en el marco de la autonomía escolar, desarrollada por la comunidad educativa de la Institución Educativa Méndez Rozo, en la que se impactó el currículo buscando adaptarlo a las necesidades de esta, pero contemplando lo estipulado en el PEI de la institución.

Según expone Alarcón (2015) este proceso inició con una caracterización de las necesidades del contexto en que se inscribe la institución, lo cual les permitió conocer las necesidades de la población rural que rodea a la institución educativa, esto propició la realización de unas innovaciones al currículo, en el marco de la autonomía escolar, buscando tomar un rumbo diferente más acertado con las necesidades de la comunidad educativa, lo cual se puede interpretar como un currículo de resistencia al currículo oficial (Vallejo como se citó en Rodríguez, 2012). Estas innovaciones se realizaron contemplando lo estipulado en los referentes institucionales como: el Proyecto Educativo Institucional, el Sistema Institucional de Evaluación de la Institución, el Manual de Convivencia, los Proyectos Transversales y el Proyecto de Ética y Valores.

La anterior experiencia educativa (Alarcón, 2015) es de gran interés ya que, en esta, se hace manifiesto el respeto de la autonomía institucional, orientada en el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y la construcción colectiva y participativa de la comunidad escolar; representa una forma de resistencia a la condición de subalternidad y las imposiciones (Peñaranda citado en Cristancho, 2021) desarrolladas por el Ministerio de Educación puesto que, el Programa Todos a Aprender –PTA- pretendió imponer un modelo educativo con unos propósitos y unas estructuras de planeación que contradicen las definidas democrática y participativamente por la comunidad académica, en el marco de la autonomía institucional.

Allí radica su particularidad, representa una voz de resistencia puesto que permitió que su proyecto de educación ambiental, orientado hacia el contexto en el que está inscrita, continuara su curso sin ser desvirtuada, ni cooptada por el PTA. También se puede destacar el que materializan el derecho a una educación no pensada en sus resultados, ni como preparación para las pruebas de Estado, sino orientada a unos propósitos más trascendentales de impacto en el contexto social y ambiental en que se encuentra inscrita.

Por otro lado, en la investigación *las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo* (Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016) buscan reconocer y comprender las apuestas y experiencias pedagógicas que realizan los educadores de Inzá, inscritas en las dinámicas y cosmovisiones de las comunidades. Estas experiencias -que parten de la escuela- se insertan en los territorios, con las familias y las organizaciones sociales, para generar alternativas frente a problemáticas que se desarrollan en los territorios, por esta razón son caracterizadas en esta investigación como EPA.

Este artículo es de gran interés para este trabajo, ya que, hace evidentes las prácticas y propuestas pedagógicas que los docentes, adscritos al sindicato ASOINCA, realizan en el territorio, permitiendo evidenciar como son reflexionadas, analizadas y potenciadas por sus mismos protagonistas, ya que estas tienen un componente territorial de gran importancia en el que se reconocen elementos del contexto y los procesos sociales, los cuales se vinculan como parte del proceso de enseñanza en las escuelas.

A lo anterior habría que sumar que, en esta EPA (Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016) se hace evidente la construcción de conocimiento contrahegemonico, lo cual se puede corroborar con la reivindicación de la *educación del campo* frente a la noción de *educación rural*, ya que, en la primera se hace énfasis en la formación de sujetos colectivos que luchan, participan e influyen en la agenda política (Salette, citado en Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016) mientras que la segunda refiere a la forma institucional de ver la educación para la población del área rural, reducida a una educación que fomenta el individualismo y busca la inserción del individuo en el mundo del trabajo, dejando de lado los proyectos colectivos emancipatorios, la transformación de la realidad, el profundo relacionamiento de la educación con la política, la lucha por la tierra y el territorio.

Gonzales, Rodríguez y Viasus (2016) plantean que, en la construcción de la *educación del campo* también se debe tener en cuenta el reconocimiento de los sistemas de representación de las comunidades y sus narrativas, a la vez se deben integrar los procesos sociales como fuentes de conocimiento en la consolidación de un "nosotros"(comité de educación de la ACIT, citado en Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016).

En el mismo trabajo investigativo, también se evidencia un aporte conceptual con la construcción pedagógica del concepto *experiencia* al definirlo como, un dispositivo pedagógico que permite analizar los momentos reflexivos por los que el individuo o el colectivo pasa o vive al pensar en sí mismo, en el acontecer experiencial y en como este configura al sujeto, individual o colectivo (Larrosa, como se citó en Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016). Finalmente, en esta fuente se agrupan algunas EPA trabajadas en el territorio de Inza, agrupadas bajo las categorías centrales: lectoescritura, territorio, relación de la escuela y la comunidad rural.

Finalmente, en el artículo *Movimiento Pedagógico Colombiano: Experiencias y producción de saberes* (Rincón y Triviño, 2016) de la publicación *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (Gómez y Corenstein, 2016) se realizó un proceso de indagación y balance sobre los principales aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano –MPC- desde la perspectiva de los maestros, intelectuales y dirigentes políticos, protagonistas principales de esta importante iniciativa, para ellos se acudió a relatos de vida y consulta de fuentes bibliográficas, se construyó una mirada histórica —entre el presente y el pasado— para evidenciar algunas continuidades, discontinuidades y rupturas en las ideas y propuestas del MPC.

Este estudio se estructuró a partir de la sistematización de experiencias pedagógicas, las experiencias pedagógicas se analizaron y caracterizaron para comprender sus condiciones de realización, sus planteamientos conceptuales y metodológicos, sus alcances y transformaciones en el ámbito de la escuela, los sujetos, la práctica pedagógica y los saberes. En esta fuente se identifica al *Movimiento Pedagógico Colombiano* como una EPA por su contexto de emergencia, desarrollos teóricos y procesos de movilización e impactos en la educación; a su vez, aborda 3 EPA al interior del MPC, en los campos de: (1) formación y cualificación permanente de maestros y maestras, (2) reorganización curricular por ciclos, y (3) educación inicial; evidenciando entonces que hay macro y microexperiencias, diferenciadas por magnitudes

temporales y escalas espaciales, que van desde ámbitos nacionales hasta experiencias de aula, así como, desde procesos de largo y corto alcance, temporalmente hablando.

Desarrollos conceptuales en el campo discursivo de las EPA

En este apartado es importante resaltar la dificultad que representa el separar el aporte conceptual de la experiencia pedagógica, toda vez que la teoría y la práctica -en las EPA- se encuentran en una relación mutua de determinación, de allí el que, en la anterior categoría se evidencian aportes conceptuales que no se retoman en este acápite pero que no por ello dejan de representar construcciones teóricas. Se hace aclaración de que no son referidas en esta reconstrucción para evitar caer en redundancias.

En términos curriculares, Peterson (2013) realiza un aporte de gran relevancia al problematizar el carácter político de educar, ya que, argumenta el autor, la enseñanza tradicional – en su caso, la enseñanza de las matemáticas- partiendo de concepciones abstractas, crea un imaginario de la inutilidad de los contenidos disciplinares o de su uso exclusivo para el ámbito profesional, con lo cual se soslaya su funcionalidad para conocer, entender, cuestionar, problematizar y transformar los problemas sociales del presente. Identifica este autor, en estos contenidos curriculares con apariencia de asépticos, una completa funcionalidad para la reproducción del orden presente, por esto los denominará *currículo sesgado*; en contraposición, plantea el autor la necesidad de vincular los problemas globales relevantes en el currículo, ya que estos motivaran a los estudiantes para opinar, identificar implicaciones, problematizar la injusticia global, cuestionar el orden social y transformar el mundo, caracterizando a este como *un currículo equilibrado*.

También en relación con el currículo se identifica el aporte de Ramírez (2020) quien plantea que es necesario crear un currículo desde la otredad y las epistemologías del sur, para cada área del conocimiento y en todos los niveles de formación del sistema educativo colombiano, ya que, los currículos oficiales están profundamente relacionados con el eurocentrismo, y la racionalidad instrumental positivista, en connivencia con el desarrollo capitalista y sus procesos de expansión, invasión, despojo y muerte, contribuyendo con la reproducción de la historia desde la perspectiva de los invasores, en la que se busca borrar la historia, costumbres, economías, cosmogonías y saberes populares de los pueblos ancestrales,

representando así un proceso de colonización material e ideológico; identificando entonces que, las aulas deben potenciarse como espacios para descolonizar las ideas y crear un nuevo país, y en este proceso ocupa un lugar fundamental la transformación de los currículos.

Por el otro lado, y en discusión con la didáctica, se identifica el aporte realizado por García (2013) quien en su artículo parte de cuestionar un discurso hegemónico, naturalizado en la escuela, según el cual el conocimiento debe responder al criterio de la utilidad, evidenciando la profunda relación entre lo *útil*, el neoliberalismo y la racionalidad técnico- instrumental; discurso que, por otro lado, identifica a los conocimientos relacionados con las dimensiones de lo humano como *no útiles* para los intereses del mercado (Barner citado en García, 2013) poniendo así en contexto el debate acerca del lugar de la escuela en las sociedades contemporáneas. Partiendo de este panorama, el autor propone una reflexión desde las prácticas del aula buscando hacer frente al *subdesarrollo afectivo* producido por el individualismo exacerbado y la racionalidad instrumental imperante, pero para ello plantea la necesidad de consolidar una *Nueva Política de Civilización -NPC-*, la cual se puede orientar por los imperativos de: I) solidarizar, haciendo frente al individualismo y la compartimentación; II) arraigar, frente a las prácticas de anonimización; III) convivencializar, frente a la degradación de la calidad de vida; y IV) moralizar, frente al egocentrismo y la irresponsabilidad (Morín citado en García, 2013).

García (2013) postula además que, la didáctica implica una posición frente al saber, al poder, al conocimiento, al sujeto y a la forma de acceder al conocimiento, por lo que, representa un espacio de emancipación y alternativas frente a las formas tradicionales de entender y actuar en la escuela, el cual puede contribuir en la consolidación de esta NPC; esto tiene relación con la categoría *cartografía didáctica*, que el autor usa para referir aquellas formas que usa el educador para orientarse en su práctica, definir y tomar rutas hacia el proceso de enseñanza- aprendizaje, asumir una posición político-pedagógica frente a la misma y tomar decisiones. Como se evidencia en esta fuente, con las nociones conceptuales que construye el autor en su análisis, se reconoce un empoderamiento del maestro, quien responde con autonomía y decisiones a los retos que representan -para el acto de educar- las disputas y relaciones de poder que se tejen en torno a la educación.

Se encuentra también que, las EPA potencian procesos de apropiación pedagógica de conceptos del neoliberalismo escolar y resignificación de sus contenidos, esto se puede evidenciar con los aportes desarrollados por Manrique (2015) quien en su artículo *Derechos*

humanos y diversidad cultural: Una experiencia de aula en grado octavo Colegio El Tesoro de la Cumbre asigna una nueva acepción al concepto *educación pertinente y de calidad* al problematizar el que la escuela se haya encargado de imponer unas prácticas hegemónicas que desconocen la diversidad que se vive en el aula; partiendo de allí se propone fomentar el reconocimiento de los Derechos Humanos y el respeto por la diversidad cultural en el aula.

Este autor argumenta que la escuela es un dispositivo que regula e incide en la construcción de las identidades de los educandos (Pulido, citado en Manrique, 2015), de allí el que vea la necesidad de definir una relación entre el sujeto y la escuela, acorde con este postulado. Es así como, reconoce en los educandos sujetos que son determinados por factores contextuales, económicos, políticos, culturales e ideológicos (Zemelman, citado en Manrique, 2015); que se definen a partir de su historia, rasgos culturales y sociales, vínculos intersubjetivos, saberes, participación y decisiones (Pinzón citado en Manrique, 2015) y están caracterizados por ser sujetos de derechos. Es así que, la educación enfocada hacia el reconocimiento de estas diferencias y diversidades, debe empezar por pensar en la necesidad de la transformación social (Magenzo, citado en Manrique, 2015), ya que, pensar en el sujeto y la escuela es pensar en el otro, en la convivencia social, en el reconocimiento de sus derechos, su diversidad cultural, pero también, en el autoreconocimiento de los mismos sujetos, a partir del vivir en sociedad e identificarse como miembro de una cultura (Villa y Villa, citado en Manrique, 2015).

Partiendo de lo anterior, la experiencia anteriormente citada se reconoce dentro de una nueva definición de *educación pertinente y de calidad* al corresponder con los criterios de: I) la aceptabilidad, según la cual todos los estudiantes son sujetos de derechos, sin importar su origen y diferencias, ya que estas son parte constitutiva de los mismos, en torno a las que hay que crear vínculos de respeto mutuo; y II) la adaptabilidad, referida a la consolidación del sujeto histórico, cultural y de derechos (Tomasevki citado en Manrique, 2015) . Como vemos, en esta construcción conceptual se rearticulan elementos del discurso hegemónico, como lo son *la calidad y la pertinencia*, pero con unos contenidos, sentidos y objetivos alternativos (Orozco, 2016), lo cual permite distanciarlos del discurso hegemónico del neoliberalismo escolar, constituyendo de esta forma aportes teóricos y reflexivos al campo.

También se identifican desarrollos conceptuales en la *propuesta pedagógica alternativa mediada por el arte y la lúdica en inglés para mejorar la convivencia escolar* (Jaimes y Prada, 2018) en la que se identifican, como problema escolar, los conflictos entre los miembros de la

comunidad escolar debido a diferencias culturales, religiosas, étnicas/raciales, socioeconómicas, de género y de intereses personales; es así como, los autores se propone desarrollar una propuesta pedagógica alternativa, a través del arte y la lúdica en inglés, para formar en valores que ayuden al mejoramiento de la convivencia escolar, en una escuela pública de Bucaramanga.

En esta investigación la categoría *propuesta pedagógica alternativa* va a encontrar un sustento conceptual en sus nociones: I) *pedagógica*, al ofrecer un contenido educativo con el propósito de formar ciudadanos críticos e interculturales; II) *alternativa*, ya que busca una manera distinta de intervenir pedagógicamente en la escuela privilegiando los contextos socioculturales de los estudiantes y otorgándoles el protagonismo en las actividades; y III) *innovadora*, porque ofrece una manera distinta de realizar el trabajo docente y de transformar la práctica pedagógica.

Como se puede apreciar, en la experiencia anterior (Jaimes y Prada, 2018) aunque los autores la enuncian como una *propuesta pedagógica alternativa* se identifica que: no hay claridad acerca de las diferencias entre lo alternativo y lo innovador, asociándolas a formas diferentes de intervenir en el aula; aunque para definir la pedagogía alternativa acude a Freire, se desvirtúa su pensamiento y propósitos liberadores, reduciéndolo a una relación distinta entre el educador y el educando; y se desvirtúa la visión de alternativa, al otorgarle a esta noción una connotación de ser una forma alternativa frente a la educación tradicional, en la que se promueven didácticas novedosas y se articulan las inteligencias múltiples, pero se desconoce la acepción de lucha y resistencia frente al neoliberalismo escolar asociada a dicho concepto. Por esta razón se ve en esta fuente una nueva acepción dada a la *categoría alternativa pedagógica* en la que se entabla dialogo con la *innovación* ya que plantea arte, lúdica a inteligencias múltiples, pero vaciando de contenido contrahegemónico a la categoría evidenciándose un proceso de identificación y cooptación (Cristancho, 2021) a nivel conceptual.

En la ponencia *Proyecto Social y Pedagógico de Necesidades Educativas Especiales para el Municipio de Pauna: "Yo me incluyo" Bases para una propuesta* (Casas y Cortes, 2015) se identifica como problema el que existe un alto porcentaje de niños con (NEE) escolarizados en básica secundaria que manifiestan distintos tipos de problemáticas en su proceso lector y escritural, identificando además una directa relación entre la manifestación de estos problemas y la posibilidad de presentar factores de riesgo, respecto del fracaso escolar, dado que el lenguaje escrito está presente en el tratamiento curricular de todo el plan de estudios. A partir de la

definición de este problema institucional, se desarrollan unas perspectivas teóricas para poder comprenderlo, las cuales se identifican en este trabajo investigativo como desarrollos conceptuales de la EPA.

Los sustentos teóricos de esta experiencia son: la noción de *democracia del lenguaje*, contraria a *la dictadura del lenguaje* la cual se desarrolla en los espacios donde se viven los procesos de enseñanza aprendizaje; según Páez y Silva (como se citó en Casas y Cortes, 2015), esta dictadura se ve manifiesta en que, lo que prima en el aula, es la frase inconexa, el silabeo y el dictado, los cuales son impuestos por el maestro y son los pretextos de aprendizaje más comunes, a tal punto que se limitación llega a convertirse en un paradigma o modelo de enseñanza. Por otra parte, el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* se concibe desde la perspectiva pragmática del lenguaje, para esto acuden a Teberosky y Tolchinsky (Casas y Cortes, 2015) quienes postulan que el acto de escribir implica, entre otros, la reorganización compleja del mismo, lo cual permite incrementar los procesos de reflexión, de clasificación y memorización toda vez que supone un involucramiento del productor con el texto; lo anterior es apoyado por Teberosky (como se citó en Casas y Cortes, 2015) quien plantea que, el acto de escribir es generador de efectos en los procesos cognitivos.

Partiendo de este, la autora sustenta que la función primaria de la escritura es pragmática, puesto que es la que permite asignarle significados y sentidos a los textos, partiendo de identificar en los contextos las intenciones y circunstancias que motivan al escritor, en esa medida, estas funciones mentales tienden a ser más dinámicas y enriquecedoras, en la medida en que los sujetos mantengan constantes interrelaciones con esos objetos de conocimiento, los sujetos y las formas de transmisión cultural y educativa (Piaget como se citó en Casas y Cortes, 2015), por ende, más enriquecedor para el desarrollo de las capacidades mentales de los estudiantes con NEE en la medida en que se les permita acercarse a la escritura para descubrir el mundo y construir otras miradas del mismo.

En la misma investigación, se acude a Lerner (citado en Casas y Cortes, 2015) para dar sustento a la construcción de *espacios democráticos del lenguaje*, ya que con estudiantes que tienen NEE se puede acudir a construir apuestas didácticas más pragmáticas, más cercanas al uso social de la lectura y la escritura, aunque un poco más alejadas del uso escolar o construcción escolar de las mismas.

Como se evidencio anteriormente, en la experiencia expuesta por Casas y Cortes (2015) se interpelan las practicas rutinarias y reproductivas de la enseñanza de la lecto-escritura, así como la carencia de una visión profunda, pedagógica y democrática del proceso de enseñanza aprendizaje de los procesos de lector-escritura en los estudiantes con NEE, constituyendose en una EPA al formular una visión alternativa y democratizadora del acceso a la ideas y la palabra, para la población con NEE a partir de construcciones didácticas más cercanas a las funciones del lenguaje en contextos sociales ampliados.

Por otro lado, pero constituyendo un hallazgo clave para este trabajo de investigación, se encuentra la diferenciación entre las Experiencias Pedagógicas Alternativas –EPA- y las Experiencias Significativas –EPS-, en lo que brindan un aporte Rivas, Ávila, Palomino Hidalgo y Sánchez (2015) quienes en su artículo plantean la necesidad de caracterizar y poner en práctica EPA, basándose en sus intereses teóricos, prácticas pedagógicas, intencionalidades, planteamientos y lógicas que le dan sentido a las mismas; diferenciándolas de las EPS, que representan apuestas escolares propias del capitalismo académico. Es así como plantean que, las EPA denotan una identidad específica con la definición fundamental del concepto de *alternativa*, ya que, este da sustento o intención a la práctica y reflexión pedagógica, situando al maestro desde el lugar de enunciación de unas experiencias pedagógicas que a la vez son prácticas de lucha, resistencia e impugnación a las lógicas del capitalismo.

Por el otro lado, explican los autores (Rivas, et al 2015) que las *Experiencias Pedagógicas Significativas* representan procesos escolares en los que se entabla una profunda relación entre la escuela y el neoliberalismo, ya que, bajo la lógica del mercado y el economicismo se plantea una reconfiguración de la institución escolar, sus conocimientos, contenidos y sujetos, orientándola hacia la producción de sujetos competentes, dóciles, consumidores, que actúan bajo la lógica del éxito individual, el emprendimiento y la racionalidad del empresario de sí mismo, articulando la idea de liderazgo, la organización y gestión escolar bajo un corte corporativo empresarial, incorporando la formación propia para una sociedad neoliberal: las competencias, el emprendimiento, la informalidad y la flexibilidad laboral; adecuando así, el contexto escolar para la privatización y precarización el trabajo docente y sus condiciones académica.

Díez-Gutiérrez, et al (2023) identifican y caracterizan el concepto emergente *renovación pedagógica*, diferenciándolo de la *innovación educativa* y relacionándolo por las *pedagogías alternativas*. Plantean los autores que, este nuevo concepto surge en el contexto europeo, no

obstante, por sus dimensiones, rasgos, temas discursivos y semejanzas, se emparenta con la pedagogía alternativa, ya que, persiguen propósitos que dialogan entre sí al plantear críticas a la hegemonía tradicional, proyectándose hacia las posibilidades de definir *modelos pedagógicos alternativos* vinculados con la democracia, la participación ciudadana, la justicia y la transformación social.

Además, por su amplitud, se considera necesario enriquecer este desarrollo conceptual con nuevas teorías emergentes, como lo son las teorías decoloniales, el ecologismo, el feminismo autónomo y comunitario, el decrecimiento, entre otras, ya que estas también buscan hacer frente a los desafíos sociales del presente con apuestas educativas orientadas hacia la transformación social. En dicho trabajo se resalta que, el cuerpo discursivo de este concepto permite diferenciarlo de la *innovación educativa*, un concepto emparentado con los intereses y las racionalidades del mercado y las multinacionales.

Enriqueciendo los conceptos de hegemonía y alternativa, a la vez que dando luces acerca de la relación entre ambas, se encuentra la fuente documental *Historia de la política educativa para la infancia en Colombia 1982- 2015* (Buitrago et al 2019) en la que los autores se trazan como objetivo develar el significado, el sentido, las transformaciones y los alcances de la política educativa para la infancia, durante las últimas tres décadas, entendida como una reforma promovida desde la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (115/94).

En esta investigación se asume que, la *política educativa* para la infancia, se ha configurado en las tensiones que se dan entre las propuestas hegemónicas y las construcciones alternativas, lideradas estas segundas por grupos sociales, académicos y políticos, para esto, parten del supuesto que el diseño e implementación de la política pública deviene de un momento histórico y responde a unas necesidades bien sean del aparato legislativo o gobernante – hegemónico- o de instituciones sociales que lideran voces de los sujetos.

En la investigación anteriormente citada se identifica por *hegemonía*, una lógica o noción que gobierna el pensamiento, que además es histórica pero contingente, cambiante y dinámica (Rincón y Triviño como se citó en Buitrago, et al 2019); esta lógica se vivencia en los discursos y espacios sociales en que los objetos y sujetos disputan sus posiciones, frente al conglomerado social (Laclau y Mouffe como se citó en Buitrago et al 2019). Es preciso subrayar que en las articulaciones entre los planos discursivos están las prácticas que constituyen y organizan las relaciones sociales.

En la investigación citada, se entiende lo *alternativo* como las experiencias, de carácter individual o colectivo -que surgen al interior y al margen, de las instituciones de carácter social- en las que se aporta a la construcción de un proyecto nuevo, desde la cultura y la educación, de organización y producción social (Rincón y Triviño como se citó en Buitrago et al, 2019). De allí que, para develar el significado, el sentido y las transformaciones de la política educativa para la infancia, se plantea su análisis a la luz de *los sujetos, los discursos y las prácticas*.

En relación con la idea anteriormente citada de lo alternativo, se encuentra la investigación desarrollada por Rincón y Triviño (2016) quienes plantean que, el Movimiento Pedagógico Colombiano –MPC- constituye -en sí- una EPA, ya que, representa una experiencia de producción alternativa desarrollada al interior de las instituciones sociales, que hace frente, resistencia y oposición a los discursos instituidos, en una lógica en la que se conjugan sujetos, discursos y acciones orientadas a enfrentar, resistir y proponer nuevas formas de organización y de producción socio cultural en torno a la educación; además tiene una intencionalidad política, proyección social, fundamentos pedagógicos y orientación conceptual, que la ubican en el plano de las teorías de la resistencia y el conflicto, diferenciándola de las experiencias y prácticas hegemónicas que, además del plano económico y represivo, también se manifiestan en el plano de lo cultural (Barrantes como se citó en Rincón y Triviño, 2016).

En esta investigación, Rincón y Triviño (2016) analizaron 3 experiencias que son expresión del MPC: 1) los procesos de autoformación de los educadores; 2) el proyecto *Transformando mentalidades: una política de calidad* del colegio San Isidro Sur Oriental IED; y 3) el proyecto de educación inicial, desplegado en dos experiencias escolares; de estas se puede obtener como hallazgos que: las EPA son propuestas en las que se proponen alternativas al modelo educativo oficial; ofrecen reflexiones de carácter político y pedagógico sobre la labor de los educadores; son plurales y democráticas; dan gran importancia a la producción del saber pedagógico de los educadores; construyen conocimiento desde la prelación que le dan a la investigación educativa y recuperan la pedagogía como teoría y discurso del maestro y la escuela.

Destacándose además que, su intencionalidad y sustentos, las EPA toman distancia de las *experiencias significativas* y la *innovación escolar*, ya que estas buscan mejorar las prácticas de la educación oficial instituida, identificando en la formación de ciudadanos competitivos y productivos para los cambios constantes del mundo, la modernización escolar hacia la que deben

orientarse los esfuerzos de las instituciones y de los docentes (Parra et al, citado en Rincón y Triviño, 2016).

El aporte de Ibargüen y Córdoba (2021) es representativo, para estos autores la educación transita por un cambio de paradigma, ya que, la práctica de los docentes, fundamentada desde la teoría crítica, busca responder a las realidades sociales, desafiando así el paradigma de la racionalidad instrumental centrado en la eficiencia y el cumplimiento de estándares y optando por el reconocimiento del contexto social, haciendo evidente la necesidad del cambio de paradigma educativo (Hurtado, Naranjo y Peralta, citados en Ibargüen y Córdoba, 2021).

Pero a la vez, se hace evidente que, en la lucha frente al neoliberalismo y las injusticias sociales, los sindicatos de maestros –y en particular el sindicato Asociación de Institutores e Institutrices de Antioquia- han ido hilvanando una nueva teoría y conocimiento que emerge en la medida en que se lee y problematiza la realidad social y educativa, puesto que en sus apuestas educativas han forjado el imperativo ético de la liberación del ser humano de las distintas formas de opresión, la democracia, la dialéctica pedagógica y la idea clave de una pedagogía de los sueños posibles (Freire, citado en Ibargüen y Córdoba, 2021) proyectando así experiencias pedagógicas alternativas que visibilizan las inequidades sociales y forjan nuevas subjetividades, lo que se conocerá como *Horizontes Pedagógicos Alternativos*.

Finalmente, Mejía (2016) en su artículo *La educación campo reconfigurado y en disputa* construye la noción de *tercera generación de leyes educativas* para referir a las leyes de educación que no corresponden con los fundamentos de los organismos multilaterales –los cuales interpreta como leyes de segunda generación- ya que han sido conquistas de los movimientos sociales y que han permitido la visibilización de las mismas en las políticas públicas de carácter estatal, ofreciendo como ejemplos las conquistas -en materia educativa- en Chile con la Revolución de los Pingüinos y la ley 070 de Educación Boliviana.

En esta investigación se identifican políticas públicas educativas de carácter nacional, federal y local, que por sus características de emergencia se inscriben en esta categoría como los son: la Autonomía Escolar y el Proyecto Educativo Institucional –Colombia-; la apuesta legislativa de Catalunya- Republica Española-; el Plan para la transformación de la educación de Oaxaca; el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán y el Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista –México- ; el Plan Integral de Desarrollo Comunal 2012- 2015 de la comunidad p’urhepecha de San

Francisco Cherán- México-; y el Plan de Desarrollo 2012- 2016 de la Bogotá Humana – Colombia-.

Diálogos epistemológicos de las EPA con otros campos discursivos

En este apartado se articulan y desarrollan los hallazgos de la investigación en los que se evidencia la riqueza desarrollada en las EPA cuando se entablan diálogos entre la pedagogía y teorías tomadas de otros campos disciplinares, retomando la aclaración del acápite anterior al señalar que estas categorías están profundamente relacionadas y algunos elementos de algunas pueden ser constituyentes de las otras, sin embargo, no se retoman para evitar caer en redundancias.

En un primer momento se puede señalar el aporte desarrollado por Rodríguez (2022), quien en una EPA propone relaciones entre la pedagogía y la memoria colectiva. En dicho artículo, se identifica la posibilidad de acudir a la memoria colectiva como dispositivo pedagógico, teniendo presente que, la memoria colectiva supone una relación tensa en contextos marcados por la violencia, el conflicto social, político y armado, vivido en escenarios rurales y urbanos; sin embargo, al implementar estrategias pedagógicas articulando la memoria colectiva, permite a los actores de las mismas adquirir mayor conocimiento de sí mismos, consolidando a la escuela como espacio donde se constituyen las identidades simbólicas y subjetivas, a partir de la narración de experiencias.

Partiendo de lo anterior, Rodríguez (2022) se propuso trabajar un diseño narrativo con estudiantes de familias víctimas del conflicto armado, trazando como objetivos: I) reconstruir la memoria para entender el pasado, resignificarlo, y generar espacios de reflexión para la resiliencia y la no repetición de las diferentes formas de violencia; II) brindar herramientas para que los estudiantes reconozcan en su pasado, presente y futuro, la capacidad de reconstruir la memoria por medio de la narración de sus historias de vida y las de sus familias. Como se evidencia en dicha experiencia de aula, se asume la memoria como una construcción realizada desde el presente, en profunda relación con prácticas emancipatorias que indagan por el legado histórico y el posicionamiento ético frente a la realidad (Ortega, Merchán y Vélez citados en Rodríguez, 2022) buscando recabar en el pasado histórico territorial de los jóvenes víctimas del

conflicto armado, resignificando la memoria como espacio de comunicación y construcción de lazos de empatía y solidaridad.

En el artículo de divulgación *Herbario Virtual Bilingüe: una propuesta pedagógica alternativa a través de un recorrido por las sensibilidades y una mirada diferente de nuestro entorno*. (Navas; Lozano; Moreno y Medellín, 2016) los autores entablan una discusión con producciones discursivas propias de los campos del arte, con los son: el sentir en las experiencias de aprendizaje (Henri Cartier- Berson, citado en Navas et al, 2016); la experiencia artística integral, en la que se construye conciencia desde lo corporal, emocional, simbólico y estético (Huertas citado en Navas et al, 2016), y la exploración de la sensibilidad (Mandoky citado en Navas et al 2016) para poder generar alternativas, desde la escuela, a los problemas de desconocimiento del entorno vivo y las relaciones cotidianas de invisibilidad que establecen los estudiantes con el medio ambiente que les rodea.

En el artículo de revista *Una aproximación a las pedagogías alternativas* (Pérez et al, 2016) los autores plantean una aproximación a la definición de las pedagogías alternativas, para ello, entablan un dialogo con los aportes de la filosofía y la sociología, en donde encuentran el *principio de incertidumbre* para plantear la necesidad del presente en el que se hace necesario transformar la educación para que esta pueda responder a los nuevos desafíos (Morín citado en Pérez et al, 2016) conectando desde allí con el papel fundamental que representan las EPA, puesto que desde estas se hace frente a dicho desafío, transformar la educación.

En el artículo *Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias, historia y horizontes*, Gómez (2015) propone analizar los campos de producción de conocimiento en educación rural, sistematización de experiencias y Experiencias Pedagógicas Alternativas, rescatando los referentes histórico- conceptuales del Programa “alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina “APPEAL. Esto permite evidenciar el potencial que hay en los procesos de dialogo con el campo de la sistematización las experiencias ya que reflejan las problemáticas, dimensiones y tendencias alternativas comunes, lo cual puede llegar a nutrir este campo de conocimiento puesto que las EPA necesitan de procesos de sistematización y algunas aristas de la educación popular, representan EPA. Para este dialogo se ve propicio retomar los referentes conceptuales de la APPEAL, desde los enfoques: lugar del saber, cultura política, formación de sujetos, construcción de identidades sociales y procesos de integración de la diversidad.

En el anterior artículo, (Gómez, 2015) se identifican las líneas de dialogo que la autora entabla entre los tres campos de producción de conocimiento. Gómez plantea que la educación popular es un nodo en el que se articulan distintas dimensiones sociales, llegándose a consolidar como un campo de saber y práctica acerca de lo educativo; este vive un proceso de reconfiguración histórica y epistemológica, siendo enriquecido por discusiones en torno a los sujetos, el conocimiento, las finalidades, las implicaciones de carácter ético, pedagógico, político, cultural y social (Pireau, citado en Gómez, 2015).

Sin embargo, es un espacio de saber profundamente rico por la producción de saberes, estrategias, metodologías y sentidos de lo educativo, a su vez, tiene un proceso de identidad imbricado con su intencionalidad política en la búsqueda de transformar la realidad, por lo cual manifiesta una definición político- pedagógica y un compromiso manifiesto por los sectores populares, lo cual lo hace un campo de saber y discursos propicio para relacionarlo con las Experiencias Alternativas, recuperando sus aportes desde la Sistematización de experiencias.

Gómez (2015) señala un aporte clave para desarrollar una visión más abarcadora y problematizadora de las EPA, en un marco espacial más amplio, asociándolo con los procesos políticos de América Latina, ya que, las experiencias de educación popular evidencian herencias y resignificaciones de experiencias educativas de la segunda mitad del siglo XX; a su vez, el sistema escolar de la región ha contado con el acompañamiento de experiencias educativas de carácter transformador, crítico y alternativo, de las que se pueden rastrear relaciones con experiencias de procesos políticos de transformación social; lo que se evidencia en la actualidad es el dialogo entre el sistema educativo formal y el amplio campo educativo, en el que van adquiriendo poder y visibilidad demandas de sectores que históricamente han sido marginados (Rodríguez, citado en Gómez, 2015).

Con este panorama adquiere mayor claridad la necesidad del diálogo con la sistematización de experiencias, señalando a su vez, el gran aporte realizado por la APPEAL para la caracterización de las EPA frente a las experiencias del modelo hegemónico, las cuales se pueden identificar a partir de: ubicación; visión y sentido de lo educativo, la idea de educación y la identidad del sujeto producto del proceso formativo; la problemática en la que se enmarca la experiencia; objetivos; principios, ideas y posturas generales que la sustentan, vinculación con la institucionalidad y grado de reconocimiento, caracterización de educador; fundamentos

pedagógicos, contenidos, planes, métodos, proceso de formación; y trascendencia a partir de su definición de alternatividad.

Es así como, Gómez (2015) muestra que, en el presente se pueden evidenciar escenarios de producción de conocimiento y saber, inscritos en las lógicas regionales, sobre sistematización de experiencias, en los que se logran identificar procesos de educación popular alternativa, que constituyen -en si- una posición política frente a la ciencia y el conocimiento, y que pueden ampliar el panorama, como lo son: La Red Mesoamericana de Educación Popular, Alforja; El Centro de Estudios para la Educación Popular (CEDEP); la Red de Practicas Sistematizadas (REPRASIS); Taller sistematización de Experiencias del Peru (TPS); y el grupo de investigación Sujetos y Acciones Colectivas (Universidad del Valle).

Finalmente, y en diálogo con el *desarrollo sostenible* aparece el concepto Educación para la Ciudadanía Mundial –ECM- idea que se desarrolla en el artículo *educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos* (Aguilar y Velásquez, 2018) en el que los autores buscan contribuir al análisis crítico del concepto ECM en Colombia, como concepto y estrategia aún en construcción. En esta investigación se plantea que la propuesta se encuentra desarrollada como un objetivo de la Agenda Incheon, en la que la UNESCO define 17 objetivos que deben alcanzar los Estados para el *desarrollo sostenible* (UNESCO, como se citó en Aguilar y Velásquez, 2018).

Para los autores, este concepto es parte de la agenda propuesta para encarar los problemas que las sociedades viven en el presente y representa un lugar de desencuentro, a partir de las perspectivas con las que se busca interpretarlo; identificando 4 enfoques diferentes para entender esta propuesta de educación: 1) neoliberal, 2) critico- transformador, 3) el anti-EMC y 4) el decolonial (Camargo como se citó en Aguilar y Velásquez, 2018).

Aguilar y Velásquez (2018) toman posición por una ECM bajo el enfoque critico-transformador, asociado con el pensamiento y la teoría crítica, y desde allí plantean la posibilidad de articular este concepto al contexto colombiano, en el marco de los acuerdos de paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC-, identificando que hay un terreno abonado con los aportes desarrollados por el magisterio en términos de experiencias alternativas en educación, así como las oportunidades que representa el sistema educativo descentralizado. Finalmente, el trabajo presenta los desafíos ligados, entre otros, a la

polarización política del país y a la necesidad de fortalecer la educación para la protección ambiental, la diversidad sexual y de género, y la construcción de democracia.

Encontrándose, en el anterior referente, un dialogo entre el campo discursivo construido con las EPA del magisterio y los discursos de las organizaciones internacionales, en este caso la UNESCO; destacándose, además, el reconocimiento del compromiso -con el contexto social- que representan los aportes del magisterio colombiano, a tal punto que se llega a formular la posibilidad de relacionar las construcciones desarrolladas por este actor político-pedagógico con las necesidades que emergen ante los acuerdos de paz de la Habana.

Expresiones de subalternización desde el discurso docente presentes en las EPA

En esta categoría se encuentra desarrollo la noción de subalternización, según la cual los sectores hegemónicos ejercen la dirección intelectual, moral y cultural (ético-política) sobre los sectores subalternos, proceso en el cual las instituciones sociales cumplen la función de educar al subalterno al enseñarle a serlo, a tal punto que este apropia el lenguaje hegemónico para ser escuchado, y se identifica con, acepta y defiende los intereses ajenos, aun en contra de los suyos; este proceso también implica la neutralización y cooptación, por parte de los sectores hegemónicos, de los intereses de los subalternos que representan amenazas al ejercicio de la hegemonía (Cristancho, 2021). En relación con las EPA, se va a evidenciar como el docente interioriza los discursos educativos hegemónicos respondiendo a las directrices institucionales, a tal punto que, presenta dificultades para plantear sentidos y racionalidades de su práctica fuera de los discursos de la hegemonía del neoliberalismo escolar.

En el artículo de investigación *construyendo utopías: entre la ficción y las posibilidades de otros mundos (Proyecto pedagógico de aula de Filosofía para Niños “FPN”)* desarrollado por Mendoza y Cárdenas (2018) encontramos que estos autores desarrollaron un proyecto pedagógico de aula con filosofía para niños, esta estrategia didáctica fue implementada en básica primaria de la Institución Educativa Distrital Colegio Antonio Baraya de Bogotá, Su diseño es resultado de un proceso de investigación pedagógico-educativo de enfoque epistemológico socio-crítico, desde una perspectiva teórica latinoamericana de la filosofía y la pedagogía, y de la teoría del desarrollo próximo del aprendizaje. Su estrategia metodológica fue la IA (Investigación-Acción) que se instituyó en la elaboración y experimentación de un instrumento de reflexión-

acción-reflexión estructurado a partir de la problematización de tres dimensiones filosóficas: Ética-Estética-Política.

El proyecto pedagógico de aula de Mendoza y Cárdenas (2018) es potencialmente una EPA, ya que, esta propuesta está orientada hacia horizontes emancipatorios para las ciudadanías, acude a referentes de la teoría crítica latinoamericana y toma distancia de los propósitos hegemónicos de la estandarización; no obstante, los autores lo adscriben al campo de la *innovación educativa*. Esto permite evidenciar lo anteriormente señalado, existen EPA que, a la vez, contienen expresiones de subalternización del discurso del docente, ya que este, acude inconscientemente a los discursos hegemónicos para reconocer su propia práctica.

En el artículo de revista *Aulas media. Una apuesta alternativa para disminuir las barreras de la comunicación en el aula*. (Sánchez, 2022) se describe la estrategia en educación Aulas Media, con esta se busca contribuir en la construcción de un modelo crítico en el aula, en el que se usen los medios de comunicación como recurso para disminuir las barreras en la comunicación. Esta, ha sido trabajada desde el 2008 en la educación básica y media, con un gran impacto académico y social, lo que le ha merecido el reconocimiento como *experiencia significativa* en lenguaje.

En esta propuesta se identifican las barreras de la comunicación (Sikula y McKenna citado en Sánchez, 2022) clasificándolas en técnicas, semánticas y de percepción; a la vez se define otro tipo de comunicación en el acto educativo (Kaplun citado en Sánchez, 2022), una comunicación horizontal y no autoritaria. Esta experiencia se enuncia como EPA pero lo alternativo se equipara con el contenido de una experiencia significativa y se entiende como una estrategia comunicativa en la que se integran las tecnologías de la comunicación, enmarcadas en la inclusión educativa, para superar barreras comunicacionales en el aula, no obstante, el sustento de lo *alternativo* no es vaciado en su totalidad, ya que en esta propuesta se plantea el desarrollo de otro tipo de comunicación en el acto educativo, una horizontal, participativa, dialógica y democrática; sin embargo, puede entreeverse que no se identifica la diferencia entre ambos tipos de experiencias, ni sus fundamentos, por ello se asume como otra expresión de subalternización del discurso.

Otra experiencia en la que se evidencia la subalterización se encuentra en el artículo de investigación *Estudio hidrobiológico preliminar del Río Zabaleta como estrategia pedagógica* (Godoy, et al 2015) en el que los autores se trazaron como objetivo mejorar el bajo nivel de

desempeño académico de los estudiantes de básica secundaria en el área de ciencias naturales y educación ambiental, despertando el espíritu investigativo de los estudiantes de grado noveno, de la Institución Educativa Rural Divino Niño del Municipio de San José del Fragua, Caquetá. La investigación se define como investigación acción participación pedagógica con un enfoque crítico social, fue desarrollada en un ecosistema de Bosque Húmedo Tropical Lluvioso (Peters et al como se citó en Godoy, et al 2015).

Plantean los autores (Godoy, et al 2015) que los resultados obtenidos dan cuenta de un cambio de actitud de los estudiantes en lo comportamental y cognitivo, mejorando el nivel de desempeño de las competencias científicas y ciudadanas, y el desarrollo de aprendizajes significativos haciendo uso de estrategias pedagógicas innovadoras. En esta experiencia podemos observar que se asocia alternativa con innovación, tomando el contexto hidrobiológico como excusa para mejorar los desempeños académicos y el aprendizaje de competencias. No es una EPA y el discurso que atraviesa la experiencia es el hegemónico, enmarcándose en las directrices institucionales.

Similar al fenómeno descrito se encuentra que, Amaya y Vega (2015) exponen un proyecto de investigación desarrollado en la institución Tesoro de la Cumbre, en el que se integran las matemáticas, la geometría y el arte. Según las autoras, en el desarrollo del proyecto se evidencian falencias argumentativas ya que este se está viendo reducido al reconocimiento visual, no trascendiendo propiamente al campo de las matemáticas, de allí surge la inquietud por articularle una línea de argumentación sobre las propiedades geométricas de objetos bidimensionales de diseños artísticos, correspondiendo con uno de los ejes del PEI de la institución, la comunicación.

Las autoras plantean que, el arte puede favorecer la enseñanza de la geometría en la escuela, por su riqueza y complejidad, permitiendo la reflexión sobre la funcionalidad de los conceptos de la geometría en ejercicios de interpretación y creación artística (Badillo y Edo como se citó en Amaya y Vega, 2015); a su vez, favorece el desarrollo de las competencias propuestas para las matemáticas, como: demostración matemática, uso del lenguaje matemático, entre otros; conectando estos argumentos con el componente argumentativo al sostener que, para comunicar una demostración las personas acuden a diversas formas discursivas o pictóricas que describen patrones o enlaces que conectan ciertos fragmentos de conocimiento (Lolli como se citó en Amaya y Vega, 2015).

Finalmente, se puede plantear que, la investigación de Amaya y Vega (2015) parte de un tema innovador con el que busca mejorar el desarrollo de las competencias para el área de matemáticas, pero, no interpela las lógicas del neoliberalismo escolar, ni plantea ni enuncia ninguna visión alternativa. Esto lleva a ver con ojos críticos el que sea expuesta como una EPA por la FECODE en su revista de difusión, ya que, por su contenido y objetivos, se podría ubicar en el campo de la *innovación escolar*, por lo cual se asume para este trabajo investigativo como una expresión de subalternización desde el discurso del docente.

Contenidos curriculares de las EPA

En este apartado se busca resaltar los contenidos curriculares que se encontraron en las EPA abordadas, con dos propósitos: I) para dimensionar que es posible materializar este tipo de experiencias desde las distintas áreas del conocimiento, sin importar si estas corresponden a áreas humanas o a ciencias exactas; II) para exponer, problematizar y evidenciar la visión holística y la intencionalidad educativa multidimensional de las EPA; la cual toma distancia de la educación funcional a las lógicas del mercado, ya que esta segunda da prelación a los conocimientos que considera “útiles”, como las disciplinas STEAM y los contenidos curriculares relacionados con el empresarismo y el mundo laboral, dejando de lado las disciplinas sociales y las humanidades.

En el artículo de Navas, et al (2016), los autores exponen el proceso del proyecto denominado Hervario Virtual Bilingüe, en el que se observan e indagan las características morfológicas, taxonómicas, corológicas y etnobotánicas de las especies arbóreas que cohabitan con los estudiantes. Este proyecto fue abordado desde las perspectivas del lenguaje, artes, TIC, segunda lengua y ciencias naturales a través de un ejercicio de transformación curricular. Con este se buscó problematizar y dar solución al problema del desconocimiento del entorno vivo y las relaciones cotidianas de invisibilidad que establecen los estudiantes con el mismo.

En el artículo de Mendoza y Cardenas (2018) anteriormente referenciado, se expuso un proceso educativo desarrollado en la Institución Educativa Distrital Colegio Antonio Baraya de Bogotá, que se identificó a la luz de este trabajo de investigación como una EPA, en este se trabajó un proyecto de aula con el área de filosofía, desde una perspectiva latinoamericana, integrándola con un enfoque epistemológico socio-critico.

En la Propuesta Pedagógica Alternativa socializada en el artículo de Jaimes y Prada (2018) se identifica como problema escolar los conflictos entre los miembros de la comunidad escolar debido a sus múltiples diferencias y se formula como objetivos desarrollar una propuesta pedagógica alternativa, a través del arte y la lúdica en inglés, para formar en valores que ayuden al mejoramiento de la convivencia escolar; aunque es preciso resaltar que, en esta fuente se da una nueva acepción a la categoría alternativa pedagógica en la que se entabla dialogo con la innovación ya que un dialogo interdisciplinar entre arte, lúdica e inteligencias múltiples, bajo la idea de impactar en la convivencia escolar, pero evidenciando un vaciamiento del contenido contrahegemónico a la categoría *alternativa* evidenciándose un proceso de cooptación conceptual (Cristancho, 2021).

En el artículo de reflexión desarrollado por Correa y Mendoza (2020) se busca exponer los resultados parciales del proyecto de *investigación Narrativas y saberes de cuerpo en la Literatura*. En este proyecto investigativo se interpelan las ciencias naturales en tanto, único referente para la construcción y significación del cuerpo; a la vez, se plantea un dialogo entre la investigación educativa, la literatura y el cuerpo, desde el cual se cuestionan los discursos constituidos, legitimados y hegemónicos acerca del cuerpo como entidad reproductora del capital, acudiendo a *otras* visiones de este como el género, las narrativas, los saberes.

En la experiencia expuesta por Pérez (2020) se plantea desarrollar un proceso de investigación-creación a través de la producción colectiva de narrativas audiovisuales, en este sentido, busca comprender los procesos de creación in situ y su posible desarrollo a través de narrativas audiovisuales que se realizan de manera colectiva entre los docentes en formación y los niños y niñas de la vereda el Charquito, a partir de su experiencia estética cotidiana.

Por otro lado, Peterson (2013) se propone realizar una reflexión acerca del carácter político de educar. Plantea el autor que, la enseñanza tradicional de las matemáticas, como concepciones abstractas, crea un imaginario de la inutilidad de las mismas, lo cual deja de lado su funcionalidad a la hora de conocer, entender, cuestionar, problematizar y cambiar los problemas sociales que afectan a los ciudadanos en la cotidianidad; a su vez, el autor plantea que es necesario vincular problemas globales relevantes ya que estos invitan a los estudiantes a opinar, a identificar implicaciones, a estar alertas sobre los problemas de la injusticia global, a cuestionar el orden de cosas y a movilizarse para transformar el mundo. Acude, para ejemplificar sus

argumentos, fundamentalmente a Bigelow y Peterson en su investigación *Repensando la globalización: enseñando para una justicia en un mundo injusto* (como se citó en Peterson, 2013) en donde se desarrollan y socializan algunas experiencias de aula con proyectos de matemáticas en los que se integran estadística y geometría, con los problemas de la justicia social global.

En el informe de investigación desarrollado por Villarraga (2019) se socializa la experiencia pedagógica del grupo de teatro de la Institución Educativa Centro Integral José María Córdoba, cuya propuesta está orientada hacia la conjunción del teatro y la convivencia. Los resultados obtenidos en dicha investigación evidencian que, los diferentes miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres) coinciden en afirmar que la implementación de talleres de teatro permite desarrollar una serie de cualidades y valores favorables para fomentar una sana convivencia.

Finalmente, en la experiencia expuesta por García (2019) se realiza una reflexión sobre las potencialidades de articular las distopías literarias en el proceso formativo de sujetos políticos, para ello se diserta en torno a la correlación entre distopía literaria y educación para la liberación; se fundamenta la noción de sujeto político y la potencialidad formativa que hay al interactuar, educativamente, con las distopías literarias, finalizando con un esbozo de posibilidades de relación entre este tipo de narrativas, los sujetos políticos y la idea de la liberación a través de la educación.

Como se pudo evidenciar, las EPA se desarrollan desde distintas áreas del conocimiento humano, pero, además entablan diálogos en los que transversalizan problemas del entorno y el contexto desde múltiples áreas, lo cual permite -en los procesos educativos- enriquecer las formas de acercarse al conocimiento, así como la idea que se crea del mismo.

Reflexiones sobre las EPA

En este apartado se articulan reflexiones brindadas por los autores en las que no se acude a citas de experiencias, sino ideas generales de las mismas, no obstante, se desarrollan por considerar de gran interés sus aportes o perspectivas acerca de las EPA.

Del Castillo (2014) ofrece ideas claves para entender y caracterizar las experiencias educativas alternativas, señalando que: 1) las experiencias educativas, en el presente ya no están centradas en la escuela y 2) algunas de estas surgen con el objetivo de brindar lo que el Estado no

ofrece o de satisfacer vacíos institucionales, pero principalmente surgen como críticas y escapes al sistema educativo convencional.

En la misma fuente, Del Castillo (2014) reflexiona acerca de las EPA y plantea que, en el fondo hay un cuestionamiento sobre la educación, ya que, al no ser cuestionada en su acepción como derecho, oculta tras de sí una concepción de desarrollo definida por intereses económicos, con la cual se impone -en los educandos- una visión de mundo y se les convierte en recursos humanos; por esto, el autor argumenta que, en el marco de la igualdad el Estado debería ofrecer la posibilidad de una educación con trayectos de libre elección a toda la población, gratuitamente y asistida por el Estado, en la que la escolarización sea obligatoria pero sea pensada en las capacidades e intereses de los individuos. Adquiriendo un lugar central las preguntas ontológicas ¿para qué educamos? ¿para qué aprendemos? Aportando, con esta reflexión, en un nuevo insumo para las EPA.

Desde otra perspectiva, Abiuso (2014) ofrece una postura diferente con respecto a las EPA. Es preciso resaltar que, para este autor, experiencias pedagógicas y educativas representan nociones sinónimas, y su lugar de enunciación es Argentina, desde donde entra a discutir las experiencias expuestas en el documental “la Educación prohibida”. Retomando las ideas de este autor, se puede plantear que, las EPA tienen profundas relaciones con el neoliberalismo, ya que, en estas se hacen evidentes los nuevos mecanismos de control social que reemplazan a los mecanismos de control disciplinarios de las instituciones de encierro (Deleuze citado en Abiuso, 2014), como lo son: el pasar a ejercer el control social a cielo abierto, sin ordenamiento temporal ni espacial; la educación como formación y evaluación permanente; y la autoridad jerárquica del docente velada tras el argumento de la igualdad y los nuevos nombres para la función del docente.

Bajo este orden de ideas, el autor (Abiuso, 2014) argumenta que, las EPA se pueden ver como formas diversas de responder a la masificación escolar, pero, articuladas con las lógicas propias de la privatización de la educación, ya que, el origen de estas experiencias acentuó el debilitamiento de la oferta educativa de las instituciones públicas, de allí el que las instituciones del sector privado se vieran permeadas por los intereses, demandas y gustos de las clases medias y altas (Kessler, como se citó en Abiuso, 2014) acentuando con esto la diferenciación educativa y social y revelando que, la elección de los individuos por las EPA, se puede entender a la luz de la

economía de mercado, lo que Foucault va a definir como el principio de inteligibilidad de las relaciones sociales en la economía de mercado (citado en Abiuso, 2014).

El anterior argumento encuentra relación con los planteado por Pérez, et al (2016) quienes plantean que, las experiencias alternativas son múltiples intentos experienciales que buscan hacer frente al principio de incertidumbre (Morín citado en Pérez, et al , 2016) ya que buscan transformar la educación para responder a las exigencias que plantea el futuro; sin embargo, estos autores –quienes hablan desde el contexto venezolano, dando una valoración general de las EPA- presentan la dificultad de no identificar las fuertes pugnas epistemológicas que hay entre las experiencias que ellos plantean globalmente como alternativas; esto es preciso resaltarlo, ya que, los autores citados agrupan en torno a dicha noción, experiencias que van desde la escuela nueva, alternativas a la escuela tradicional, experiencias de autogestión y privatización escolar, hasta escuelas comunitarias y procesos educativos de marcada intencionalidad política orientada hacia la transformación social, como lo son las Escuelas integrales de Venezuela y Bolivia.

Es preciso puntualizar que, para los autores anteriormente citados (Pérez, et al, 2016) el sustento epistemológico para definir las experiencia alternativa es un compuesto intermedio entre las propuestas renovación escolar que surgieron frente a la educación tradicional, el sustento contrahegemónico y alternativo del pensamiento crítico y las experiencias de la hegemonía del neoliberalismo escolar, toda vez que tienen como aglutinadores componentes como: novedosas prácticas de intercambio de conocimientos, métodos de enseñanza escolares diferenciables de los de las escuelas tradicionales oficiales, mediación de un docente facilitador, estudiante participante y autónomo, enseñanza para la emancipación, rechazo de la neutralidad y práctica de la transformación social, formación en competencias ciudadanas, entre otras.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación se pueden desarrollar en torno a los siguientes aspectos identificados en el análisis documental: I) identidad de las EPA, diferencias y lugares en común con las experiencias del neoliberalismo escolar –ENE-: los modelos alternativos emergentes, las experiencias pedagógicas significativas y las prácticas innovación educativa; II) relaciones de las EPA con el Estado y la educación oficial; III) lugares de emergencia de las EPA: movimientos sociales, escuela-comunidad-territorio, microexperiencias de aula; IV)

construcción de referentes e instrumentos conceptuales; V) diálogos con teorías de otros campos del conocimiento; VI) contenidos curriculares y VII) expresiones de subalternización del discurso, como se desarrollan a continuación. Es preciso aclarar que, inmersos en las conclusiones de esta investigación se encuentran los hilos argumentativos que dan respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos de esta investigación.

Las EPA son experiencias pedagógicas educativas y escolares, que responden a una identidad específica por su carácter de *alternativa*, ya que, este da sustento a sus prácticas y reflexiones pedagógicas, al situarlas desde el lugar de la lucha, la resistencia y la impugnación a las lógicas del capitalismo, lo cual define sus intereses teóricos, intencionalidades, planteamientos, lógicas y prácticas; carácter que las diferencia de las experiencias de la hegemonía del neoliberalismo escolar (Rivas, Ávila, Palomino Hidalgo y Sánchez, 2015).

En las EPA se consolidan alternativas al modelo educativo oficial; ofrecen reflexiones de carácter político y pedagógico sobre la labor de los educadores; son plurales y democráticas; dan gran importancia a la producción del saber pedagógico de los educadores; construyen conocimiento desde la prelación que le dan a la investigación educativa y recuperan la pedagogía como teoría y discurso del maestro y la escuela (Parra et al, citado en Rincón y Triviño, 2016).

Estas experiencias son expresiones históricas asociadas a los movimientos sociales –esta noción se puede emplear para entender procesos educativos de movimientos sociales en otros contextos históricos y latitudinales- y sus demandas por mejoras en la educación y los derechos emergentes; de allí el que, de acuerdo al contexto en que se desarrollan este tipo de experiencias van a desarrollarse unas relaciones particulares entre la educación oficial y la educación alternativa, la cual está atravesada por los ideales e intereses de estos movimientos (Cañadell, 2016).

Estos ideales y visión de una educación como un compromiso de carácter social por la transformación van a permitir identificar las EPA y distanciarlas de otro tipo de experiencias. Basta resaltar que, aunque estos ideales tienen una connotación de carácter histórico- contextual, van a tener lugares comunes como el humanismo, el trabajo colectivo y cooperativo, la praxis educativa y otras lecturas del mundo (Casanovas, 2016)

Una característica clave de las EPA, es que representan un proceso de desarrollo teórico-práctico que se construye en la vivencia y trasegar de las comunidades, en las que buscando hacer frente a problemáticas del contexto, van a crear un más allá de la educación oficial, la cual no

piensa en este tipo de problemas y realidades; de allí el que, la teoría pedagógica que fundamenta su práctica, es una teoría que busca dar sustento y explicación de sus actos, evidenciando que su actuar no es contingente sino que tienen una idea clara acerca de sus contenidos, propósitos, ideas sobre el mundo y el contexto, imaginarios, papel del educador y la comunidad, que en muchas ocasiones tuvo que ser creado por ellos mismos; de allí el que, en este trasegar en el que buscan construirse, construyen -a la vez- teoría político pedagógica, esto se hace evidente en la apuesta deshegemónica Zapatista (Raiza y Lara, 2016) o en las experiencias formuladas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México –CNTE- (Cadena, Herrerías, Hermida y Valdés 2019), tan solo por citar unos ejemplos extraídos de esta investigación.

Por otro lado, en esta investigación se encontraron algunas experiencias de la hegemonía del neoliberalismo escolar: los modelos alternativos emergentes, las experiencias pedagógicas significativas y las practicas innovación educativa, las cuales se caracterizan a continuación.

Las experiencias aglutinadas bajo la denominación de *modelos alternativos emergentes* se pueden identificar por características como: el aprendizaje activo de los estudiantes; la inclusión educativa; el constructivismo; la evaluación continua del aprendizaje, el seguimiento y los ajustes constantes; la responsabilidad compartida e involucramiento de la comunidad en el proceso educativo; la formación constante de los docentes para poder adaptarse a las nuevas metodologías; y los buenos resultados en las pruebas estandarizadas (Farrell, Manion y Rincón-Gallardo, 2017).

Además, para estas experiencias adquiere relevancia la pregunta por el cómo aprenden mejor los estudiantes (Brasford, Brown y Cocking; Olson, citados en Farrell, Manion y Rincón-Gallardo, 2017) la cual está articulada con la *reforma educativa sistémica*, con la que se definen las transformaciones pertinentes que buscan la mejora en la enseñanza y el aprendizaje en los sistemas educativos. A la luz de esta reforma, se asocian estos *modelos alternativos emergentes* con la obtención de buenos resultados, referidos estos a una buena la cantidad de estudiantes matriculados, retención escolar, la eficiencia terminal, transición al siguiente grado de escolaridad, logros educativos medibles y resultados superiores en las pruebas estandarizadas (Farrell, Manion y Rincón- Gallardo, 2017).

En segundo lugar, se pueden identificar las *Experiencias Pedagógicas Significativas* – EPS- y las *prácticas de innovación escolar*. Las EPS representan procesos escolares en los que, bajo la lógica del mercado y el economicismo, se plantea una reconfiguración de la institución

escolar orientándola hacia la producción de sujetos competentes, dóciles, consumidores, que actúan bajo la lógica del éxito individual, el emprendimiento y la racionalidad del empresario de sí mismo; en este tipo de experiencias se incorpora la formación propia para una sociedad neoliberal: las competencias educativas, el emprendimiento, la informalidad y la flexibilidad laboral, adecuando así el contexto escolar para la privatización y precarización el trabajo docente (Rivas; Ávila; Palomino; Hidalgo y Sánchez, 2015).

Estas experiencias refieren a prácticas o proyectos que emergen en los contextos educativos en los cuales se pone gran énfasis en desarrollar las competencias educativas que generen aprendizajes significativos en los estudiantes, relacionándose así con la calidad Educativa definida en la política pública, relacionada con procesos de medición de resultados basados en evaluaciones estandarizadas y sistemas eficientes en los procesos de gestión y administración (Ávila, 2017); también se puede asociar con experiencias que han demostrado la obtención de mejores resultados, partiendo de reconocer el contexto, con la construcción de nuevas formas de participación y democracia al interior de las comunidades, la construcción de unos currículos contextualizados (Torres citado en Ávila, 2017), acompañados de metodologías flexibles y contenidos adecuados al contexto (Pihno citado en Ávila, 2017).

Inscritas dentro de estas mismas experiencias, se encuentran las prácticas de *innovación educativa o escolar* con las que se busca mejorar las prácticas de la educación oficial articulando procesos de modernización escolar orientados hacia la formación de ciudadanos competitivos y productivos para los cambios constantes del mundo (Parra et al citados en Rincón y Triviño, 2016).

Con respecto a la relación de las EPA con el Estado y la educación oficial, se pueden identificar por lo menos cuatro líneas diferenciables a partir de los hallazgos de esta investigación: 1) por un lado se identifica la línea que plantea que las EPA pueden desarrollarse al interior del Estado, en paralelo con la educación oficial y –en ocasiones- entrando en contradicción con la misma; 2) en una segunda perspectiva se identifica que la educación oficial contradice los postulados alternativos, por ende no se puede realizar la coexistencia entre ambas y la experiencia alternativa debe tomar distancia de la escuela oficial; 3) una tercera perspectiva plantea que los actores sociales disputan e inciden al interior del sector público, ganando espacios de representación en la escuela y el Estado, ya que le disputan el control del discurso pedagógico a la hegemonía; y 4) una cuarta perspectiva ve críticamente las EPA como procesos de

privatización de la educación, que responden a la educación tradicional y masificada con ofertas educativas alternativas que atraen a las clases medias y altas, al canalizar sus demandas, contribuyendo con el debilitamiento de la oferta educativa de las instituciones públicas.

De la primera perspectiva en la que se plantea que las EPA pueden formularse como estrategias desplegadas al interior del mismo Estado, los autores Cadena, et al (2019) nos ofrecen 3 ejemplos de este tipo, en el contexto mexicano, en los que los educadores pertenecientes a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México (CNTE) consolidaron apuestas alternativas desde la educación en las que buscaron transformar la educación pública; en la primera experiencia apostaron por una formación crítica de sus educandos, orientada hacia la comprensión y la búsqueda de la transformación del entorno, así como la recuperación de conocimientos y saberes comunitarios, y abriendo la propuesta hacia la construcción colectiva y comunitaria de los programas y los proyectos; en la segunda plantearon una alternativa al modelo neoliberal de escuela, definiendo una apuesta por la educación popular, científica, humanista y liberadora, desde las Escuelas Integradas de Educación Básica; y en la tercera plantearon la necesidad de formar para la vida colectiva, por esto apostaron por una formación integral, orientada hacia el reconocimiento de la diversidad, fundamentada en valores y que aporte al desarrollo económico, social y cultural de la comunidad en que está inserta.

En relación con esta misma línea, se puede evidenciar que, al interior del sector público emergen EPA, las cuales van a marcar una gran distancia de la educación tradicional al representar procesos de resistencia pedagógica, en los que conscientemente se apostará por la emergencia de la conciencia de los dominados, al identificar que existen en instituciones de educación unos mecanismos de reproducción del orden social, cuya función es propiciar que los actores de la socialización interioricen la conciencia y relaciones de producción capitalista, las cuales van a reproducir en los educandos (Andrade, 2018)

Una segunda línea es la que toma distancia con respecto a la educación oficial, un ejemplo de esta se encuentra en la experiencia de la comunidad p'urhepecha de San Francisco Cherán, México, analizada en el artículo de Moreno (2015). Esta experiencia plantea que el proceso de movilización social de la comunidad indígena, frente a los procesos de extracción de recursos naturales en su territorio, fue el contexto de emergencia de un proceso educativo de autonomía cultural y política, en el que las tradiciones culturales, la identidad, las costumbres, las relaciones jurídicas, simbólicas y etnoterritoriales de la comunidad indígena con el territorio, se tejen

definiendo elementos del proceso educativo propio; esto va a traducirse en un choque y desencuentro con la educación pública, ya que –esta segunda- representa intenciones contrarias al proyecto comunitario, por ser homogeneizadora, promotora de una racionalidad individualista, competitiva y profundamente ideologizada bajo los supuestos del desarrollo sustentable.

Es importante resaltar que, en los procesos de EPA asociados con comunidades y pueblos indígenas se evidencia un alto grado de conciencia en sus postulados, prácticas, pero además en sus propuestas como alternativas de poder, esto puede estar asociado con la autonomía de los pueblos indígenas y las luchas por su reconocimiento dentro de los Estados latinoamericanos, lo que los ubica como ejemplos de EPA en los que se han disputado los espacios de reconocimiento y autonomía en la política pública, evidente esto en el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO) expuesto por Cadena (2012); el Plan Integral de Desarrollo Comunal 2012- 2015 de la comunidad p'urhepecha de San Francisco Cherán, expuesto por Moreno (2015); el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán; y el Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista, expuestos por Cadena, Herrerías, Hermida y Valdés (2019).

Lo anterior nos conecta con una tercera perspectiva, la que exponen Gonzales, Rodríguez y Viasus (2016) al hablar de la experiencia educativa en Inzá, Colombia, como apuesta educativa por el campo, en esta experiencia se conjugan la autonomía y etnoterritorialidad indígena y las experiencias pedagógicas emprendidas por los educadores del sector público adscritos al sindicato ASOINCA, en las que se construye conocimiento contrahegemónico, ejemplificado con la noción de *educación del campo* la cual disputa el discurso pedagógico a la noción de *educación rural*, ya que, con la primera se hace énfasis en la formación de sujetos colectivos que luchan, participan e influyen en la agenda política, así como en el respeto por sus sistemas de representación y narrativas (Salette, citado en Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016).

Mientras que la segunda refiere a la forma institucional de ver la educación para la población que habita el área rural, reducida a una educación homogeneizadora de la pluralidad y diversidad cultural, que fomenta el individualismo y busca la inserción del individuo en el mundo del trabajo, dejando de lado los proyectos colectivos emancipatorios, la transformación de la realidad, el profundo relacionamiento de la educación con la política, la lucha por la tierra y el territorio. Esta vertiente permite identificar una perspectiva en la que, los actores sociales disputan e inciden al interior del sector público, ganando espacios de representación en la escuela

y el Estado, ya que le disputan el control del discurso pedagógico a la hegemonía, lo cual encuentra expresión en las políticas públicas de reconocimiento, las cuales logran consolidarse emergiendo desde lo instituyente- como se evidencio anteriormente-.

Hay que agregar que, las EPA, presentes en el sector público, también buscan materializar y hacer respetar los derechos y conquistas contemplados en las políticas públicas educativas, frente a los avances de las reformas neoliberales; de allí el que, se acuda a sustentos como lo son el gobierno escolar, la autonomía institucional y la libertad de cátedra, encontrando evidencias de estos en EPA que son expresión de conflictos frente a imposiciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, como la expuesta por Alarcón (2015) en la que con el Programa Todos a Aprender –PTA- se pretendió imponer un modelo educativo, con unos propósitos y unas estructuras de planeación que contradicen las definidas democrática y participativamente por la comunidad académica, en el marco de la autonomía institucional, y en el que la comunidad escolar protagonizó una experiencia que representó un proceso de resistencia, puesto que lograron que su proyecto de educación ambiental, orientado hacia los problemas y necesidades de su contexto específico, continuara su curso sin ser desvirtuado ni cooptado por el PTA, así como su idea de educación, definida en el PEI, la cual no es pensada con el fin de conseguir buenos resultados en las pruebas estandarizadas, ni como preparación para las mismas, sino orientada a unos propósitos más trascendentales, como lo son el impacto en el contexto social y ambiental en que se encuentra inscrita la institución.

Una cuarta vertiente es la que plantea que las EPA son respuestas a la masificación escolar articuladas con los procesos de privatización de la educación, ya que, con estas se acentuó el debilitamiento de la oferta educativa de las instituciones públicas, en un proceso en el que las instituciones del sector privado responden a los intereses, demandas y gustos de las clases medias y altas (Kessler, como se citó en Abiuso, 2014) profundizando con esto la diferenciación social a través de la educación y las racionalidad de la economía de mercado en la que la educación se asocia a un servicio articulado al gusto y la capacidad de consumo de quien la adquiere.

Por otro lado, se pueden identificar al menos tres lugares de emergencia de las EPA, el primero adscrito a las luchas desplegadas por los movimientos sociales en la defensa de sus derechos colectivos, en los que la educación ha entrado a ocupar un lugar determinante; en el segundo, se pueden identificar las EPA como expresiones inscritas en las relaciones de la escuela

con la comunidad y el territorio en el que se encuentra inmersa, a partir de allí sus objetivos van a estar articulados con los problemas sociales del contexto, partiendo de unos ideales éticos, pedagógicos y políticos alternativos; y el tercer lugar de emergencia es el microexperiencial o la experiencia de aula, en la que el educador conscientemente tomara distancia de los discursos sobre educación normatizados e instituidos y propondrá una apuesta educativa alternativa, con contenidos e ideales que van en correspondencia con la misma.

Los anteriores lugares de emergencia representan, a la vez, lugares de enunciación del discurso pedagógico y una apuesta teórico-práctica por la educación, en las que se van a identificar referentes y construir instrumentos conceptuales para problematizar y definir las preguntas ontológicas del acto educativo: el que, porque, para que, con quienes, cuando, como, etc. Constituyéndose así un campo de encuentros discursivos diversos que parten del saber pedagógico en sus múltiples relaciones con los territorios, las comunidades, los problemas sociales y los ideales alternativos y emancipatorios; de allí el que, las EPA se caractericen por la riqueza y diversidad de construcciones teóricas, así como por los diálogos con referentes conceptuales propios de otras disciplinas.

En esta investigación documental se identificó que en las EPA abordadas se desarrollaron los siguientes referentes conceptuales: Educación rural y educación del campo (Gonzales Rodríguez y Viasus, 2016); experiencia, como construcción pedagógica (Larrosa como se citó en Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016); currículo sesgado y currículo equilibrado (Peterson, 2013); currículo desde la otredad y las epistemologías del Sur (Ramírez, 2020); conocimiento útil e inútil para el mercado (Barner citado en García, 2013); subdesarrollo afectivo y Nueva Política de Civilización (Morín citado en García, 2013); cartografía didáctica (García, 2013); nueva definición de educación pertinente y de calidad con los criterios de aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevki, citado en Manrique, 2015); democracia y dictadura del lenguaje (Páez y Silva citados en Casas y Cortes, 2015); lo alternativo (Rincón y Triviño, como se citó en Buitrago, Duarte y Quintero, 2019); espacios democráticos del lenguaje (Lerner, como se citó en Casas y Cortes, 2015); EPA y EPS (Rivas, Ávila, Palomino, Hidalgo y Sánchez, 2015); segunda y tercera generación de leyes educativas (Mejía, 2016); Horizontes Pedagógicos Alternativos (Ibargüen y Córdoba, 2021); innovación escolar (Parra et al citado en Rincón y Triviño, 2016); entre otros.

A la vez se identificó que, en las EPA se entablan diálogos con teorías de otros campos del conocimiento, con las intenciones anteriormente enunciadas, como lo son: la memoria

colectiva (Rodríguez, 2022); el arte (Navas, Lozona, Moreno y Medellín, 2016); filosofía y sociología (Morín citado en Pérez, et al, 2016); la sistematización de experiencias (Gómez, 2015) y el desarrollo sostenible promulgado en la Agenda Incheon de la UNESCO (Aguilar y Velásquez, 2018).

Otro rasgo que va a caracterizar a las EPA, es que se trabajan una gran variedad de contenidos curriculares en dialogo con intenciones y objetivos alternativos, como lo son: distopías literarias (García, 2019); teatro (Villarraga, 2019); narrativas audiovisuales (Pérez, 2020); matemáticas (Peterson, 2013); educación bilingüe, interculturalidad y trabajo comunitario (Cadena, 2012); lectoescritura, relación escuela y comunidad rural (Gonzales, Rodríguez y Viasus, 2016); etnoterritorialidad simbólica, educación ambiental y elementos jurídicos y normativos del territorio comunal (Moreno, 2015); literatura, narrativas y educación física (Correa y Mendoza, 2020); arte y lúdica en inglés, orientados a la convivencia escolar (Jaimes y Prada, 2018); filosofía latinoamericana desde la dimensiones ética, estética y política (Mendoza y Cárdenas, 2018); lenguaje, TIC y ciencias naturales (Lozano, Moreno y Medellín, 2016); entre otros.

Con respecto al componente curricular de las ENE, es preciso entender que para el neoliberalismo la educación es vista como un instrumento al servicio de la economía (Thomas y Davies, citado en Molina, 2017) bajo dicha lógica, la educación debe responder a unos mínimos formativos, como lo son: lectura, escritura y matemáticas; a la vez, para responder a las demandas de la globalización, la escuela debe dar prelación en su currículo a las disciplinas STEAM: ciencias, tecnología, matemáticas e ingeniería (Mejía, 2016), esto encuentra relación con los hallazgos de la investigación en los que se logra evidenciar las EPS articulan con gran énfasis contenidos del sector productivo, la tecnificación de la producción, comercialización de productos, creación y consolidación empresarial, optimización de recursos y proyectos productivos (Ávila, 2017).

Finalmente, los hallazgos de la investigación permitieron evidenciar que, en relación con las EPA, se van a identificar experiencias en las que el docente interioriza los discursos educativos hegemónicos respondiendo a las directrices institucionales, en un fenómeno de subalternización del discurso, a tal punto que, presenta dificultades para plantear sentidos y racionalidades de su práctica fuera de los discursos de la hegemonía del neoliberalismo escolar y

en ocasiones diferenciar ambos tipos de discurso para poder problematizar o reconocer su práctica pedagógica.

Si bien es cierto, las EPA tienen elementos comunes con las ENE, como lo son las prácticas novedosas de intercambio de conocimientos, métodos de enseñanza diferenciables de los de las escuelas tradicionales, la mediación de un docente facilitador, estudiante participante y autónomo (Pérez et al, 2016) este no puede ser tomado como motivo para confundir las unas con las otras, ya que como anteriormente evidenciamos las diferencias son esenciales y determinan los cuestionamientos y las respuestas a las preguntas ontológicas del acto de educar. En esta investigación se hallaron EPA potenciales adscritas por sus autores al campo de la *innovación educativa* (Mendoza y Cárdenas, 2018); EPS expuestas como EPA, permitiendo identificar que – en sus autores- no es clara la diferencia entre ambos conceptos (Sánchez, 2022); experiencias pedagógicas atravesadas por el discurso hegemónico, enmarcadas en las directrices institucionales y en las que se definen como objetivos mejorar los desempeños académicos y el aprendizaje de competencias, pero -a la vez- asimilándolas como EPA (Godoy et al, 2015).

REFERENCIAS

- Abiuso, F. (2014) ¿La educación prohibida? pedagogías alternativas no tan alternativas. En Frisch, P. y Stoppani, N. (Eds.). *Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*.

- Miradas, experiencias y luchas (pp. 73-81). Ediciones del CCC – Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. ISBN 978-987-1650-83-5.
- Aguilar, N y Velásquez, A. (2018) Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23(78), 937-961.
- Alarcón, O. (2015) Una experiencia educativa de la Institución Departamental Méndez Rozo, zona rural del Municipio de Sesquile Cundinamarca. *Revista Educación y Cultura*. No. 108, 52- 54.
- Alvarez, G. (2016) Racionalidad neoliberal en el sistema educativo una aproximación desde el curriculum. Universidad de Chile. URI: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138572>
- Amaya, E., Vega, A. (2015) Matemáticas en diferentes contextos con diferentes herramientas Geomarte y las practicas argumentativas en básica primaria. *Revista Educación y Cultura*. No. 108, 43- 49.
- Andrade, L. (2018). Resistencias a la práctica educativa escolar tradicional: Experiencias de pedagogías alternativas en la zona montañosa del Estado de Veracruz (2017-2018). [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Chapingo]. <https://repositorio.chapingo.edu.mx/items/3af4ad9d-cb32-43e3-90fb-ccdb690b05f9>
- Araiza, A., Lara, J. (2016) *Educación autónoma zapatista. Una apuesta pedagógica desde las epistemologías del sur*. *Revista Viento Sur*. No.147, 85- 91.
- Ávila, J. (2009) El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: lugar de resistencia a la privatización de la educación. *Revista Educación y Cultura*. No. 85, 43-48.
- Ávila, B. (2017) Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*. Vol. 14(48), 121-158. <http://dx.doi.org/10.26457/recein.v14i48.1486>

- Biesta, G., Anders, C. (2018) Un manifiesto por la educación. *Revista Praxis Educativa*. 22(2), 19-38.
- Blasco, C. y Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
<https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, S. (2013) Mas allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales. Ediciones Uniandes.
- Buitrago, S., Duarte, P. y Quintero, M. (2019) Historia de la política educativa para la infancia en Colombia -1982- 2015-. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cadena, B., Herrerías, A., Hermida, G. y Valdés, M. (2019) Mas allá de la Reforma Educativa. Experiencias Pedagógicas Alternativas. Gómez, M. y Corenstein, M. (Eds.). La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina (pp. 533- 560). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cadena, J. (2021). Configuraciones epistémico-pedagógicas de la educación rural en México: sujetos, procesos y proyectos. Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM-.
- Cañadell, R. (2016) Educación, lucha y transformación social. *Revista Viento Sur*. No. 147, 47-55.
- Casanovas, M. (2016) La escuela de adultos de L'Erm, un barrio en construcción. *Revista Viento Sur*. No.147, 63- 70.
- Casas, A. y Cortes, J. (2015) Proyecto Social y Pedagógico de Necesidades Educativas Especiales para el Municipio de Pauna: "Yo me incluyo" Bases para una propuesta. *Revista Educación y Cultura*. No. 108, 26-36.

- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- y Federación Colombiana de Educadores, -FECODE- (2012) Construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: Implementación mediante la Formación de Círculos Pedagógicos. Ediciones LCB.
- Cristancho, J. (2021) Categoría hegemonía. Aportes conceptuales para el estudio de las relaciones de poder. *Revista Izquierdas*, No. 50, 1- 20.
- Correa, I. y Mendoza, A. (2020) La literatura como alternativa para la comprensión del cuerpo. Aportes para otra educación física. *Revista Educación y Cultura*. No. 139, 21- 27.
- Cubides, J. (2009) Las movilizaciones sociales por la educación entre lo instituido y lo instituyente. Límites y condiciones de posibilidad de una relación alternativa entre maestro y política. Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-062/1570>
- Corporación Derechos Para la Paz Proyecto Planeta Paz -CDP-. (2011). Rutas y Senderos: Trashumancia de los PEPAS. Impresol Ediciones.
- Cuervo, S., Franco, M., Henao, M. y Castillo, E. (2009) La construcción de Proyectos Educativos y Pedagógicos alternativos: Polifonía de Voces desde la resistencia. Experiencia de la Movilización Social por la Educación. *Revista Educación y Cultura*. No. 85, 68- 74.
- Del Castillo, G. (2014) Las Experiencias Educativas Alternativas como laboratorios de lo posible para la transformación educativa y social. En: Frisch, P. y Stoppani, N. II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América (s. p.). Centro Cultural de Cooperación Floreal Gorini.
- Díez- Gutiérrez, E. (2018) Psicoeducación. Educando al nuevo Doer: emprendedor neoliberal. En *Educación crítica y emancipación* (pp. 129- 153). Ediciones Octaedro/CLACSO.
- Díez-Gutiérrez, E., Horcas-López, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023) La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común.

REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>

Fajardo, J. (2016) Análisis económico de la OCDE y recomendaciones a Colombia. *Revista Educación y Cultura*. No. 115, 28-31.

Farrell, J., Manion, C. y Rincón- Gallardo, S. (2017) Reinventar la escuela: Alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 7- 38.

FECODE (2013) La pedagogía y la didáctica en la búsqueda de alternativas para la defensa de la educación pública. *Revista Educación y Cultura*. No. 99, 6- 7.

FECODE (2015) *Revista Educación y Cultura*. No. 108.

Gaona, V. y Grubert, L. (2009) Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo: utopía o realidad. *Revista Educación y Cultura*. No. 85, 27- 32.

García, J. (2013) El quehacer didáctico y sus aportes para una nueva política de civilización. *Revista Educación y Cultura*. No. 99, 40- 45.

García, M. (2019) Distopía. *Revista Educación y Cultura*. No. 133/134, 95- 99.

Godoy, D., Salamanca, C., Silva, S. y Artunduaga, V. (2015) Estudio hidrobiológico preliminar del Río Zabaleta como estrategia pedagógica. *Revista Educación y Cultura*. No. 108, 20- 25.

Gómez, L. y Docentes IED Aulas Colombianas San Luis (2015) Hacia la formación ciudadana: una apuesta pedagógica desde el Ciclo inicial Aula Colombianas San Luis. *Revista Educación y Cultura*. No. 108, 16-19.

Gómez, M. (2015) Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias, historia y horizontes. *Revista Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.

- Gómez, M. y Corenstein, M. (Eds.) (2016) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas. Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM-.
- Gonzales, M., Rodríguez, S. y Viasus, K. (2016) Las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo. *Revista Nodos y nudos*, 5 (41), 7–20.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014) Concepción o elección del diseño de investigación. En Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. Metodología de la investigación (6.^a ed.). Editorial Mc. Graw Hill Education.
- Ibargüen, H. y Córdoba, P. (2021) El pensamiento pedagógico crítico: un análisis de la producción científica y el papel del sindicato de docentes en un cambio paradigmático. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Jaimes, G. y Prada, D (2018) Propuesta pedagógica alternativa mediada por el arte y la lúdica en inglés para mejorar la convivencia escolar. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/6d2224c1-c6ee-4b0e-bc2f-ebe7681e17cd/download>
- Korol, C. (2006) Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado (pp. 199-221). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO-. ISBN: 987-1183-348<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Claudia%20Koro.pdf>.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013) La fábrica del sujeto neoliberal. En Laval, C. y Dardot, P. *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (pp. 325- 381). Editorial Gedisa.
- Manrique, V. (2015) Derechos humanos y diversidad cultural: Una experiencia de aula en grado octavo Colegio El Tesoro de la Cumbre. *Revista Educación y Cultura. No. 108*, 12- 15.

- Marín, D. y Noguera, C. (2013) Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Revista Educación y Cultura. No. 99*, 26- 33.
- Martínez, A. (2013) Educación y pedagogía entre paradigmas. *Revista Educación y Cultura. No. 99*, 20- 25.
- Martínez, A. (2016) Sobre la noción de experiencia: Vocabulario y usos. En Gómez, M.; Corenstein, M. (Eds.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (1.^a ed.) (pp. 492- 512). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, A. y Cárdenas, W. (2018) Construyendo Utopías: Entre la ficción y las posibilidades de otros mundos. (Proyecto pedagógico de aula de Filosofía para Niños “FPN”) (pp. 190-223). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5332?locale=en>
- Mejía, M. (2016). La educación, campo reconfigurado y en disputa. *Revista Educación y Cultura. No. 115*, 20- 27.
- Millán, C. y Ortiz, L. (2016) Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos. En: Gómez, M. y Corenstein, M. (Eds.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (1.^a ed.) (pp. 58-84). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molina, J. (2017) Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista Educativa Hekademos*, 23, 38–48.
- Morales, A. y Ocampo, J. (2009). Elementos para el debate sobre “Proyecto Educativo y pedagógico Alternativo” PEPA. *Revista Educación y Cultura. No. 85*, 39- 42.

- Morales, O. (2003) Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En Espinoza, N. y Rincón, A. Manual para la elaboración y presentación de la monografía (pp. 1-14). Universidad de Los Andes.
- Moreno, R. (2015) Cherán K'eri: Una experiencia del ser p'urhepecha a través de la defensa de los busques y la identidad. *Revista Educación y Cultura*. No. 108, 37-42.
- Mouffe, C. (1985) Hegemonía, política e ideología. Hegemonía y alternativas políticas en América Latina. (1.a ed.) (pp. 125- 145). Editorial Siglo XXI.
- Muñiz Leal, L. C. (2016). El «lugar de enunciación»: sobre la realidad de la interpretación histórica. *Euphyía*, 10(18), 9–30. <https://doi.org/10.33064/18euph1340>
- Navas, F., Lozano, J., Moreno, G. y Medellín, C. (2016) Herbario Virtual Bilingüe: una propuesta pedagógica alternativa a través de un recorrido por las sensibilidades y una mirada diferente de nuestro entorno. *Revista Educación y Cultura*. No. 115, 38- 41.
- Pérez, Á., Africano, B., Febres-Cordero, M. y Carrillo, T. (2016) Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Revista Educere*, 20(66), 237-247.
- Pérez, A. (2020) Practica educativa con niños y niñas del Charquito: experiencia estética y ambiental desde el territorio y hacia la creación colectiva de narrativas audiovisuales. *Revista Educación y Cultura*. No. 139, 10-16.
- Peterson, B. (2013) Contando números para la justicia social. *Revista Educación y Cultura*. No. 99, 48- 62.
- Plata, M. (2018) Contextos de emergencia de la Excelencia Educativa, renovado proyecto de control. *Revista Rastros Rostros*, 20(37), 1-14. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2018.02.0>
- Ramírez, J. (2020) Un currículo para la otra Colombia posible. *Revista Educación y Cultura*. No. 139, 85- 89.

- Restrepo, J. (2009) El proyecto Educativo Pedagógico Alternativo: tesis para su formulación. *Revista Educación y Cultura. No. 85, 33- 38.*
- Rincón, C. y Triviño, A. (2016) Movimiento Pedagógico Colombiano: Experiencias y producción de saberes. Gómez, M. y Corenstein, M. (Eds.) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas, (1.^a ed.) (pp. 170-209). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivas, C., Ávila, J., Palomino, M., Hidalgo, J. y Sánchez, H. (2015) En búsqueda de Experiencias Pedagógicas Alternativas. *Revista Educación y Cultura. No. 108, 8-11.*
- Rizo, J. (2015) Técnicas de investigación Documental. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Rodríguez, M. (2022) Pedagogía para la recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva. *Revista Educación y Cultura. No. 145, 61- 65.*
- Rodríguez, V. (2012) Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos. *Revista Educación y Cultura. No. 97, 28- 32.*
- Sánchez, P. (2022) Aulas media. Una apuesta alternativa para disminuir las barreras de la comunicación en el aula. *Revista Educación y Cultura. No. 146, 8-11.*
- Torres, A. (2016) Profundizar la contrarreforma neoliberal. El sistema educativo neoliberal desde la mirada de la OCDE. *Revista Educación y Cultura. No. 115, 13- 18.*
- Vargas, J. (2017). La Expedición Pedagógica Nacional: un viaje para reivindicar el saber pedagógico de los maestros. *Revista Aula Urbana, (106), 21.*
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1722>.
- Villarraga, A. (2019) Saberes de orden pedagógico en relación con el teatro como herramienta para la construcción de una sana convivencia. *Revista Educación y Cultura. No. 133/134, 107- 112.*