

Política de los procesos socioeducativos:

Crítica y fuga

LUCÍA RIVERA FERREIRO
ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL
(Coordinadores)

Formar investigadores en un área en la que se articulan la educación y la política constituye todo un desafío intelectual, más aún cuando se pretende trascender los enfoques dominantes y las modas intelectuales, romper rutinas académicas y barreras disciplinares, realizar aportaciones originales a la comprensión de la realidad y aproximaciones novedosas que iluminen zonas oscuras e inexploradas de los complejos problemas socioeducativos que nos aquejan. El reto es todavía mayor debido a que, en el ámbito universitario nacional, existe una amplia oferta de proyectos y programas de posgrado en el campo de la política y la educación.

El presente texto, resultado de un esfuerzo colectivo, pretende avanzar en la resolución de este desafío, atendiendo tres inquietudes centrales. Por un lado, se propone efectuar el necesario desmarque de posturas dominantes y de la racionalidad técnica que las caracteriza, lo cual es posible ejerciendo la capacidad de pensar constantemente en la construcción de problemas que develen su configuración histórico-política; junto con ello, refinar y clarificar las perspectivas teórico-metodológicas apropiadas para su análisis. Por otra parte, pero de ninguna manera al margen, se procura fortalecer la formación de investigadores desde una perspectiva novedosa en un campo en el que predominan determinados discursos, narrativas, conceptos y métodos.

Política de los procesos
socioeducativos
Crítica y fuga

*Lucía Rivera Ferreiro,
Roberto González Villarreal
(Coordinadores)*

Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga

Lucía Rivera Ferreiro, Roberto González Villarreal
(Coordinadores)

Primera edición, 6 de junio de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-457-5

LC191.2

P6.5

Política de los procesos socioeducativos : crítica y fuga / coord.

Lucía Rivera Ferreiro ; Roberto González Villarreal ... [et al.]. --

Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (282 p.) ; 2.1 MB ; archivo PDF. --

(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-457-5

1. PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS 2. SOCIOLOGIA DE
LA EDUCACIÓN – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC.
3. FORMACIÓN DOCENTE. I. Rivera Ferreiro, Lucía, coord.
II. González Villarreal, Roberto, coaut. III. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
---------------------------	----------

Lucía Rivera Ferreiro

Roberto González Villarreal

PARTE I. LOS DESAFÍOS DE LA CRÍTICA

CAPÍTULO 1

LO POLÍTICO: CONFISCACIÓN, ATRACCIÓN, ÉXODO Y RECUPERACIÓN	27
---	-----------

Saúl Velasco Cruz

CAPÍTULO 2

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LA ATRACCIÓN HACIA EL PODER	55
---	-----------

Lucía Rivera Ferreiro

CAPÍTULO 3

DE LA POLÍTICA EDUCATIVA A LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN	79
---	-----------

Guadalupe Olivier Téllez

CAPÍTULO 4	
POLÍTICA EDUCATIVA: CAMPO, ACCIONES	
Y DISCURSOS DEL PODER.....	103
<i>Roberto González Villarreal</i>	

PARTE II. EL ARTE DE LA FUGA

CAPÍTULO 5	
DESPOLITIZAR LA HISTORIA, COMPROMISO	
DE LA AGENDA CONTEMPORÁNEA.....	139
<i>Xavier Rodríguez Ledesma</i>	

CAPÍTULO 6	
LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN	
MEDIA SUPERIOR.....	173
<i>Andrés Lozano Medina</i>	

CAPÍTULO 7	
COLIBRÍES TECNOLÓGICOS. APROPIACIONES	
DIGITALES PARA LA ACCIÓN POLÍTICA.....	199
<i>Luz María Garay Cruz</i>	

CAPÍTULO 8	
ACCIONES POLÍTICAS DISRUPTIVAS	
EN LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS.....	217
<i>Aleksandra Jablonska Zaborowska</i>	

CAPÍTULO 9	
HACERSE CARGO DE LA VIDA: EDUCACIÓN Y SALUD.....	239
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	
<i>Miguel Darío Hidalgo Castro</i>	

ACERCA DE LOS AUTORES.....	277
-----------------------------------	------------

PRESENTACIÓN

*Lucía Rivera Ferreiro**

*Roberto González Villarreal***

Dedicarse a investigar y a formar investigadores en un área en la que se articulan la educación y la política constituye todo un desafío intelectual, más aún cuando se pretende trascender los enfoques dominantes y las modas intelectuales, romper rutinas académicas y barreras disciplinares, realizar aportaciones originales a la comprensión de la realidad y aproximaciones novedosas que iluminen zonas oscuras e inexploradas de los complejos problemas socioeducativos que nos aquejan. Este reto es mayor cuando se tiene ante sí una amplia oferta de proyectos y programas de posgrado similares.

Este ha sido el compromiso que anima el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE), un programa cuya razón de ser se justifica por el interés de realizar un acercamiento distinto al estudio de la problemática educativa nacional y latinoamericana. Pero ¿en qué consiste ese acercamiento?, ¿cómo y hasta

* Doctora en Pedagogía. Ex responsable del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos.

** Doctor en Economía. Responsable de la LGAC II Educación, Política y Movimientos Sociales.

dónde hemos conseguido este propósito? Con estas preguntas en mente decidimos organizar un seminario interno para reflexionar colectivamente sobre las posibles respuestas. La necesidad de esta discusión fue estimulada también por un hecho significativo: el egreso de la primera generación que en fecha reciente concluyó sus estudios con la obtención del grado.

Luego entonces, además de un proyecto construido en forma colegiada, hoy hemos acumulado suficiente experiencia como para efectuar un balance del camino andado, precisar aspectos nodales que, si bien fueron planteados de manera formal en el plan de estudios, reconocemos que no han sido suficientemente desarrollados, incluso no del todo compartidos, lo cual a la postre puede convertirse en un obstáculo para el propósito principal del programa, que es formar investigadores en política de los procesos socioeducativos.

Una asignatura pendiente es discutir sobre una especie de nudo ciego triple al que nos enfrentamos. Por un lado, a partir del necesario desmarque de posturas dominantes y de la racionalidad técnica que las caracteriza, ejercer la capacidad de pensar constantemente en la construcción de problemas que revelen su configuración histórico-política y, junto con ello, en el refinamiento de las perspectivas teórico-metodológicas apropiadas para su análisis. Por otra parte, pero no al margen, formar investigadores desde una perspectiva novedosa en un campo en el que predominan ciertas narrativas, conceptos y métodos.

Además del punto anterior, está la relevancia de crear un *habitus* de investigación potente, asociado a una determinada manera de investigar, comprendiendo la lógica presente de principio a fin, apropiándose de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para avanzar en la construcción de problemas y en el desarrollo de explicaciones por definición inacabadas, que, por lo mismo, obligan a revisar y repensar constantemente las ideas propias y de otros, los modos de acercamiento e intelección de unos procesos socioeducativos siempre cambiantes, al fin y al cabo parte de una realidad en constante movimiento.

Como se señala en el plan de estudios, la formación para la investigación educativa exige un conjunto de características, tales como la capacidad intelectual en general, el hábito de la lectura, fluidez en la expresión oral y escrita, así como disciplina para el trabajo académico, disposición para la crítica, la curiosidad y la duda (UPN, 2015, p. 54). Se esperaría, entonces, que las investigaciones de doctorantes y profesores constituyeran el vehículo para movilizar este conjunto de capacidades y hábitos, en relación con las líneas de investigación existentes, sin ceder a la tentación de reducir el proceso a la formulación de asuntos de orden práctico, que no logran transformarse en problemas de investigación o que simplemente reiteran lo ya investigado.

Esto conduce inevitablemente a examinar el sentido y la vigencia de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que propone el programa; revisar enfoques y métodos pertinentes para estudiar los problemas propios de cada una, valorando su coherencia y conveniencia, y en función de este análisis, ajustar lo necesario.

Estas fueron las inquietudes que nos llevaron a proponer un seminario con el nombre del programa: Política de los procesos socioeducativos. El propósito fue construir un espacio de aprendizaje, análisis y articulación en torno a los distintos enfoques teóricos y concepciones que dan sustento a las LGAC.

Si este no es un doctorado en política educativa, entonces ¿cómo nos distanciamos de esta perspectiva?; ¿cuáles son las alternativas a este enfoque dominante?; ¿cómo se incorporan o nutren las LGAC y cómo se expresan en la singularidad de las investigaciones que realizamos los profesores y estudiantes? La apuesta fue debatir estos cuestionamientos que se resumen de la siguiente forma: si no somos un programa de política educativa, ¿qué somos y qué hacemos?

Esto fue lo que nos propusimos discutir, sin ninguna pretensión de agotar cada uno de los cuestionamientos. Mirarlo de ese modo clausuraría la posibilidad de mantener este tipo de ejercicios como una actividad que en realidad tendría que ser una práctica

constante, una oportunidad de análisis siempre inacabado. Esta es, además, una posición congruente con los propósitos de este proyecto formativo.

Antes de comentar el contenido y características del material producto del seminario, permítasenos explicitar el punto de partida, a manera de referente, para guiar las discusiones del seminario y la construcción misma del texto. La primera se refiere a la relación entre política y educación; la segunda es más que una invitación, una provocación para atrevernos a pensar distinto.

SOBRE LO POLÍTICO EN LA EDUCACIÓN

En una mesa de debate, cuatro connotados investigadores educativos discutían qué significa y por qué es importante la relación entre política y educación (Comié, 2017). Todos coincidieron en la necesidad de ir más allá del significado nacional de la política como ámbito de acción reservado a los partidos y las elecciones. ¿Qué otro significado darle? Estos fueron los elementos que pusieron a discusión:

- Entre educación y política existe una relación indisoluble que remite a la interacción entre grupos diferentes de la sociedad. Estos grupos se disputan determinados proyectos de sociedad y educación.
- La educación es en sí misma un proceso político orientado a la formación de individuos conforme ciertos referentes y visiones del mundo diversas y contradictorias, en el que diferentes grupos empujan hacia una orientación.
- Las instituciones educativas, en tanto espacios de conflicto abierto o soterrado, también son políticas.
- La relación entre política y educación está atravesada por el poder. La educación es una arena de lucha, por lo que es importante distinguir quiénes son los actores que definen las reglas del juego, quiénes son los que se resisten y quiénes

son los directamente afectados por las decisiones de política educativa.

- Además de la dimensión del poder existen otras dos dimensiones en esta relación: una meramente técnica, la de la toma de decisiones que, cual caja negra, no sabemos cómo funciona. Otra implica la relación entre expertos y políticos.
- En la relación entre política y educación es importante incorporar la dimensión histórica.
- La educación no puede abstraerse de la política, todo afán instrumentalista o de pretendida neutralidad es falso.

La conversación de los investigadores tomó después otro derrotero; los posicionamientos de partida quedaron desconectados del intercambio, marginados del tema y, por tanto, de la discusión que le dio título a la mesa. No queremos que nos suceda lo mismo; nos parece por ello fundamental ubicar, nombrar y desmenuzar los elementos sustantivos que constituyen el núcleo, la razón de ser, el objeto y la materia de discusión del programa doctoral al que venimos haciendo referencia. No son elementos al margen, tampoco un pretexto o mero preámbulo para terminar debatiendo otro tema.

Varios de los elementos mencionados rápidamente por los participantes en la mesa de discusión antes descrita forman parte de la materia de trabajo y formación en el programa doctoral. No son asuntos accesorios, sino fundamentales: las relaciones de poder entre grupos distintos, o mejor dicho entre fuerzas múltiples; las disputas, los conflictos y las resistencias que surgen al calor de esas relaciones. Los combates que se libran en esa arena de lucha llamada educación prestan atención al modo en que se configuran, por aquello de la tendencia a naturalizar y normalizar como inmutables conceptos, teorías, explicaciones, reglas y prácticas discursivas que son resultado de una construcción histórico-política.

Entendemos lo político como todo aquello relacionado con la vida en común, incluyendo la acción colectiva que se distingue del ejercicio de la política:

Referirse a lo político y no a la política, es hablar del poder y de la ley, del Estado y de la nación, de la igualdad y la justicia, de la identidad y de la diferencia, de la ciudadanía y de la civilidad, en suma, de todo aquello que constituye a la *polis* más allá de los partidos, de las acciones gubernamentales y la vida ordinaria de las instituciones (Rosanvallon, 2003, pp. 19-20).

En este sentido, consideramos la educación como un problema político, un campo de relaciones, interacciones e intervenciones políticas múltiples, diferenciadas y en conflicto permanente. Lo que en la discusión de los investigadores se denomina dimensión técnica de la política educativa y relación entre expertos y tomadores de decisiones, para nosotros forman parte de la misma dinámica política. No están al margen de la arena política; distinguirlas como algo separado resulta un tanto artificial, por no decir tramposo.

TRASCENDER LAS VOCES AUTORIZADAS Y ATREVERSE A PENSAR POR CUENTA PROPIA

Hoy día, la problemática que aqueja a las sociedades contemporáneas, vinculada a la profundización de desigualdades de todo tipo, se asocian y entrelazan de distintas formas, situándonos ante una complejidad que precisa de herramientas analíticas potentes para comprender y atender la interrelación entre política, sociedad y educación, en contextos singulares siempre cambiantes, que pueden desembocar, aunque no siempre, en el diseño e implementación de políticas educativas que, a su vez, generan nuevos fenómenos, propiciando la intervención de nuevos actores sociales, y replanteando la relación entre el Estado, la sociedad y la educación.

Estudiar la problemática socioeducativa en su multi-dimensión dinámica precisa de acercamientos y enfoques inter y transdisciplinarios en permanente construcción y, por lo tanto, de una constante revisión de los propios marcos de referencia. Emprender este viaje intelectual pasa por atreverse a incursionar por caminos

distintos a los establecidos por la agenda gubernamental o las agencias que delimitan el territorio de lo que puede investigarse, ir más allá de los objetos dados, los temas emergentes, porque, como ocurre con todos los campos de la acción social, “sus contornos están delimitados por el poder” (González, Rivera y Guerra, 2020, p. 13). Solo atreviéndonos a dudar y a preguntar incluso por aquello que parece obvio, es posible descubrir “nuevas posibilidades del pensamiento y la acción no exploradas” (p. 14). Dicho de otra manera, reconocer las demarcaciones de lo que se dice y acepta como verdad (Foucault, 2001), y en esa medida revelar lo que no se dice, lo que se oculta o se niega.

El desafío mayor está en atrevernos a pensar por nosotros mismos e invitar a los estudiantes a hacer lo propio, librando una batalla constante contra la verdad que voces autorizadas pregonan y prestando atención a lo que hay de extraño detrás de lo obvio y damos por hecho. En resumen, es preciso problematizar la realidad, a fin de esclarecer las luchas, las disputas y confrontaciones del presente en diferentes ámbitos y niveles, así como su procedencia. Para conseguirlo, se requiere dotar al pensamiento de armas suficientes para desmarcarse de lo establecido, reconocer la historicidad de los procesos, y los ensamblajes (González, 2010) para poder producir nuevas explicaciones.

Esta es la apuesta que intentamos aterrizar a través de dos grandes líneas de investigación y aplicación de conocimientos (LGAC), que comentaremos a continuación.

LGAC I. Construcción histórico-política de los procesos educativos

Algunos de los problemas educativos que se han venido configurando históricamente son persistentes, esto es continúan vigentes, si bien sus manifestaciones se han vuelto más complejas y han afectado a amplios sectores sociales de distintas maneras. Los procesos

socioeducativos refieren a una complejidad mucho más profunda que no se agota en el análisis de las políticas públicas de índole educativa.

Hablar de la configuración histórico-política de la educación implica analizar las condiciones de emergencia de las políticas educativas, sus objetos, propósitos y estrategias. También supone estudiar los cambios, las transformaciones conceptuales subyacentes en las estrategias, acciones y programas de intervención política, así como la forma en que afectan los procesos socioeducativos las prácticas de los sujetos y el modo en que regulan las relaciones entre unos y otros.

En este tipo de análisis no encajan conceptos ni verdades universales, tampoco partir de modelos ideales de la realidad, una tendencia por cierto bastante extendida en el medio educativo. En su lugar, habría que prestar atención a detalles cotidianos, a los mecanismos de funcionamiento, a los propósitos explícitos y a los tácitos de las intervenciones gubernamentales, a partir de las cuales algo es aceptado y normalizado. Por ejemplo, en lugar de hablar de la escuela pública en abstracto, sería necesario detenernos en sus singularidades, en el momento y las condiciones en que surgen. Esto supone, como aclara Martínez Boom (2021), cierto nivel de asombro respecto de las prácticas que al inicio de la pandemia nos parecieron novedosas y ahora ya hemos normalizado.

En resumen, el estudio de la configuración histórico-política de la educación pasa por cuestionar conceptos, narrativas y racionalidades, problematizándolos en lugar de acostumbrarnos a su uso o eludir su presencia (Plá, 2019).

LGAC II. Educación, política y movimientos sociales

Desde hace tiempo, la perspectiva de las políticas públicas y su adaptación en la política educativa han predominado y han sido hegemónicas en la investigación educativa. Sus fundamentos

fuertemente disciplinares, provenientes de la tradición jurídico-administrativa e instrumental, le impiden comprender, menos aún problematizar, la multiplicidad de situaciones en las que se desenvuelven los proyectos educativos, las resistencias que estos generen, como en el caso de las reformas educativas; los problemas que perfilan; las creaciones colectivas y una proliferante problemática relacionada con cuestiones político-pedagógicas en el país y en el mundo.

Esta segunda línea se ocupa precisamente de la relación entre política y educación a partir del origen y desarrollo de los movimientos sociales, atendiendo a la red de actores, organizaciones sociales y grupos diversos que constituyen campos de conflicto y repertorios de acciones colectivas.

SOBRE LA ESTRUCTURA Y EL CONTENIDO DEL LIBRO

El texto que presentamos es resultado de un primer ejercicio de reflexión de los aspectos comentados. Algunas de las preguntas que orientaron las ideas que cada autor desarrolló en los diferentes capítulos fueron las siguientes: ¿Qué es lo fundamental en la formación para la investigación de la política de los procesos socioeducativos? ¿Cómo estamos enseñando a investigar y hasta dónde hemos logrado fortalecer las habilidades y capacidades que exige la investigación, a sabiendas de que buena parte de los estudiantes ingresan al programa careciendo de ellas? ¿Qué problemas políticos estudiamos nosotros mismos y con qué perspectivas lo hacemos? ¿Cómo se articulan los intereses y los temas de investigación de los diferentes integrantes del Núcleo Académico Básico con las líneas del programa?

Como se aclaró desde el inicio, la discusión fue tan solo un primer acercamiento. Queda el ánimo de continuar el intercambio y necesario análisis para abonar nuevos y mayores elementos respecto a la relación entre política y educación y el modo de investigarla.

Lo que el lector encontrará aquí es el resultado de este primer ejercicio analítico.

Primera parte: *Los desafíos de la crítica*

En esta primera parte, se agrupan cuatro capítulos vinculados entre sí por su referencia y toma de postura respecto al tema de la relación entre lo político y la educación. Los autores realizan, cada uno desde su perspectiva, enfoque y estilo particular, un ejercicio de desmarque respecto a lo que Foucault (1996) llama la producción del discurso hegemónico sobre la política educativa, que en su expresión actual se ha encasillado en lo que se conoce como el enfoque de la política pública.

En el primer texto, titulado “Lo político: confiscación, atracción, éxodo y recuperación”, Saúl Velasco Cruz analiza lo político como una facultad propia de nuestra especie, que le permite humanizarse y crear proto-instituciones e instituciones, entre ellas el Estado. En la primera parte establece su posición en torno a lo político, de ahí su asociación con el tema de la política. En la segunda examina lo relativo a la “confiscación” de la política por parte de ciertos grupos con la anuencia y protección del aparato estatal-gubernamental. Concluye describiendo lo que considera un necesario proceso de recuperación de lo político que le permita a los protagonistas actuales enriquecer el exterior de la arena política convencional, en particular la del campo específico de la educación.

En el capítulo 2, “Investigación educativa: la atracción hacia el poder”, Lucía Rivera Ferreiro realiza un recorrido por el proceso de surgimiento y progresiva institucionalización de la investigación educativa, colocando el acento en la relación de esta actividad con el poder gubernamental desde su origen. De acuerdo con la autora, se trata de un ejercicio de problematización en clave histórico-política, para mostrar una dimensión poco reconocida y mucho menos cuestionada de la investigación sobre la política educativa: parte de

objetos dados, se ocupa predominantemente de los problemas de implementación de las políticas educativas gubernamentales y propone soluciones para mejorarla, dejando fuera, ocultando o invisibilizando otros posibles objetos, problemas y explicaciones.

A continuación, Guadalupe Olivier Téllez, en el capítulo 3, “De la política educativa a la política de la educación”, desarrolla una reflexión similar, y señala como intención explícita apartarse de las formas usuales con las que se ha mirado la relación entre la política y la educación. Aborda, en primera instancia, lo que considera el enfoque predominante en los estudios sobre la política educativa y sus diferencias con el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, programa en el que esta relación se concibe como indisoluble; por lo tanto, exige perspectivas de estudio amplias. Asimismo, la autora presenta algunos ejemplos de aproximaciones con gran influencia en la investigación educativa y cómo comienza a gestarse una mirada alterna. Este es el tema central del segundo apartado, “La emergencia de la Política de la Educación”, donde ubica los que podrían considerarse rasgos característicos de una mirada analítica distinta, a partir de referentes aplicados al estudio de la acción colectiva, las organizaciones y los movimientos sociales que han tenido implicaciones en la propia agenda de gobierno y, viceversa, decisiones y acciones gubernamentales que detonan movimientos de resistencia. Para comprender esta dinámica propia de los procesos socioeducativos, considera importante debatir la propia noción de campo educativo y, al mismo tiempo, cómo se entiende la política y lo político en tanto herramientas analíticas para iluminar las caras oscuras de lo que llamamos educación. Para ello, plantea la necesidad de efectuar un rastreo de la producción del conocimiento para analizar cómo se configuran espacios de legitimación de paradigmas, marcos teóricos y metodológicos, y cuáles son los virajes que ha tomado la discusión sobre la relación entre política y educación.

El capítulo 4, “Política educativa: campo, acciones y discursos del poder”, escrito por Roberto González Villarreal, cierra esta primera

parte. Comienza señalando que en los últimos veinte o veinticinco años, la política educativa se ha convertido en el enfoque hegemónico de los análisis políticos de la educación. Quizá no es el único, pero sí el dominante, al grado de convertirse en marco de referencia, campo de visibilidad y de enunciación, mecanismo de gestión y productor de realidad. El autor realiza una apretada exposición de la gramática de la política educativa, los tipos de análisis más conocidos, el modo específico de la racionalidad de la política educativa, la forma como esta incorpora críticas y expande su influencia y, sobre todo, sus efectos en la cognición social de los problemas político-educativos, que alcanzan incluso a las resistencias y los movimientos contestatarios. Considera que la ubicuidad de la política educativa como subdisciplina o como disciplina, presente en las clasificaciones de campos y áreas de conocimiento establecidos por el Conacyt, constituye una manifestación de la colonización de los saberes científicos por un modo de racionalidad específico: el jurídico-administrativo, caracterizado por un modo de pensar y actuar. Señala que la clasificación del saber es un procedimiento que no solo aglutina, reconoce y valida, sino que también genera realidades, dirige la producción y aplicación de conocimientos, induce reglas, impulsa formaciones y modula incentivos. Además, sostiene que el ciclo convencional de las políticas, que tiene como figura central al Estado, es una narrativa de la obediencia, el relato oficialista y normativo consignado en leyes, reglamentos, organismos, acuerdos, comunicaciones y en discursos, exigencias, valores, compromisos, responsabilidades, tareas. Concluye haciendo un llamado a desmontar la política educativa como campo, acciones y discursos del poder, atendiendo al modo como se convierte en el poder cognitivo que forma a los sujetos e incluso a los críticos del campo educativo.

Segunda parte: *El arte de la fuga*

La segunda parte reúne cinco capítulos cuya característica común es el interés en visibilizar asuntos, temas y problemáticas socioeducativas poco atendidas, ausentes en el debate sobre la educación y también en la investigación educativa, recurriendo a otros posibles acercamientos analíticos.

En el capítulo 5, “Despolitizar la historia, compromiso de la agenda contemporánea”, Xavier Rodríguez Ledesma considera que el espacio de lo político no puede circunscribirse a los estrechos cauces definidos por la concepción liberal del ejercicio de la política. Sobre este posicionamiento de partida, propone cuestionar y superar la historia que se enseña a lo largo del sistema educativo mexicano. En su lugar, sugiere construir, narrar y enseñar una historia que rebase los contenidos tradicionales vinculados a la consolidación de los Estados nación, recuperando la praxis política, es decir, las relaciones de dominio, el ejercicio del poder, las resistencias inmanentes a las acciones y las relaciones cotidianas de los múltiples actores y grupos sociales. Repensar desde esa perspectiva “despolitizada” la historia escolar abriría la posibilidad de que niños, niñas y jóvenes estudiantes se identifiquen a sí mismos como protagonistas reales de la historia, como sujetos políticos que tienen en sus manos la capacidad de decisión sobre la historia que han de construir en su presente. Considera que es preciso colocar la historia, en tanto disciplina escolar, bajo el lente analítico para escudriñar, reconocer e identificar la manera como en ella se sintetizan múltiples expresiones de la praxis política. Propone también avanzar en el desarrollo de estudios sobre la construcción histórico-política de los procesos socioeducativos (nombre de una de las líneas de investigación del doctorado en cuyo seminario interno fueron presentados los avances de estas reflexiones) que permitan el reconocimiento –y declaración teórico política– de que todas y cada una de las facetas de lo educativo deben ser leídas en la clave de la politicidad que las define y explica.

En el capítulo 6, “La política educativa en la educación media superior”, Andrés Lozano Medina analiza cuatro ejes o aspectos. El primero aborda la discusión de la política como parte de un conjunto de procesos sociales que la construyen, incorporando elementos que responden a una realidad social en la que intervienen numerosos factores y agentes. En un segundo momento, realiza un recorrido por algunos conceptos básicos de la política educativa a partir de planteamientos como el de Tello, quien considera que el Estado no es el único agente, tampoco el más relevante en la generación de la política educativa, sino simplemente un componente más. En el tercer apartado realiza una revisión panorámica de las políticas para la educación media superior (EMS), incluyendo las impulsadas en el gobierno de la 4T en el contexto de la pandemia por covid 19. A partir de este recorrido, discute la forma en que tradicionalmente se han construido las reformas educativas.

Con el título “Colibríes tecnológicos. Apropiaciones digitales para la acción política”, Luz María Garay Cruz reflexiona y nos invita a pensar en el impacto macrosocial que han tenido las tecnologías digitales en casi todas las actividades humanas, acarreando importantes cambios en acciones sociales como la economía, el consumo de medios, la política y, por supuesto, la educación. Realiza una somera revisión de las iniciativas, planes y programas de trabajo del sector educativo nacional, que desde 1980 han planteado objetivos relacionados con la necesidad de que la comunidad académica (estudiantes y docentes) incorpore en sus prácticas las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Sin embargo, detrás de las múltiples bondades de la tecnología digital, pocas veces se visibilizan problemas y contradicciones inherentes al pensamiento tecno-optimista que permea en muchos discursos oficiales y narrativas dominantes. Por ello, resulta relevante hacer una crítica al discurso que enarbola la brecha digital como la única causante de los problemas de apropiación o de igualdad digital. En oposición a esta narrativa, considera necesario promover la apropiación crítica de la tecnología, tratando de aprovecharla como herramienta y

escenario de acción política, cuestión nada fácil cuando este no es un tema central entre los intereses de la educación oficial y formal en el sistema educativo nacional. Esta apropiación crítica supone que los internautas tomen conciencia del manejo de sus datos personales en los entornos digitales, conozcan temas de seguridad, navegación segura en redes, y que también desarrollen la capacidad de identificar narrativas de odio y discriminación en los entornos digitales, reconozcan falsas noticias y otros temas relevantes relacionados con los riesgos y los beneficios de ser un internauta.

En el capítulo 8, “Acciones políticas disruptivas en los procesos socioeducativos”, Aleksandra Jablonska alude también a las preocupaciones comunes sobre la política y la educación que articulan esta obra. Reflexiona sobre la insuficiencia de la concepción de la política educativa como una política del Estado, para lo cual se apoya en autores que, desde otras latitudes, han contribuido a la construcción de otras narrativas posibles. Reconoce la necesidad de diferenciar entre la política y lo político como elemento fundamental para entender los diversos procesos socioeducativos que se desarrollan en un país como el nuestro, que padece de extremas desigualdades económicas, sociales y de acceso a la educación escolarizada, procesos de corrupción, violencia, migraciones internas, y la existencia de muy diversas culturas, cuyas formas de entender cómo debe educarse a los niños y adolescentes difieren entre sí considerablemente. En la segunda parte de su aportación revisa algunas experiencias disruptivas frente a la política oficial, desarrolladas en nuestro país, desde los márgenes de nuestra sociedad, de las instituciones y de los discursos dominantes. Concluye señalando que, si bien estos proyectos y experiencias han implicado un gran esfuerzo de difusión, también han aportado al diálogo e intercambio de prácticas educativas alternativas desarrolladas por colectivos y grupos diversos a lo largo y ancho de nuestro país.

El capítulo 9, con el texto “Hacerse cargo de la vida. Educación y salud. Subjetivaciones políticas y movimientos docentes”, escrito por Patricia Medina Melgarejo y Miguel Darío Hidalgo Castro,

cierra esta segunda parte del libro. La necesidad como la capacidad de hacerse cargo de la vida, es decir, tomar la vida en sus manos, ha comprometido a un sinnúmero de colectivos organizados que han asumido la responsabilidad de tomar en sus manos la educación, la salud, el trabajo, las formas de gobernarse, de estar en el espacio y tiempo que condensan los territorios del habitar, traducidas en acciones comunitarias, epistémicas y políticas. En el primer apartado trazan los contornos de las especificidades políticas e históricas de la movilización social latinoamericana, a manera de contexto donde cobra sentido su propio trabajo de investigación y formación en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. En el segundo apartado ubican el lugar que ocupan las preguntas y las construcciones conceptuales como parte del tejido argumentativo necesario para la comprensión política de los procesos socioeducativos. De esta forma, en el tercer apartado cuestionan la mirada dicotómica esencialista en el plano educativo y pedagógico, que con frecuencia impera en la comprensión de las propuestas y proyectos sociales a través de la movilización social por la educación. Esto los lleva en el cuarto apartado a articular las experiencias sociopolíticas de los movimientos, tanto en su carácter pedagógico, como en sus implicaciones educativas, debatiendo las distintas configuraciones que adoptan las diversas movilizaciones y movimientos por la educación. También problematizan la dicotomía entre las educaciones y las pedagogías denominadas como populares y aquellas consideradas como parte del sistema educativo público. En ambos espacios, la disputa por la educación se ve cercada por otras políticas como las de carácter neoliberal.

Medina e Hidalgo, al concluir, plantean un conjunto de reflexiones críticas a partir de sus propias experiencias de investigación, con la intención de romper lo que denominan extractivismo epistémico, asumiendo las implicaciones y desafíos de pensar los movimientos pedagógicos de docentes en educación pública como un campo de intersección complejo, en el que se encuentran y entrecruzan las políticas, la movilización social y la disputa por la

educación en un momento en que se requiere “hacerse cargo de la vida y de la educación”.

REFERENCIAS

- Comie (2017, 14 de diciembre). Mesa de análisis: Educación y política. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XUCVVTKmyFk>, el 5 de junio de 2021.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad* (Vol. III). *La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- González Villarreal, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/libreria/9-publicaciones-upn/121-el-taller-de-foucault>, el 20 de junio de 2021.
- González, R., Rivera, L., Guerra, M. (2020). *La parte de la sombra. Ejercicios de problematización*. México: Ediciones Navarra. Recuperado de https://www.academia.edu/44441647/Libro_La_parte_de_la_sombra, el 28 de mayo de 2021.
- Martínez, A. (2021). ¡Ya no estás en la casa! Tecnologías de la escolarización. *Revista História da Educação*, 16 (38), 17-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347002>, el 20 de mayo de 2021.
- Plá, S. (2019). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México, IISUE-UNAM. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/11/Calidad-educativa.pdf>, el 22 de abril de 2021.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. México: FCE.
- Universidad Pedagógica Nacional (2015). *Plan de estudios. Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos*. México: UPN. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/18-estudiar-en-la-upn/116-doctorado-en-politica-de-los-procesos-socioeducativos>, el 29 de marzo de 2021.

PARTE I
LOS DESAFÍOS DE LA CRÍTICA

CAPÍTULO I

LO POLÍTICO: CONFISCACIÓN, ATRACCIÓN, ÉXODO Y RECUPERACIÓN

*Saúl Velasco Cruz**

INTRODUCCIÓN

Después de un largo tiempo en que el Estado y su aparato gubernamental han ostentado con bastante exclusividad la facultad de lo político, aparecen en escena en nuestro país actores y sujetos sociales que de manera desafiante están retomando esta facultad para sí. Y han convertido esta facultad en motor de sus inventivas, para proponer respuestas a las necesidades apremiantes de la sociedad y para incentivar cambios, ajustes e incluso reinversiones institucionales, como pocas veces ha sucedido en la historia reciente. Hasta hoy esta tendencia parece no haber sido apreciada cabalmente, ni en lo general ni en lo particular, es decir, en casos muy específicos, como el relativo a las dimensiones del campo de lo educativo. Más aún, me parece que hace falta problematizar lo sustancial en todo esto, lo que se refiere a la facultad de referencia,

* Doctor en Sociología. Integrante de la LGAC II Educación, Política y Movimientos Sociales.

o sea decir, al motor, a la pulsión, a la potencia, a partir de la cual se han detonado las distintas formas de intervención que hoy en día provienen fundamentalmente de distintos sujetos individuales y colectivos de nuestra sociedad. Estos sujetos, por cierto, han dispuesto participar decididamente con sus propios medios, sus recursos, sus imperativos, corriendo riesgos, demostrando decisión, valor, fuerza y una inquebrantable voluntad de trascender los desvaríos, las fallas, los equívocos de la institución estatal y de sus gobernantes. Todo esto en el entendido de que, en el mejor de los casos, estos sujetos parecen estar simplemente desorientados y, en el peor, extraviados de su papel en lo que debería ser la búsqueda del bien común, tal como lo dispone la Constitución Política, lo que constituye su razón de ser.

Así pues, este escrito es un intento por acometer esta necesidad comprensiva en general del papel central que tiene en la historia de referencia la facultad de lo político. Este factor desencadena políticas, enriquece las referencias de la arena política convencional e incluso la desborda para colonizar la parte exterior de ella. En particular, puedo decir que el intento reflexivo empeñado en esta contribución busca recalcar en el manido campo del espacio político de la educación de nuestro país. En este propósito, el texto dibuja un intento de entrada al mismo haciendo referencia a algunos ejemplos, todo con la pretensión de vincular estos casos con fenómenos parecidos de otros campos en los que se ha avivado el despliegue de lo político, como facultad creadora, en manos de los que siempre han recibido oficialmente el calificativo de legos.

Por último, debo decir en esta introducción que el capítulo tiene mucha correspondencia con todos los demás escritos que componen la obra en su conjunto, en específico con lo que se refiere al tema de lo político que la mayor parte de ellos abordan de manera central. De forma especial, encuentro un diálogo y una complementariedad estrecha con el trabajo de Xavier Rodríguez, y una articulación fuerte con el texto de Aleksandra Jablonska, en lo concerniente a lo que ella denomina las “experiencias disruptivas de lo educativo en México”.

LO POLÍTICO

Lo político, que autores como Aristóteles consideraron una facultad o, mejor, una potencialidad creadora, una cualidad entrañablemente humana, permitió a nuestra especie, desde los tiempos más remotos, crear organización y desarrollar de manera incipiente distintas formas proto-institucionales importantes para la vida en aquellas épocas. El motor de esto pudo ser la *necesidad*, como lo señaló en su oportunidad Jean Jacques Rousseau. Es posible. La naturaleza imponía a los humanos de entonces severos riesgos ante los cuales tuvieron necesidad de organizarse, y en adelante de crear y formalizar instituciones rudimentarias para la seguridad y la sobrevivencia. Con ello, surgió *la política* como el arte o el recurso que desde entonces da vida o recrea la facultad creadora de lo político, y en tanto tal, como un derivado de aquella facultad inicial, casi natural; si es que aceptamos la definición aristotélica del humano como un *zoon politikon*, un animal político, un ser político por excelencia (Aristóteles, 1988).

Surgida así la política, con el tiempo o acaso de manera inmediata, se hizo en la existencia humana de un lugar como una energía creadora, como una fuerza instituyente, para decirlo con palabras de Cornelius Castoriadis (2013), a partir de la cual comenzaron a surgir instituciones, tantas como fueron necesarias y posibles. El florecimiento de la política se mostró en la diversificación de las formas organizadas de la vida y en la multiplicación de las instituciones que gradualmente irían logrando niveles distintos de sofisticación. Aun la guerra, que en muchos sentidos es una manifestación de barbarie, podría ser considerada como una institución creada por la política y para su continuidad, puesto que, como ya lo señaló Carl von Clausewitz (2002), esta se puede ver como “la continuación de la política por otros medios”. Por cierto, por las guerras y a través de las guerras, la política engendró una institución de instituciones que a la postre conoceríamos y llamaríamos Estado. El sociólogo Charles Tilly en su libro: *Coerción, capital y los Estados*

européos de 990 a 1990 (2012) demuestra cómo las guerras, su especialización, y la necesidad de administrar los recursos y los bienes que le son necesarios, ayudaron a crear instituciones, a sofisticar el sistema impositivo, y a fundar con el paso de los tiempos a los Estados militares que darían lugar, con las evoluciones históricas subsecuentes, a los Estados burocráticos que mantendrían, y mantienen aún hoy en día, una opresión beligerante interna bajo los riesgos aparentes o reales de una conflagración de carácter internacional.

Por supuesto que la historia del Estado, sus conversiones, ajustes, cambios, evoluciones y reenfoques merecen y han tenido dilatados y meticulosos tratamientos especializados que aquí no abordaremos, pero el caso es que, de la guerra, como lo admite Tilly, sobrevino gradualmente el Estado y su sofisticación. ¿Cómo evolucionó?, ¿cómo llegó a ser lo que ahora es? La obra citada de Tilly avanza en ambos temas. Las investigaciones de Foucault (2011) hacen otro tanto, describiendo con una perspectiva histórica peculiar cómo se fue inventando lenta, pero sostenidamente, a través del motor de lo político, esa institución de instituciones llamada Estado. La narración de este filósofo francés al respecto es impecable. La especialización gubernamental del Estado —señala Foucault— es heredera del gobierno de las almas que en los tiempos remotos la Iglesia, al constituirse como una institución, con un sentido pastoral, había conseguido desarrollar. Si como admite Tilly el sistema impositivo, como creación institucional, le debe mucho a la financiación de la guerra, así la parte gubernamental o de gubernamentalidad tuvo sustento en la inventiva de los pastores religiosos. Si la política a través de la guerra engendró al Estado, es decir, lo instituyó, el Estado, rudimentario o con la sofisticación del caso, se transformó en una institución instituyente de una modalidad de la política y de su gestión.

La política se convirtió para el Estado en una actividad especializada. Cierta mito atribuido a Thomas Hobbes (2005) sostiene que los ciudadanos en algún momento concedieron al Estado la tarea de ocuparse de la política en distintos órdenes de la vida, y que de

ahí resultó la legitimidad del Estado para instituirse, a sí mismo, como el depositario (cuasi exclusivo) de la política.

Sea como fuere, el caso es que el mito simplifica la manera en que el Estado se arrogó lo político como algo suyo y, en consecuencia, la capacidad misma que por extensión de ahí se deriva para lo concerniente a la política, sus usos y aplicaciones. De este modo, *lo político*, que es la facultad instituyente de la política y que fue descrito por Aristóteles como algo casi consustancial a lo humano, por la acción envolvente del Estado apareció como un atributo fundamentalmente suyo.

Y así, del Estado militar, pasando por el Estado absoluto o monárquico hasta llegar al Estado contractual, lo político que es una facultad humana por excelencia y la política que de ahí deriva como obra que es instituida por la misma acción de los humanos y que por ellos también resulta instituyente, se vieron trasladados hacia la esfera institucional. Primero por la vía de los hechos, mediante el recurso de la apropiación impositiva, y después por la vía del contrato. El gran pacto social (Rousseau, 2019) legalizó la apropiación estatal de lo político, y lo legitimó imponiendo el sistema de representación como la vía indirecta que aparentaría devolver a los ciudadanos el ejercicio de esa capacidad. La cámara o las cámaras de representación, con poderes unitarios o divididos, se convirtieron en la vía casi única o exclusiva de lo político y en el campo legal y legítimo de la política.

LA CONFISCACIÓN

La política entonces se volvió una profesión (Weber, 2013). Y mediante su vía aparecieron las élites (Mills, 2013; Pareto, 1980; Michels, 1991a y 1991b), precisamente las élites llamadas políticas, que constituyeron en seguida una verdadera clase: “la clase política” como la habría de nombrar Gaetano Mosca (1984). Investidas de la capacidad política legal y legítima del contrato social, estas élites no

tardaron nada en instituir las vías para vivir “de” y “para la política”, para reproducirse, con una lógica sistémica (que ayuda a dibujar estupendamente Niklas Luhmann, 1998). Así instauraron a los partidos políticos (Sartori, 2012) y también ayudaron a formalizar y a mantener la separación o el distanciamiento de los ciudadanos comunes y corrientes de lo político y de la política. Lo político se tornó entonces en una capacidad inherentemente suya, y la política, en su ocupación casi exclusiva.

Y así ha sido en las denominadas monarquías constitucionales, en los Estados unitarios, y en las repúblicas en general, en las dictaduras o en los regímenes totalitarios (Arendt, 1998), y también en las designadas como democracias formales. Tal distanciamiento fue explicado por Rousseau como necesidad para las repúblicas ante la dificultad de los ciudadanos de ocuparse directamente de la llamada cosa pública, y se describió también como algo concerniente a las libertades egoístas de los ciudadanos, quienes, en la medida de lo posible, buscaban evitar la engorrosa tarea de ocuparse directamente de lo que pudiera delegarse a los políticos profesionales y a los gobiernos en general, y a sus burocracias en particular. La literatura especializada se ocupó de intentar afirmarlo así, de normalizarlo de este modo y de naturalizarlo a fondo, como si siendo útil de dicha manera para los gobiernos y para los Estados fuera universalmente válido para todos los ciudadanos.

Carl Schmitt es quizás el autor que mejor ha difundido esta situación en su obra paradigmática titulada *El concepto de lo político* (2009). En el primer enunciado de esta nos dirá directamente que “El concepto del Estado supone el de lo político”. Y para mayor precisión agrega: “casi siempre ‘lo político’ suele equipararse de un modo u otro con ‘lo estatal’, o al menos se lo suele referir al Estado” (*ibid.*, p. 50). “Con ello”, dirá Schmitt, “el Estado se muestra como algo político, pero a su vez lo político se muestra como algo estatal” (*ibid.*, pp. 50-51). Pero ¿en qué sentido aparece lo político como algo estatal? En su sentido original, es decir, como facultad, pero ahora como una facultad del Estado y no de las personas. Schmitt

no estaba equivocado como analista. Su descripción era perfecta, puesto que hacía mucho tiempo que lo político estaba radicado en manos del Estado. Pero también la política se había cambiado de lugar. Weber la encontró fuera del alcance de las personas comunes y corrientes, y así la describió en su obra *El político y el científico* (2013). La política, dijo este otro notable alemán, puede ser una vocación o bien una profesión, o las dos cosas a la vez, pero en todo caso es un asunto de *profesionales*.

Los ordenamientos institucionales de los Estados asumieron esto como exclusivo y como regla. Las élites hicieron el resto. Encontraron el modo para legitimar su posición y para darse competencias y funciones amplias que acotaron o restringieron la posibilidad de acción política del ciudadano, en el entendido de que, primero, este no tenía interés por la política, en virtud de la prioridad que les daba a sus asuntos privados y, en segundo, porque aun si cambiara de opinión, la política se había convertido en un reino especializado no apto para legos.

Pero lo cierto es que ni lo político, como facultad creadora, ni la política como recurso para la creación y la inventiva, y como espacio para dirimir y lograr acuerdos o disensos, pudo nunca ser alejada de las mujeres y los hombres, aunque así lo pareciera. Cambiar las instituciones, rehacerlas, refundarlas, siempre ha estado como posibilidad de acción para los ciudadanos, aunque a veces pareciera que estas son las que por sí solas se autorreproducen. San Agustín percibió esta posibilidad en *Ciudad de Dios* (2021). Teóricos de la llamada Ilustración como Rousseau (2019) y Montesquieu (2003) lo tuvieron en cuenta como vía y como posibilidad cuando declararon que la soberanía radicaba en el pueblo. Muchos de los llamados teóricos de la democracia también. Y los estudiosos de los movimientos sociales (como Tarrow, 1997, o Melucci, 1999, por ejemplo) incluso han documentado cómo actores políticos que no son gubernamentales ni son parte de la élite política, por medio de la pulsión primaria de lo político, han participado en la recreación y la reinención de las instituciones. Marx y los llamados marxistas

hicieron lo propio al elevar la pulsión de lo político como una fuerza transformadora bajo la figura de la lucha de clases. Marx y Engels sostuvieron, por ejemplo, en su *Manifiesto comunista* (2019), que la lucha de clases, que en buena medida representaba el uso de la facultad de lo político, marcaba toda la historia de las sociedades humanas. Y casi todas las grandes revoluciones, como se lee en la obra de historiadores como Eric Hobsbawm (1999), tuvieron ese sello; así la Revolución francesa, la Revolución rusa, la Revolución mexicana, entre otras.

De todas estas revoluciones surgieron nuevas instituciones. Con Castoriadis podemos decir que fueron la oportunidad para que lo político deconstruyera las instituciones del *Ancien Régime*, las recreara, las refundara y diera lugar a nuevas instituciones. Con ello la política también se refunda. Y, de nuevo, a través de las nuevas o renovadas instituciones aparecieron nuevas posiciones hegemónicas o dominantes que engendraron a su tiempo las manifestaciones políticas contrarias y de resistencia (las instituciones contrahegemónicas según Gramsci, 1978, y más recientemente Mouffe, 2011), donde lo político dará lugar a la recreación y creación de las instituciones mismas de la resistencia o para la resistencia (Scott, 2007). Pero también es verdad que, en una situación semejante, lo político puede dar lugar a plantear posturas antiestatales e incluso anti-institucionales o anarquistas que, siendo la mayoría de las veces denostadas o poco privilegiadas, terminan siendo altamente influyentes como recursos inspiradores de lo político.

En cualquier caso, aunque admitamos el carácter provisional de las instituciones, e incluso su carácter imperfecto y, por tanto, en función de ello, la posibilidad de observar la condición permanente presente de lo político en su más amplio sentido humano, y no solo restringido a las instituciones estatales, lo cierto es que desde la vida institucional estatal y desde buena parte de las élites políticas, e incluso desde muchos analistas afines a estos órdenes, lo político se valora como algo que, en condición marginal, puede estar dentro de las facultades de los legos o en los márgenes de la llamada

sociedad política, o en el peor de los casos como una mera salvedad. Uno de ellos fue Michels (1991a), de quien podríamos decir que en su tesis acerca de la provisionalidad de la democracia, como institución, admite que los ciudadanos están llamados cada tanto a participar en la renovación de la misma. Con ello, deja abierta la posibilidad del ejercicio de lo político en su condición de pulsión primaria. En cualquier caso, esta misma prevalencia de lo político entre los legos, que verifica la imposibilidad de las instituciones de confiscar absolutamente lo político de sus detentadores originales, ha sido vista como riesgo y como posibilidad de conflictos y antagonismos severos.

De cualquier manera, lo cierto es que pasadas las renovaciones o cambios institucionales que traen consigo las revoluciones y los movimientos sociales, lo político para las personas, los ciudadanos, no solo se concibe como limitado a ciertos márgenes de la llamada participación política, obviamente todo dentro del régimen (Rubio Carracedo, Rosales y Toscano, 2000), sino que también tiende a invisibilizarse o minusvalorarse por el papel que las instituciones, las élites y los sistemas de representación convencionales asumen en esa materia. De este modo, no resulta extraño que Carl Schmitt optara por definir lo político como algo fundamentalmente estatal. Pero, aún más, no es raro que, amparado en lo anterior, este autor describiera la política institucional —en su sentido de arena de contraste de las distintas expresiones de lo político— como un lugar para la confrontación entre amigos y enemigos, es decir, como el espacio para el antagonismo (Retamozo, 2009, p. 77). Es verdad que, como lo percibió Leo Strauss (citado en Meier, 2008), a este jurista alemán le interesaba teorizar sobre lo político y la política para analizar las relaciones internacionales, es decir, la arena de contraste entre Estados de la comunidad internacional. Lo cierto es que tal situación, la del antagonismo, parecía ser la regla en el plano de la política interna de al menos muchos Estados occidentales.

LO POLÍTICO Y LA POLÍTICA DENTRO DEL SISTEMA

A la política le ha sido siempre consustancial, “en toda sociedad humana”, una dimensión de antagonismo o de conflicto, sostiene Mouffe (2014, p. 22). Esto no es difícil de entender si admitimos la dimensión social de la política, es decir, su condición de arena de contraste, donde aparecen actores mediando sus ideas y sus propuestas. El antagonismo, se ha dicho, es propio de los regímenes que no son democráticos. Los totalitarismos, las dictaduras, y aun los populismos alientan el antagonismo como principio para declarar a todo signo de disidencia u oposición como postura enemiga. Si es necesario amagan con la ley, con medidas *de facto*, y con todos los recursos imaginables para tratar de reducir o eliminar a los opositores reales o imaginarios. El principio es el mismo que señaló Schmitt, es decir, la pugna que enfrenta a aliados y amigos del régimen contra los (calificados como) enemigos de este.

En México, como en muchos otros países de América Latina, la historia en este tema es pródiga. La llamada *guerra sucia* que el régimen político enderezó en contra de la disidencia fue producto de asumir a los “otros” como enemigos. En plena *guerra fría*, los adversarios del régimen fueron elevados a la condición de enemigos y combatidos brutalmente. Se satanizó al opositor, y se configuró su desafío como de riesgo para el *statu quo*. La paranoia del régimen inventó el riesgo y lo magnificó; la oposición luchaba, por apertura democrática y también por igualdad social en clave de inspiración socialista. Su postura no siempre implicaba amenazas contundentes al estado de cosas, ni riesgo civilizatorio alguno, porque no postulaba restaurar, por ejemplo, el proyecto civilizatorio de los pueblos originarios, suspendido a raíz de la conquista y la colonia europea, como lo señalaba Bonfil Batalla (1990) o cosa parecida.

La reforma política que sobrevino después quiso enmendar la falta, para convertir en aliada a la oposición, volverla amistosa, y condenar al exterminio a la que se resistiera. Esta medida fue denominada proceso de democratización. Comenzó el tiempo de los

partidos políticos de derecha, de centro y de izquierda, y se hizo posible la coexistencia y la alternancia con las posturas amigables al régimen. Las disidencias reales o potenciales figuraron en tal virtud en el lado de las enemistades, invisibilizadas, excluidas, criminalizadas y en riesgo. La política, lugar idealizado como espacio “público”, arena de contiendas, como lugar para dirimir y resolver desacuerdos, para crear y recrear lo instituido y para innovar (desde la definición del orden estatal gubernamental, es decir, el lugar donde los que participan en la política son los llamados profesionales de la misma) parecía que se ensayaba, al mismo tiempo, como un lugar para los antagonismos insolubles, es decir, como un espacio de verificación de la pugna entre amigos y enemigos.¹

Como lo exhibe el caso mexicano, la política institucional —es decir, estatal— muy a menudo se perfila como un campo de lucha de contrarios, que a la vez que sirve para depurar lo incómodo, garantiza de algún modo la imposición de la voluntad de los gobernantes en turno (siempre con una lógica inmanente de orden civilizatorio). Por lo demás, esta práctica con resultados excluyentes nunca ha sido exclusiva de ningún país en particular. Su manifestación en el llamado mundo occidental ha observado una alta frecuencia. Su ejercicio ha demostrado eficacia para la eliminación de los opositores calificados como irreductibles, que no necesariamente formaban parte de la clase política, tanto como para excluir o reducir posibilidades incluso a los llamados profesionales de la política.

La teoría se ha ocupado del caso. Los analistas percibieron las cosas como claras muestras de una falla institucional que daba pie a un autoritarismo de consecuencias funestas que habría que enmendar. Aparecieron así las teorías de la transición a la democracia (O’Donnell, Schmitter y Whitehead, 1989), y junto con ellas las concepciones pluralistas (Dahl, 1993) de la misma, que recomendaban

¹ Esta concepción de la política es engañosa. Por encontradas que puedan ser las posiciones de la política convencional, si velan por la pervivencia de los fines civilizatorios, y las formas legitimadas de su existencia, no son enemigas, sino amigas en el sentido schmittiano.

a los regímenes la suscripción de fórmulas incluyentes. También se abrieron paso posturas que, tomando directamente de frente el antagonismo característico de los regímenes gubernamentales y las contribuciones de la llamada teoría democrática, propusieron una solución agonista, es decir, una alternativa que proponía que los contendientes dentro de la arena política institucional dejaran de ser considerados, entendidos y puestos como enemigos por reducir, para convertirse en adversarios. Con la concepción agonista,

los adversarios luchan entre sí porque quieren que su interpretación de los principios (de su concepción de las cosas) se vuelva hegemónica, pero no ponen (o no deberían poner) en cuestión la legitimidad del derecho de sus oponentes a luchar por la victoria de su postura (Mouffe, 2014, p. 26).

El agonismo parece ofrecer una solución al dilema planteado por Schmitt. Pero lo que no dice este planteamiento de conversión del antagonismo en agonismo es que son *las reglas del régimen político* las que corren con la encomienda de dejar fuera a los que no encajan en ellas, y no pueden ser reducidos por ellas. De modo que, con la primacía de tales regulaciones y sus implicaciones, quienes llegan a la arena son aquellos que después de haber pasado la prueba demuestran que pueden seguir las convenciones instituidas, que de antemano se cuidan mucho de proteger el orden establecido, o sea, aquellos que potencialmente parecen ya estar habilitados con lo necesario para establecer afinidades, acuerdos, concertaciones; es decir, pactos amistosos al final de cuentas.

Dentro del campo profesional de la política, las reglas en los sistemas llamados democráticos liberales son básicamente aquellas que regulan la vida de los partidos políticos y de los sistemas electorales. Para justificarlas, los analistas han dicho que tales convenciones, además de que establecen la regularidad de la vida de partidos y sistemas electorales, abren a los legos la posibilidad de acceso al campo especializado y profesional de la política (por su vía) y aparentemente eso las hace bondadosas y dignas de ser defendidas. Así, los expertos

parecen decirle a la gente: “¿Quieres ejercer tu facultad de lo político?, busca la puerta de un partido político y tendrás lo necesario para hacer que tus ideas, tus propuestas políticas entren en ese campo, puedan tener posibilidades y, junto con ello, también te des la oportunidad de hacer para ti una quizás prominente carrera política; es cosa de que sigas las reglas, los usos, las convenciones establecidas. Pero si no encuentras acomodo en ninguna de las formaciones partidistas existentes, crea con tu gente una propia, las reglas están ahí para hacerlo posible.”

Muchos expertos creen que la vía de los partidos políticos es accesible a cualquiera. Piensan que se trata de una opción aparentemente muy incluyente, y declaran resuelto el caso.

En todo caso, canalizar la pulsión de lo político a través de los cánones de las llamadas formaciones partidistas es un propósito que promueven las élites y los profesionales de la política. Estos parecen creer con vehemencia que, si bien lo político puede iniciarse fuera de lo institucional (como sucede en el caso de los movimientos sociales), siempre debe terminar ahí en la esfera reconocida y validada como el único y absoluto lugar para ello, precisamente en el campo especializado de la política, donde no caben los legos. Habremos de referirnos entonces a la verificación de un mecanismo de expulsión que opera con esta lógica. La expulsión, por llamarla de algún modo, sucede por repulsa, por exclusión, por invisibilización y puede estar dirigida a los llamados irreductibles, a los insolubles, a los impermeables, a quienes las reglas y los códigos del orden establecido no les funcionan. Pero, así como se manifiesta una potencia expulsora, también sucede la pulsión de atracción. La expulsión y la atracción funcionan como complementos de una misma lógica. Vista la lógica de la expulsión, contemplemos ahora la mecánica de la atracción.

LA ATRACCIÓN A LA ARENA POLÍTICA CONVENCIONAL

Observando las movilizaciones indígenas de finales del siglo XX en América Latina, Donna Lee Van Cott (2007) creía que era posible esperar que estas terminaran fundando partidos políticos o agregándose a ellos, para lograr que en algún momento sus exigencias, reclamos o planteamientos pudieran obtener respuestas —que de otro modo no tendrían—, que alcanzaran regularidad institucional, es decir, que lograran convertirse en mandatos de ley, esto es, con total respaldo constitucional, que les permitiera blindarlas de los caprichos de los gobernantes en turno.

Al parecer, opiniones como las de Van Cott alcanzaron fuerte correlato histórico. Algunas movilizaciones sociales crearon partidos políticos o confluyeron como ramas de ellos, o incluso han influido para que estos asumieran causas provenientes enteramente de las movilizaciones como señales o marcas distintivas para su propio beneficio. Los ejemplos abundan: ahí están los casos de los llamados partidos verdes o ecologistas, los partidos de los trabajadores, los partidos indígenas, los partidos populares. También están los casos de aquellos otros que se declaran feministas en sus consignas, y no faltan los que suscriben la causa de la diversidad cultural y sexual. Como quiera, lo cierto es que la literatura ha privilegiado esta vía como la mejor ruta para la institucionalización de los movimientos sociales que de otro modo, según ellos, quedarían fuera del ámbito profesional de la política, en general denominado como sistema. Precisamente la teoría que la estudia, llamada teoría democrática, se embriaga con este planteamiento. Es cierto, por lo demás, que sus promotores consideran la democracia como un arreglo imperfecto, pero la defienden como la mejor (y única) vía conocida para lograr la inclusión y la pluralización de la política (profesional) en sus fueros.

Es verdad que las reglas del llamado sistema profesional de la política ofrecen rutas para la inclusión en su seno, siempre y cuando ideas y personas puedan ser conformadas y en buena medida

domeñadas por ellas, restringidas por ellas, ajustadas a sus patrones, y al final de cuentas reducidas a sus criterios. Es poco cuestionable que conceptualmente este sistema parece ofrecer a los legos vías para convertirse en profesionales de la política que de otro modo no consiguen, con la condición de que sigan sus patrones. Pero también es cierto que en la misma medida en que parecen ofrecer inclusión, estas reglas reducen, reconvierten y, por decirlo de alguna manera, descafeinan, transforman y hacen a modo las propuestas a sus lógicas, y todo ello termina por demostrarse como una ficción que desencanta, *o puede hacerlo*, a quienes, con propuestas de cambio, con iniciativas nuevas o renovadas, han intentado creer en ellas y seguirlas.

La situación podría verse como una eventualidad susceptible de mejorarse, pero no es así porque es parte de una rutina que el sistema practica a través de su arena política desde que inició confiscando para sí lo político. De modo que, cuando los actores se dan cuenta de ello, es posible que decidan salirse de su lógica, intentando recuperar desde afuera la facultad de lo político que les niega la arena institucionalmente reconocida por la legalidad gubernamental. Analistas de este tema, como Arditi (2010), observan que la salida a la que aquí hacemos referencia no está claro que conduzca a algo certero; pongamos por caso a la toma del poder, a la reconversión y al mantenimiento del orden estatal, desde otra lógica. Pero una cosa es que a los estudiosos no se les presente en el acontecimiento de la salida una dirección que los convenza, y muy otra es el rumbo que toma la pulsión de la misma que, a decir verdad, no parece preocupada por sus resultados finales o teleológicos. Sucede y punto. Y es así como nos interesa caracterizarla en este capítulo.

LA LÓGICA DEL DESENCANTO

Ahora bien, conviene hacer un paréntesis necesario para explicar cómo, además del desencanto que sufren los actores que encabezan

iniciativas libres con la intención de colocarlas en la arena pública institucional, suceden otros actores desde el conglomerado, o el conjunto, que aquí llamaremos simplemente los gobernados. Para esto nos serviremos de la idea de la pérdida de la confianza que estos han experimentado porque observan en la práctica de las clases políticas y los gobernantes en turno un extravío reiterado en la búsqueda del bien común. En este propósito comencemos señalando que la creación de confianza es una base, un punto de partida y a la vez una meta para la práctica y el ejercicio de lo político desde lo estatal-gubernamental en donde, como hemos reiterado, los legos no entran. Como base, la confianza se logra como una concesión del beneficio de la duda de los gobernados; como meta, se consigue con los resultados. La promesa de la búsqueda del bien común puede generar confianza entre los gobernados, pero a estos los desencantan los extravíos y la falta de logros.

La búsqueda del bien común es una recomendación que reiteradamente hace la filosofía política a los gobernantes, desde los tiempos de Maquiavelo (2019). La práctica política, más o menos, según los principios del bien común ha favorecido la aparición de periodos de estabilidad relativa para los sistemas de gobierno. Pero buscar el bien colectivo, practicarlo, es el talón de Aquiles de los gobernantes. Los gobiernos fallan, y muy a menudo más de lo imaginado, y terminan practicando el mal, y lo peor es que intentan justificarlo de cualquier manera posible. Sabiendo de prácticas y resultados como estos, en su tiempo Maquiavelo recomendaba al soberano hacer el bien lo más lentamente posible, para gozar del aprecio y reconocimiento de los gobernados; y en su caso, hacer y practicar el mal lo más rápido posible para que la gente comenzara a olvidarlo con mayor celeridad. Pero el mal no se olvida, sobre todo cuando es reiterado y con agravantes. Cuando esto sucede, aparecen para los analistas los datos del desencanto, luego los datos de los actos desesperados de los gobernados por defenestrar y correr a todos los de la clase política y, en seguida, la extensión de la desconfianza entre estos, que los induce a buscar la deserción, la

defección, el éxodo y la salida de la política. Y, en última instancia, como ha sucedido en los últimos tiempos, surgen las evidencias de la recuperación de la facultad de lo político que de manera importante están practicando recientemente los legos en general en varias partes del mundo.

DATOS DEL DESENCANTO

En el caso de Estados Unidos, Joseph Stiglitz señaló en 2016, por ejemplo, que para muchos estaba bastante claro que el gobierno y las élites políticas respondían al 1% de la población que tiene el control hegemónico de la economía y del poder en ese país. En tal situación, nos dice, es lógico que el 99% restante tenga sobradas razones para descreer de la democracia representativa. En consecuencia, en Estados Unidos muchos ciudadanos, organizados o no, podrían saberse e imaginarse fuera, o en la liminalidad de la esfera política institucional de ese país.

INTENTOS DE CORRER A TODA LA CLASE POLÍTICA

“Que se vayan todos”, decía la célebre consigna de movilización de las multitudes en Argentina, ante el fracaso y la aparente traición de la clase política en el gobierno. “Todos” eran los políticos con cargos relevantes. “Todos” comprendía a la élite política en su conjunto, y a su manera de entender lo político y de practicar la política. “Todos” debían irse a algún lugar no revelado, pero debían irse.²

² “¡Que se vayan todos! fue un lema surgido espontáneamente en el curso de las protestas populares, piquetes y cacerolazos que caracterizaron a la crisis de diciembre de 2001 en Argentina. La consigna expresaba la crisis de representatividad y el desencanto completo de la población respecto de sus dirigentes” (Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Que_se_vayan_todos#cite_note-P12-Loqueued.C3.B3-1, el 17 de marzo de 2021).

Otro acto reactivo, semejante de algún modo al anterior y de gran visibilidad, sucedió en España. La cadena noticiosa CNN describió así el actuar de los indignados españoles: “los manifestantes gritan consignas contra los graves efectos de la crisis económica, el desempleo y *el desencanto hacia los políticos*”.³ En ese país ibérico, agrega CNN,

los partidos de la izquierda, como el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) e Izquierda Unida han tratado de mostrarse comprensivos y solidarios, pero los *indignados* insisten en que, por el momento, no piensan dar su apoyo a ninguna formación, de acuerdo con EFE. El movimiento no tiene una posición sobre las próximas elecciones. Mientras algunas de las plataformas que lo apoyan se inclinan por la abstención, otros son partidarios de votar, pero no ninguno de los dos grandes partidos, PSOE y Partido Popular (PP, centroderecha) que dominan el mapa político español, según EFE. La crisis económica que vive España tiene una de sus máximas expresiones en el desempleo, que ha llevado las cifras del *paro* a casi cinco millones de personas, más del 20% de la población activa, con una especial incidencia en los jóvenes. El desempleo entre los menores de 25 años supera el 40%. El Fondo Monetario Internacional (FMI) advirtió la semana pasada que España corre el riesgo de que se produzca “una generación perdida” entre la juventud. Casi uno de cada dos trabajadores jóvenes no tiene empleo.⁴

La misma cadena señala que estas acciones españolas parecen tener como influencia directa otros actos de indignación de enorme popularidad, como la llamada “revolución islandesa y su reforma constitucional, junto a las revueltas árabes, el fenómeno WikiLeaks y las redes sociales han inspirado las protestas”.⁵ Otros casos son el movimiento *Occupy* en Norteamérica y Europa, las movilizaciones en Grecia, Siria y otros. Al final, lo que muestran estas breves

³ <http://mexico.cnn.com/mundo/2011/05/17/el-movimiento-de-los-indignados-irrumpe-contra-la-politica-en-espana>, recuperado el 7 de marzo de 2021.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

evidencias es puro desencanto. Un desencanto que apura la desconfianza y anima la salida, el éxodo, pero también la posibilidad de la reinención.

Hasta aquí nos hemos referido al acto del éxodo de la política convencional o formal como el señalamiento simplemente de una fuga, de un distanciamiento que no necesita mayor explicación. Sin embargo, es el caso que, para algunos autores, en ello va implícita una dimensión más profunda que haría falta verbalizar. Así pues, por ejemplo, según Paolo Virno, el “éxodo” también podría entenderse como la manifestación de una “política radical que no quiere construir un nuevo Estado [...] sino defenderse del poder (de éste)” sin pretender “tomarlo”, como sí es el propósito de algunos modelos de revoluciones ya conocidas (Virno, 2003, p. 128).

LAS EVIDENCIAS DE LA DESERCIÓN

En México el éxodo de la política convencional por desencanto lleva tiempo. Avanzada la década de 1970, un buen día muchos de los llamados indígenas del país decidieron abandonar al sector popular del sistema que decía ofrecerles la entrada en la arena política. Este acto dio inicio a una era de luchas, movilizaciones, y de rebeldías llenas de imaginación que aún no termina. Una década después, numerosos maestros emprendieron el éxodo del grupo corporativo de carácter oficial en que se había convertido su sindicato nacional. En su salida crearon la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), desde donde por décadas llevan inventando y dando sentido a sus pulsiones políticas, no siempre bien recibidas y entendidas por los regímenes gubernamentales.

Con ánimo semejante, las feministas del país se saltaron las barreras patriarcales del sistema político mexicano para colocarse fuera del alcance de las manos y de los brazos largos del sistema, que sigue sin entender la profundidad de sus malestares, sus enojos y sus justas reivindicaciones. Y aunque a veces sus manifestaciones

parecen desbordantes, excesivas y extremas, las mujeres han mostrado los límites de lo que el propio régimen había caracterizado como la vía incluyente para retenerlas dentro de su lógica.

Hay más. Por ejemplo, los grupos de la diversidad sexual que no entran, que no hay modo que quepan dentro del régimen convencional porque este, frente a ellos, exhibe sus límites. Unos límites que no son simples porque son religiosos, culturales, patriarcales, epistémicos; tienen que ver con el entendimiento sobre los cuerpos y, en grado extremo, son civilizatorios. Los grupos de la diversidad sexual aparecieron afuera, ahí se mostraron por vez primera, ahí los vimos. No parece que hayan tenido ninguna experiencia dentro que sea significativa. De todos modos, por fuera derrochan imaginación y lanzan dardos a la sociedad que se resiste a mantenerlos como seres anormales a los que confina en el silencio y la invisibilidad. Así que su ejercicio de lo político no necesariamente significa recuperación; en todo caso es de descubrimiento y ocupación, manifestación y desarrollo por fuera y desde afuera de la arena política convencional.

Desde otras dimensiones algo semejante se puede señalar con ejemplos aplicados de éxodo político. Es el caso de las comunidades rurales, semiurbanas y urbanas del interior de la república que un buen día, hastiadas de la corrupción, la complicidad, la comunión de las autoridades y el sistema de justicia con el crimen, en sus diferentes variantes, decidieron por propia iniciativa organizarse para enfrentar y repeler las agresiones que las fuerzas criminales acometen en su contra, ante la indiferencia del orden gubernamental. Ahí está el caso conocido de las policías comunitarias supra-municipales del estado de Guerrero, con réplicas en algunas otras entidades, creadas desde afuera del orden estatal por asambleas de pobladores de todas las edades. Otro ejemplo de características similares es el que se inscribe en la recuperación de lo político desde el ramo educativo. Este acontecimiento ha hecho florecer diversos proyectos educativos que conjugan múltiples imaginaciones forjadas casi todas por fuera de la institución política de la educación oficial.

Se convocan maestros, madres, padres, hijas, hijos, escolares, asambleas comunitarias. Se otorgan tareas, se coordinan y se da forma a inéditas maneras de prefigurar, organizar y dar finalidad a la educación escolarizada que, por sorprendente que parezca, los expertos consideran simples variantes de una pretendida ecología de formas escolares del sistema, cuando no lo son de ninguna manera.

Otro caso de gran significado es el conocido ampliamente que desarrollan las localidades y municipios del área de insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas. En esta zona, los habitantes recuperaron su facultad de lo político y la han ejercido creando, primero, acuerdos y luego instituciones de gobierno propio, mientras se han dado tiempo para redefinir la geografía, de donde ha resultado un proceso de remunicipalización, que a su vez les ha sido de utilidad para crear, entre otras cosas, lo que ellos denominan su sistema educativo propio.

Los maestros de la CNTE en entidades como Michoacán y Oaxaca, después de su primer éxodo en los años de 1980, escriben hoy en día un paso más que extiende el desarrollo de su facultad de lo político más allá de lo que estrictamente era conocido, como su disidencia en materia de organización sindical y para la gestión de sus derechos laborales. En estas entidades, los maestros han encabezado en años recientes la elaboración de propuestas educativas paralelas a la oficial que los mantiene contratados. El caso es singular. Se trata de profesoras y profesores que, ejerciendo la docencia de acuerdo con su contrato oficial, se han inclinado por otorgar un giro poco comprendido en su trabajo, creando propuestas educativas que ellas y ellos denominan alternas a la que establece su contrato laboral. En Michoacán su proyecto se denomina Escuelas integrales; en Oaxaca, Programa para la Transformación de la Educación. Dada la importancia que reviste desde la educación escolarizada, primero la salida y luego la recuperación de la facultad de lo político que está derivando en cierta manera en la invención y reinención de la educación formal, vale la pena pergeñar, aunque sea a pinceladas muy generales, lo que ha pasado y está pasando en ese ramo.

SALIDA Y RECUPERACIÓN DESDE LO EDUCATIVO

En su libro *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, E. Durkheim (1992) describe el origen de diferentes iniciativas educativas que surgieron libremente en el mundo europeo mucho antes de la aparición del Estado moderno. En su descripción y análisis, este sociólogo francés señala que este tipo de iniciativas de carácter educativo habrían de ser perseguidas primero, después confiscadas por los aparatos gubernamentales y, por último, transformadas por estos como un asunto de exclusividad del Estado. En un acto de aprobación como este, el Estado no solo confiscó lo que las iniciativas libres habían creado, sino que además intentó corporativizar todo tipo de iniciativas futuras. Más aún, con este emprendimiento, el Estado enderezó lo educativo como asunto de profesionales, de una rama política profesional, que a la postre sería denominada política educativa, misma que habría de estar compuesta e integrada por funcionarios, especialistas afines, expertos en la pedagogía y la psicología, y por un profesorado forjado, dirigido y vigilado específicamente para los propósitos especializados y convenientes para las razones del gobierno de las sociedades. Ciertamente, la creación y el desarrollo de las doctrinas pedagógicas, los métodos, siguieron manteniendo la impronta de las iniciativas libres, pero sus resultados pasaban al servicio de la esfera especializada de lo educativo en manos del Estado.

Con la justificación de que el pueblo decide, como en el caso de las demás ramas de las necesidades humanas que inspiraron y detonaron las facultades primigenias de lo político que terminaron en manos del Estado, a la facultad de lo político en materia educativa le sucedió lo mismo. Esta, que es una historia fincada en la Europa occidental, trasladó su impronta por lo menos a la América Latina. Por ejemplo, en México, con el surgimiento del Estado moderno en el siglo XIX, la política educativa emprendida se apropió, cuando así le pareció conveniente, de todo experimento educativo previo, independientemente de quiénes fueran los autores de las iniciativas.

La historia registra que las principales afectadas fueron las congregaciones religiosas, pero no fueron las únicas. También sufrieron la confiscación algunos preceptores que se habían empeñado en crear iniciativas por su cuenta, de común acuerdo con las madres y los padres de familia de sus estudiantes (Tanck de Estrada, 1977; Rentería, 2021).

Después de la confiscación de las iniciativas educativas libres del control del gobierno, el novísimo Estado mexicano inició el armado de su plan educativo propio. Los expertos que participaron discutieron e idearon una propuesta de plan extendido para el país. Con mirada positivista, los especialistas de la era porfiriana que buscaban seguir un plan modernizador propugnaron por establecer disposiciones que evitaran el asedio de probables iniciativas fuera del control estatal. Se impuso entonces una especie de monopolio en la esfera de la educación formal. Y sobre esa lógica se engarzó la creación de las escuelas normales, las cuales comenzaron a formar educadores imaginados como una especie de *soldados civiles*, que debían disciplinadamente acatar el compromiso único y exclusivo de operar, sin alteración alguna, el plan educativo oficial o gubernamental. Los resultados de este plan tuvieron que esperar el desenlace de la Revolución mexicana iniciada, según la historiografía, en 1910. Promulgada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, el rubro educativo consignado en el artículo tercero volvió sobre la encomienda ya prevista en la era porfiriana; se mantuvo la propuesta de un plan educativo único para todo el país.

Las escuelas normales formaron profesoras y profesores para aplicar fielmente el programa educativo oficial, sin apartarse del libreto, salvo si hubiera necesidad de hacer adaptaciones regionales para su mejor funcionamiento. La carrera docente se convirtió entonces en una profesión acotada y limitada por disposición gubernamental al servicio del Estado, o de su equivalente para todo fin político: la patria. Lealtad patriótica se llamó el acotamiento disciplinario que se impuso al profesorado mexicano. Aunque las

narrativas históricas son controvertidas, todo parece indicar que la creación del sindicato nacional de los maestros, en el siglo XX, fue alentada intensamente por el propio gobierno para mantener mayor control y disciplina del magisterio nacional.

A la distancia de los tiempos, es posible identificar que el mismo nombre del gremio llevaba consigo una pieza del dispositivo de control que reducía la condición de las y los profesionales de la educación a simples trabajadores de esta, con lo cual quedaban limitadas sus posibilidades de acción a la de simples operarios de la maquinaria escolar. Como se sabe, los operarios solo operan, echan a andar las máquinas, no las diseñan, ni las modifican, son expertos en vigilar su funcionamiento, pero nada más.

Con notables excepciones que la historia de la disidencia magisterial reconoce en la persona de destacados líderes, como el profesor Othón Salazar (citado en Ibáñez y Cabañas, 2012) a mediados del siglo XX, los maestros permanecieron al cobijo de la política del ramo apoyándola. Sin embargo, aquellas excepcionales resistencias dieron origen al éxodo político que significó la fundación de la CNTE en la década de 1980. Pero la historia no se detuvo allí. Vendría una segunda salida, la cual se caracterizó cuando las maestras y los maestros cometieron el atrevimiento de intentar con las comunidades y los escolares de las áreas de influencia de sus centros educativos la recuperación de lo político, manifiesta en la composición de una oferta educativa alterna o paralela a la oficial.

Esta historia no está terminada. Estamos justo en el momento en que ocurre como experimento. ¿Qué sucederá? Su desenlace no está previsto. Lo único cierto es que, con su manifestación, se advierte una pulsión que parece orientarse hacia la proliferación de ofertas educativas múltiples, tantas como la pulsión de lo político, encarnada en sus detentores originarios, desencadena en estos tiempos de rupturas múltiples.

EPÍLOGO

Como sea, el hecho es que el desencanto y la salida de la política convencional se han visto coronados de alguna manera por la aparición de la máxima: “Otro mundo es posible”, que, en cierta forma, ha prefigurado la configuración de un espectro político más amplio donde tienen cabida las resistencias, las disidencias, las herejías y las más disímbolas rebeldías. De cualquier modo, lo cierto es que de la indignación a la rabia (digna) y al ejercicio libre y creativo de lo político, los fenómenos en sus manifestaciones han abierto un abanico de expresiones, que lo mismo revelan las pugnas de algunos casos por transformar desde dentro el sistema político hegemónico antagonista en uno agonístico, que un éxodo de la política convencional para colonizar el exterior de esta. Así pues, vivimos en una era en la cual el paisaje político ha demostrado ser diverso, un paisaje que traslapa arenas políticas: una oficial y otras que son externas a ella, y que han permitido el derroche de recursos imaginativos y creativos múltiples para enfrentar y resolver necesidades de apremio que no han sido atendidas dentro de las esferas convencionales de la política institucional.

Ninguna institución fue creada de una vez y para siempre. La función instituyente de la política lo ha demostrado así en todos los tiempos. A veces se comporta de manera primordialmente creativa y funda instituciones, otras veces las robustece, pero hay también momentos en que su energía se concentra en el desmontado y la deconstrucción de estas para abrir el umbral de posibles nuevas fundaciones. En la lectura de autores como Paolo Virno, el momento parece abrirse al apogeo de las multitudes. Es posible que el tiempo de la estandarización y la uniformidad se haya agotado. Es posible. Lo único verdadero es la lógica que observó Castoriadis cuando se esmeró por establecer ese juego entre lo instituyente y lo instituido como un desenvolvimiento perpetuo.

En realidad, los motivos del desencanto y del éxodo de la política pueden ser muchos, bien pueden ser referidos lo mismo al malestar,

al desencuentro, que al desdén y, acaso también, a la soberbia. Pero es posible que en otros casos se deban fundamentalmente a desencuentros civilizatorios profundos que acentúan distancias inevitables, que se intuían e incluso sonaban con altavoces, pero que, a pesar de todo, no eran tan evidentes. La civilización occidental a la que son afines los postulados liberales individualistas de la arena política oficial se antoja como una de las grandes causas o motivaciones. Su situación, en muchos de los discursos de los desencantados, está en entredicho. Hay en este contexto quienes vaticinan su debilitamiento. Quizá sea prematuro asumirlo como inevitable, pero no se puede negar que sea lo deseable entre muchos de quienes practican el ejercicio de su facultad de lo político imaginando, ciertamente, eso que como consigna se dice fácil y cada vez con más frecuencia: “otro mundo es posible”.

REFERENCIAS

- Arditi, B. (2010). Post-hegemonía: La política fuera del paradigma postmarxista habitual. En H. Cairo y J. Franzé, *Política y cultura* (pp. 159-193). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Taurus.
- Aristóteles (1988). *La política*. Madrid, España: Gredos.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Conaculta/Grijalbo.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets Editores México.
- Dahl, R. (1993). *La democracia y sus críticos*. Barcelona, España: Paidós.
- Durkheim, É. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, España: Ediciones La piqueta.
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (1978). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*. México: Juan Pablos Editor.
- Hobbes, T. (2005). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Ibáñez Martínez, N. y Cabañas Ramírez, C. I. (2012). *Othón Salazar Ramírez. Una vida de lucha*. México: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona, España: Antrhpos/Universidad Iberoamericana/Centro Editorial Javeriano-Pontificia Universidad Javeriana.
- Maquiavelo, N. (2019). *El príncipe*. México: Porrúa.
- Marx, K. y Engels, F. (2019). *Manifiesto comunista*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Meier, H. (2008). *Carl Schmitt, Leo Strauss y el concepto de lo político. Sobre un diálogo entre ausentes*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Michels, R. (1991a). *Los partidos políticos*, t. 1. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Michels, R. (1991b). *Los partidos políticos*, t. 2. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Mills, W. (2013). *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montesquieu, Ch. (2003). *Del espíritu de las leyes*. Madrid, España: Alianza.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2011). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2014). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- O'Donnell, G., Schmitter, P. C., Whitehead, L. (comps.) (1989). *Transiciones desde un gobierno autoritario: 4. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pareto, V. (1980). *Forma y equilibrios sociales*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rentería Alcántara, R. (2021). *La abolición del gremio de maestros de primeras letras*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51 (206). UNAM. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/issue/view/3346>, el 25 de julio de 2021.
- Rousseau, J. J. (2019). *El contrato social*. México: Casa editorial Boek.
- Rubio Carracedo, J., Rosales, J. M. y Toscano Méndez, M. (2000). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid, España: Trotta.
- San Agustín (2021). *Ciudad de Dios*. México: Porrúa.
- Sartori, G. (2012). *Partidos y sistemas de partidos. Marco para un análisis*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Schmitt, Carl (2009). *El concepto de lo político*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Scott, J. C. (2007). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Era.

- Stiglitz, J. (2016). *El precio de la desigualdad*. México: Debolsillo.
- Tanck de Estrada, D. (1977). El gremio de maestros de primeras letras, Los maestros y la vida escolar. En *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Tarrow, S. (1997). *El Poder en movimiento*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Tilly, Ch. (2012). *Coerción, capital y los estados europeos de 990 a 1990*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Van Cott, D. L. (2007). *From movements to parties in Latin America: The evolution of ethnic politics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Von Clausewitz, C. (2002). Recuperado de <https://www.lahaine.org/amauta/b2-img/Clausewitz%20Karl%20von%20-%20De%20la%20guerra.pdf>, el 25 de julio de 2021.
- Weber, M. (2013). *El político y el científico*. México: Alianza Editorial.

CAPÍTULO 2

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LA ATRACCIÓN HACIA EL PODER

*Lucía Rivera Ferreiro**

INTRODUCCIÓN

La escritura de este texto responde al interés de realizar una lectura crítica acerca del modo en que surge y se institucionaliza la investigación educativa sobre la política educativa, así como las continuidades y transformaciones por las que ha atravesado. Se trata de un ejercicio de problematización en clave histórico-política, para entender el actual predominio de un enfoque de investigación de la política educativa que parte de objetos dados, se ocupa de dar cuenta de sus problemas de implementación y propone soluciones para mejorarla, dejando fuera, haciendo a un lado, ocultando o invisibilizando otras posibles explicaciones.

A nuestro parecer, no es un asunto menor. El predominio de un determinado enfoque de investigación implica no solo la homogeneización de métodos y perspectivas teóricas, también produce

* Doctora en Pedagogía. Integrante de la LGAC I Configuración Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos.

prácticas discursivas que valoran, orientan, modelan verdades y modos de mirar la realidad educativa que a menudo, por obra del poder político, se extienden a las leyes, se traducen en propuestas de profesionalización y programas de evaluación o de gestión dirigidas a intervenir en las escuelas y en los maestros.

Inquietudes similares han planteado otros interesados en el tema, como Suasnábar (2010), quien aborda lo que denomina proceso de tecnoburocratización de la política educativa en Argentina y sus consecuencias en la creciente mercantilización del conocimiento. En este proceso de cambio, los otrora intelectuales de la educación se han convertido en expertos al servicio de la racionalidad técnico-burocrática predominante en el ministerio de educación.

Otro investigador que ha analizado el tema es Martínez Boom (2016), quien tomando como referencia el contexto colombiano cuestiona la proliferación de estudios, a menudo costosos, que tratan problemas ingenuos o falsos, y así empobrecen la investigación y la convierten en un tipo de actividad con efectos políticos importantes, como el ocultamiento o la dilución de otros problemas reales y más apremiantes.

En el caso mexicano, el proceso de institucionalización de la investigación educativa se ha caracterizado desde sus inicios por la existencia de una relación entre investigadores y centros de investigación con los gobiernos y tomadores de decisiones en turno, que a veces ha sido tersa, otras no tanto, pero siempre ha estado presente. Es precisamente este hecho el que nos lleva a plantear el tema abordado aquí como un problema político.

Por institucionalización se entiende aquí el proceso por el cual se han establecido las reglas del juego de la investigación (North, 1993), a partir de las cuales se materializa su proceder. La creación de organismos, normas, programas, pero sobre todo las relaciones de la investigación con el poder de político enmarcan qué y cómo producir conocimiento reconocido como válido, susceptible de ser utilizado para intervenir en la población a través de las políticas educativas.

Dicho lo anterior, partimos de las siguientes interrogantes: ¿Quiénes y qué investigan respecto a la política educativa, para qué lo hacen y quién se beneficia? ¿Cómo contribuye la investigación educativa a la comprensión de los problemas educativos que pretenden solucionar las políticas educativas?

Con estas preguntas en mente, el propósito de este texto es mostrar las condiciones que contribuyeron al surgimiento de un enfoque de investigación hoy dominante en el estudio de la política educativa, claramente vinculado a la perspectiva de la política pública. A partir de una breve reconstrucción de las figuras emblemáticas, los organismos y los centros de investigación dedicados a estudiar las políticas educativas, se describe el modo como se institucionaliza la investigación educativa, las continuidades y las transformaciones por las que ha atravesado y las marcas y tendencias analíticas que este proceso ha normalizado; se ha encontrado que uno de sus rasgos característicos es su estrecha relación con el poder político.

En la primera parte se aborda lo que podría considerarse la antesala de la institucionalización de la investigación educativa, ocurrida entre 1960 y 1980, cuando figuras emblemáticas sentaron las bases, aportaron los cimientos y marcaron el camino por seguir. Posteriormente, entre los años ochenta y noventa del siglo pasado, comenzó la institucionalización de la investigación propiamente dicha; la creación de centros de investigación públicos y privados, nuevos programas de formación, el desarrollo de cada vez más investigaciones, que si bien pretendían dar continuidad a la obra y propósitos de los fundadores, también comenzaron a replantear su relación con el poder político.

Con la llegada en el año 2000 de los gobiernos panistas al poder, nuevos marcos de referencia, estrategias y lenguajes irrumpieron tanto en la definición de programas de gobierno como en el campo de la investigación educativa. La relación entre investigadores y poder político comenzó a dar un giro importante. Centros de investigación públicos con perspectivas de corte cualitativo fueron

desplazados por otros afines al enfoque de política pública, como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) México y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Esta tendencia se mantuvo durante todo el sexenio de Peña Nieto, cuando numerosas figuras con una amplia trayectoria en la investigación educativa ocuparon puestos públicos importantes dentro del sistema educativo.

En la tercera y última parte, se exponen un conjunto de ideas y reflexiones resultado de esta problematización inicial. Se señalan a manera de desmarque las limitaciones y los desacuerdos con el enfoque hoy dominante de la política pública, así como las posibles rutas teóricas, metodológicas y analíticas para pensar y estudiar las políticas oficiales como parte de un proceso de configuración histórico-política de la educación.

LOS PIONEROS Y SU CERCANÍA CON EL PODER POLÍTICO

La investigación no es una actividad neutra. El conocimiento que produce, sobre todo si procede de figuras reconocidas como autoridades en la materia, se convierte con frecuencia en discurso de verdad aceptado, naturalizado, asumido y reproducido. En educación esto es bastante común, debido en parte a que se trata de un campo donde predomina la búsqueda de respuestas y soluciones a problemas prácticos.

Para entender el surgimiento de la investigación educativa como una práctica política y un campo de acción definido, es necesario mencionar a tres figuras pioneras: Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Sylvia Schmelkes del Valle. Una breve nota biográfica ayuda a situar el papel de estos protagonistas clave.

Pablo Latapí obtuvo su doctorado en Educación por la Universidad Estatal de Hamburgo. A su regreso a México fundó en 1963 el Centro de Estudios Educativos, A. C. (CEE). Diez años después, este centro se convirtió en referencia obligada y fuente de consulta

en materia educativa por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) al más alto nivel. En su página oficial puede leerse lo siguiente: “Con el conocimiento acumulado durante una década de trabajo, asumimos la tarea de incidir en el diseño de las políticas públicas, aportando reflexiones a la Reforma de la Educación Nacional promovida durante el sexenio 1972-1978” (CEE, s. f.).

Particularmente interesado en la institucionalización de la investigación educativa, impulsó diversas acciones e iniciativas, tales como la creación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Conacyt y la organización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. También fue representante adjunto de educación de México ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Quizá el rasgo más destacado de la trayectoria de Latapí, al menos para el tema que nos ocupa, es su experiencia como asesor de la SEP en diferentes administraciones. Su cercanía con el poder político en el sector educativo quedó plasmada en los textos *La SEP por dentro* (Latapí, 2004) y *Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación* (Latapí, 2008). En su larga trayectoria como investigador, mantuvo siempre una relación cercana con diferentes titulares de esta dependencia; tenía derecho de picaporte, era respetado, consultado, escuchado. La influencia de esta relación se refleja en la producción desarrollada entre la década de los sesenta y principios de los ochenta.

Otra figura importante, discípulo de Latapí, es Carlos Muñoz Izquierdo, un economista formado en la Universidad de Stanford. Fungió también como asesor en la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y la UNESCO, entre otras instituciones. Desarrolló la mayor parte de su obra en el Centro de Estudios Educativos, A. C., al que ingresó en 1964. Como miembro del personal académico de la Universidad Iberoamericana fundó el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide) en el 2002.

En la interesante entrevista que le hicieron justo al inicio de la reforma educativa de Peña Nieto, revela la trama de relaciones entre la investigación educativa y los tomadores de decisiones, como les llama a los funcionarios de alto nivel que en diferentes gobiernos han estado a cargo de la conducción del sistema educativo. Reafirma también el interés que caracteriza a la mayoría de los distinguidos investigadores educativos por incidir en la toma de decisiones:

La probabilidad de que los resultados de las investigaciones influyan en la generación, difusión y revisión de las políticas públicas depende de la conjunción de, al menos, tres procesos o dinámicas: 1) un proceso epistemológico, resultante de la validación de los resultados de las investigaciones, mediante la circulación de los mismos en diversos medios especializados; 2) un proceso político, encaminado a lograr que los valores o creencias subyacentes en una propuesta sean compartidos por los tomadores de decisiones; y 3) un proceso administrativo, que consiste en la generación de los procesos pedagógicos, administrativos y tecnológicos que son necesarios para que la propuesta pueda ser llevada a la práctica (Loyo y Solórzano, 2013).

El primer proceso se refiere a lo que es una norma en la academia: la validación de la investigación en los círculos de especialistas, un filtro por el que hay que pasar para publicar artículos en revistas científicas, aunque se corre el riesgo de que no sean aceptados los textos que no encajen en los enfoques de los editores. El segundo proceso da cuenta de una concepción de lo político limitada a la relación de los investigadores con los gobernantes. Finalmente, el tercer plano consiste en la puesta en marcha de las propuestas emanadas de la investigación, con el supuesto de su aceptación.

Sylvia Schmelkes es otra de las fundadoras del campo de la investigación educativa. Socióloga por la Universidad Iberoamericana, trabajó como investigadora en ese centro durante 25 años y fue su directora académica de 1984 a 1994. Además de estos cargos, fue profesora-investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios

Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional de 1994-2001; ocupó el cargo de coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe en la SEP, durante el gobierno de Vicente Fox. Posteriormente, de 2008 a 2013 fue directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Ibero. Fue asesora de Miguel Limón Rojas durante el sexenio de Ernesto Zedillo, de 1996 al 2000. Presidió la Junta de Gobierno del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 2002 a 2004.

En el medio educativo Schmelkes cobró amplia notoriedad con el texto *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (1994), el cual se difundió en todo el país. Provoca sorpresa que no se trata de un texto resultado de investigación, sino de una colección de prescripciones para mejorar la calidad de las escuelas, basada en el enfoque de la calidad total. Este texto se convirtió en material de consulta obligada en cursos de actualización sobre la gestión escolar; a la fecha se sigue distribuyendo.

Una faceta poco conocida de esta investigadora es su relación con la OCDE. En 2000, en su calidad de miembro de la junta del Center for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE, sugirió la participación de México en la evaluación de políticas de investigación, prácticas innovadoras y toma de decisiones. En ese entonces, según este centro, la sociedad del conocimiento y el aprendizaje demandaban cambios en la investigación y la educación, razón por la cual había que sustituir “la vieja cadena de generación, difusión y uso del conocimiento, por una interacción más directa entre investigación y usuarios” (Comie, 2003). Entiéndase por usuarios a los tomadores de decisiones, es decir, autoridades formales del más alto nivel que detentan el poder político, y en esa condición encabezan el diseño y la puesta en marcha de las reformas, las políticas y los programas.

La intervención de Schmelkes en ese momento fue significativa por lo que trajo consigo; el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) elaboró un diagnóstico sobre el estado de

la investigación educativa por encargo de la SEP, el cual luego fue presentado ante una comisión de expertos de la OCDE. Al mismo tiempo, contribuyó a la reafirmación de la marca fundacional fraguada por figuras como Latapí y Muñoz Izquierdo: la investigación educativa debe servir para la toma de decisiones.

Quizá el cargo por el que será recordada por el magisterio, y no precisamente con simpatía y agrado, es el que ocupó de 2013 a 2017 en la Junta de Gobierno del INEE. Ahí quedan para el recuerdo sus declaraciones justificando la evaluación docente, igual que el encontronazo de los miembros de la junta del INEE con los asistentes al XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Juárez, 2015).

AGENDAS ACOPLADAS, INVESTIGACIÓN ENCASILLADA

Estas figuras emblemáticas en el campo de la investigación educativa, nacional e internacionalmente reconocidas por sus aportaciones a la educación se mantuvieron siempre cercanas a la SEP, no por fuerza trabajando para ella. No obstante, poco se habla de sus relaciones con el poder político, gracias a las cuales fueron escuchados y consultados; no cualquiera entrevista a tres secretarios de Educación, ni los funcionarios de este nivel acostumbran conceder entrevistas con fines de investigación.

Con la llegada de Carlos Salinas al gobierno muchas cosas comenzaron a cambiar, entre ellas la relación de la SEP con los investigadores educativos. Nuevos grupos y sectores se involucraron en la definición de la política nacional. En educación, el grupo Nexos estableció una relación similar a la del CEE con la SEP en años anteriores. Gilberto Guevara Niebla y su texto *La catástrofe silenciosa* se convirtieron en el referente de la llamada Modernización Educativa. De ahí a ocupar el cargo de secretario de Educación, solo hubo un paso.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en ese entonces dirigido por la maestra Elba Esther Gordillo, también impulsó acciones y proyectos para darle una cara académica

a esta organización sindical. Una de las acciones de mayor impacto público fue la creación de la fundación SNTE, dirigida por María de Ibarrola, investigadora del DIE.

En el tránsito de un sexenio a otro, la investigación produjo diagnósticos, balances realizados por diferentes investigadores de distintas instituciones y filiaciones políticas, ya sea por encargo o por iniciativa propia. Estos estudios compendian retos, logros, pendientes, propuestas, a propósito de un sexenio que termina y otro que se aproxima. Veamos algunos ejemplos, quiénes participan y sobre qué hablan.

El libro *La catástrofe silenciosa* de Guevara Niebla es quizá uno de los aportes más influyentes en el diseño de la agenda política del gobierno de Salinas de Gortari, un buen ejemplo de este tipo de diagnósticos que, si bien describen un panorama general de la situación educativa, no explican las causas de la problemática encontrada. Una mirada comparativa entre este texto y el Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994 permite advertir las similitudes y afinidades entre el tipo de problemas y propuestas planteados en una y otra fuente.

Otro caso interesante por lo que inaugura es el del equipo de transición de Vicente Fox. Inmediatamente después de su triunfo electoral, Fox conformó un grupo amplio y diverso, entre los que figuraron investigadores ampliamente conocidos en el medio, para elaborar el documento *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*. Entre octubre y diciembre de 2000, hubo una recomposición del equipo original, y se impuso el núcleo afín a los planteamientos de los organismos multinacionales. En la identificación de desafíos del citado documento, puede observarse que guardan relación directa con la agenda de los grandes organismos internacionales: Banco Mundial; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Se adoptan también sus ejes programáticos: equidad, calidad y pertinencia social (Acosta, 2001).

Esta proclividad a los macro balances intersexenales se ha vuelto tradición. En 2010, El Colegio de México (Colmex) publicó una serie de textos agrupados con el título *Los grandes problemas de México*. El volumen VII, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, está dedicado a la educación. Quienes participan comparten dos características: son ampliamente reconocidos en el ámbito de la investigación educativa y han colaborado o se han desempeñado en la SEP como funcionarios, asesores o consultores externos; algunos antes, otros después de la publicación de este volumen de la serie.

El texto consta de cuatro partes, las tres primeras están dedicadas a abordar diversos temas por nivel educativo. La primera parte es la más extensa; los temas expuestos son, en este orden: “La reforma curricular de la educación básica” (Francisco Miranda); “Los valores de la educación” (José Bonifacio Barba); “La evaluación educativa” (Felipe Martínez Rizo y Emilio Blanco); “Políticas de incentivos: carrera magisterial y opciones de reforma” (Lucrécia Santibáñez y José Felipe Martínez); “Financiamiento de la educación básica” (Carlos Mancera Corcuera); “Política educativa y actores sociales” (Aurora Loyo Brambila); “Política educativa y relaciones intergubernamentales. Aprendizajes desde el Programa Escuelas de Calidad” (Teresa Bracho González), y “Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010” (Alberto Arnaut).

La segunda parte, dedicada a la educación media, es la más breve; consta de tres capítulos, el primero titulado “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días” es de la autoría de Lorenza Villa Lever. El segundo, escrito por Miguel Székely Pardo, lleva por título “Avances y transformaciones en la educación media superior”. El tercero y último de esta parte, “El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica”, fue escrito por Antonio Argüelles.

La tercera parte, dedicada a la educación superior, consta de cinco capítulos: “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros” (Rodolfo Tuirán y Christian Muñoz); “Tres décadas de financiamiento de la educación superior” (Javier

Mendoza Rojas); “El oficio académico: los límites del dinero” (Manuel Gil Antón); “Las universidades tecnológicas: ¿un modelo educativo históricamente desfasado?” (Pedro Flores Crespo); “Los posgrados en la estrategia inconclusa de innovación” (Giovanna Valenti Nigrini y Ulises Flores Llanos). Por último, con el título “Diversidad y desigualdad educativa”, la cuarta parte consta de seis capítulos que versan sobre temas educativos relacionados con grupos vulnerables, poblaciones o modalidades educativas específicas: educación indígena, telesecundaria.

Los coordinadores, todos ellos egresados, profesores o amigos del Colmex que conocen el tema a profundidad, según se aclara en una nota a pie de página, señalan como propósito:

dar cuenta de algunas de las principales transformaciones del sistema educativo mexicano en las últimas dos décadas, su situación actual y los principales problemas que está afrontando; además, hasta donde fue posible, ofrece una reflexión sobre su probable evolución. Con ese fin se invitó a colaborar a un grupo de distinguidos investigadores (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 11).

En la mayoría de los capítulos se efectúa un recuento de lo que se consideran transformaciones institucionales, los programas y acciones oficiales instrumentados por las administraciones de la SEP entre el año 1990 y el 2010: la descentralización, la evaluación, carrera magisterial, la prueba enlace, son algunos ejemplos. De igual manera, señalan las bondades, los principales logros, los problemas de gestión, también el incumplimiento de propósitos y los deficientes resultados. Las posibles salidas, mejoras o recomendaciones son el colofón, siempre en función de la agenda gubernamental.

Cabe mencionar que algunas de las propuestas fueron retomadas en gobiernos posteriores. Por ejemplo, Lucrecia Santibáñez habla del agotamiento de la carrera magisterial. Poco después, con argumentos similares a los planteados por la investigadora, el gobierno de Peña Nieto sustituyó este programa de estímulos al magisterio por un esquema de evaluación docente obligatoria.

El Comie también ha aportado su granito de arena con miras a la incorporación de sus propuestas en la agenda política oficial. En 1994 publicó un documento titulado *Algunas propuestas de política educativa* en el que se enuncian recomendaciones de política educativa a propósito de la renovación del gobierno en ese año. Los temas que aborda son: *a)* política compensatoria y financiamiento; *b)* educación básica (federalismo, cobertura, currículo, integración, y evaluación); *c)* formación de docentes de educación básica, y *d)* educación de adultos. Más allá de su contenido, la importancia de este texto radica en ser su primer pronunciamiento público “con un enfoque crítico y propositivo, y orientado hacia la interlocución con la autoridad educativa” (Rodríguez, 2017, p. 347).

Esta tendencia diagnóstica y propositiva de los investigadores educativos se mantiene vigente a la fecha. En 2018, en plena euforia por el triunfo de Andrés Manuel López Obrador, el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República publicó un número monográfico de la revista *Pluralidad y Consenso* titulado “Los retos del nuevo gobierno en materia educativa”, en el que escriben Gilberto Guevara Niebla, funcionario del INEE en la administración de EPN; legisladores recién entrados en funciones, Beatriz Paredes, Rubén Rocha Moya y Adela Piña, y Eva Moreno Sánchez, coordinadora de la reforma en educación preescolar a nivel nacional en la administración de Vicente Fox y directora de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP de 2003 a 2014. Destacan otros críticos de la reforma educativa de Peña Nieto, como Ruth Mercado y Elsie Rockwell, investigadoras del DIE, y Hugo Aboites, ex rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

El apartado II está dedicado a la educación inicial y preescolar en el que se habla de la infraestructura educativa; el III, a la formación inicial y continua de los maestros; el IV, a la educación superior. Los temas clásicos de la agenda se mantienen: financiamiento, infraestructura escolar, inclusión, equidad, atención a poblaciones rurales y pueblos indígenas.

¿Qué puede apreciarse hasta aquí? En primer lugar, tal como señalan Martínez y Orozco (2020), todos estos ejemplos, aunque responden a diferentes tiempos y circunstancias, revelan un proceder recurrente, una práctica de investigación que trasciende y se coloca por encima de los sujetos y organismos dedicados a la investigación. Ser interlocutor del poder parecería ser un objetivo de la investigación educativa, al que no se cuestiona ni se pone en duda. Y así es como los diagnósticos se han convertido en una práctica de investigación que se realiza por y para otros, en este caso, gobiernos y administraciones educativas en turno.

Tratando de descifrar los rasgos generales de las investigaciones sobre las políticas de la educación básica entre 2002 y 2011, Rivera, Cuevas y Machuca (2013) encontraron el predominio de estudios sobre el proceso de descentralización educativa iniciado diez años atrás, o bien de programas como Escuelas de Calidad (PEC), Escuelas de Tiempo Completo (ETC) o Escuela Segura (PES). Un denominador común en los estudios revisados es la similitud y recurrencia de ciertas conclusiones, más allá de las perspectivas teórico-metodológicas adoptadas: los programas no cumplen los objetivos para los que fueron creados; las estrategias no responden a la diversidad de contextos geográficos, económicos, culturales, lingüísticos y escolares; sus resultados son limitados y con escaso impacto en la mejora de la calidad educativa; se concede excesiva importancia al cumplimiento de lineamientos y reglas formales que desdibujan los propósitos finales.

Concluyen las autoras que una asignatura pendiente es el estudio de los procesos de configuración de las políticas educativas, ya que la mayoría de las investigaciones se limitan a estudiar su diseño, funcionalidad e implementación, dejando de lado que incluso en estos aspectos tan racionales, existen tensiones, conflictos, negociaciones y confrontaciones, sin contar los efectos y reacciones que detona la imposición de determinadas políticas en los grupos y objetos sobre los que interviene.

CONSOLIDAR LA INSTITUCIONALIZACIÓN: LA INFLUENCIA DEL COMIE

En 1980, el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), creado para promover la coordinación y la comunicación entre la comunidad de investigadores educativos, los participantes en la toma de decisiones y los usuarios de los resultados, convocó a directores de instituciones dedicadas a la investigación educativa, entre ellas el CEE, a organizar el Congreso Nacional de Investigación Educativa en forma permanente (Conacyt, 1981; Arredondo, 1982).

Así fue como en 1981 se realizó el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) en el que se definieron nueve áreas temáticas: Educación y sociedad; Evaluación de la cobertura y calidad de la educación; Formación de trabajadores para la educación; Proceso enseñanza-aprendizaje; Educación informal y no formal; Desarrollo curricular; Planeación educativa; Tecnología educativa; Investigación de la investigación educativa (Arredondo, 1982). Fue una primera acción importante, sin duda, en el proceso de institucionalización de la investigación educativa, aunque entre el primer congreso y el segundo transcurrieron 12 años.

En 1993 se realiza el segundo congreso nacional; a partir de ese momento, las acciones, organismos y programas de desarrollo de la investigación educativa se multiplican. Se crea el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., organismo a cargo de la organización de los congresos cada dos años y más adelante, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* y la propuesta de sistematizar lo que se conoce como estados del conocimiento.

A nombre del Comie, Felipe Martínez Rizo, Carlos Muñoz Izquierdo y Eduardo Weiss, asesorados por Pablo Latapí, Sylvia Schmelkes, Rollin Kent, Mario Rueda, Lorenza Villa Lever, María de Ibarrola y Martiniano Arredondo, formulan el Programa de Desarrollo de la Investigación Educativa. Propuesta conjunta del Comie y del PNIIE al Conacyt y la SEP, una de cuyas líneas específicas es la

formación de cuadros para el desarrollo y las políticas educativas, argumentando que el sistema requiere formar investigadores que cumplan una función aplicada y evaluativa, para alimentar la toma de decisiones y la definición de políticas en los gobiernos estatales (Comie, 1996).

En el cuadro siguiente se resume el contenido de las tres últimas convocatorias. Se puede observar la recurrencia de ciertos temas que ratifica una agenda de investigación predominantemente orientada hacia las necesidades del sistema educativo, que también se encuentran presentes en las políticas educativas oficiales. Resulta preocupante en este sentido que sea la agenda gubernamental la que marque la pauta de los temas y los asuntos relevantes para la investigación, colocándola a la retaguardia, en lugar de a la vanguardia del poder político.

En el Congreso realizado en 2019 se aprobaron 72 ponencias correspondientes al área 10, Política y gestión de la educación, las cuales se publicaron en la memoria electrónica del XV CNI (Comie, 2019). De estas, 24 abordan temas de gestión educativa: ocho corresponden a educación superior, una a educación media, once a educación básica y dos a gestión cultural en entornos extraescolares. Sobre temas de política educativa, se contabilizan 28 trabajos, la mayoría relativos a la educación superior; sobre evaluación, se aceptaron y publicaron un total de once ponencias. Esto da idea del volumen de trabajos y, por ende, de la cantidad de interesados en estos temas, afiliados tanto a universidades como a dependencias oficiales, escuelas y centros tecnológicos.

El enfoque de la política pública se mantiene como el dominante en la investigación educativa, como puede verse claramente en las tres últimas convocatorias. La racionalidad técnica que lo caracteriza deja de lado la perspectiva histórica; los problemas se tratan al margen del proceso fundacional más amplio en el que se inserta y adquiere sentido la misma política gubernamental. Nos referimos a la escuela y al sistema educativo, territorio hacia el que se dirige la intervención política del Estado para regular la educación escolarizada.

Cuadro 2.1. CNIE, Área 10 Política y gestión de la educación, líneas temáticas

Convocatoria 2017	Convocatoria 2019	Convocatoria 2021
<p>a. Políticas públicas relacionadas con el Sistema Educativo Nacional, en cualquiera de sus niveles, modalidades, tipos y políticas específicas. Análisis de reformas, cambio, evolución, procesos y actores.</p> <p>b. Procesos políticos amplios en la educación, actores, organismos, colectivos en disputa, procesos contenciosos, racismo, entre otros.</p> <p>c. Gestión educativa en organizaciones e instituciones, actores, procesos, propuestas.</p> <p>d. Evaluación de la educación en un sentido amplio que incluya evaluación de sujetos, instituciones, sistemas, programas, y políticas (locales, estatales, nacionales, globales).</p> <p>e. Políticas sobre ciencia, tecnología e innovación, retos, propuestas.</p>	<p>1. Modelos teóricos: análisis de política pública en educación que construya evidencia de la recuperación de ciertos modelos teóricos.</p> <p>2. Gobiernos y agendas: maneras en que los gobiernos (local, estatal y federal) establecen agendas educativas; condiciones en que los sistemas educativos plantean reglas de operación para el funcionamiento de las políticas; impacto de las relaciones intergubernamentales en el desarrollo de las políticas.</p> <p>3. Marcos legales: el papel de las leyes en el desarrollo de las políticas.</p> <p>4. Gestión de la educación: innovación de los modelos curriculares y pedagógicos; financiamiento, calidad y gestión del conocimiento.</p> <p>5. Esquema de integración de los distintos planos de política: condiciones en que las políticas educativas se implementan en diferentes contextos educativos nacionales; factores e impacto de la implementación de políticas con el mundo escolar (tipos, niveles, modalidades y subsistemas).</p> <p>6. Actores y su corresponsabilidad: maneras en que alumnos, docentes, sindicatos, academia, organizaciones civiles y otros medios se conjuntan o entran en conflicto ante determinadas políticas a través de la interpección y exigencia públicas.</p>	<p>1. Diseño y planeación de las políticas: incluye análisis sobre definición del problema público y su entrada en la agenda pública y de gobierno; la elaboración de diagnósticos; los análisis del marco normativo o de consistencia y coherencia interna de las políticas; las formas en que los gobiernos adoptan y/o adaptan discursos y agendas educativas elaboradas por organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores.</p> <p>2. Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas: incluyen análisis sobre los modelos de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba e híbridos, que orientan la instrumentación de las políticas, así como el papel que juegan distintos actores en la puesta en marcha y/o recontextualización de las políticas.</p> <p>3. Evaluación de las políticas: incluyen valoraciones de diseño, procesos, resultados e impacto de las políticas; el monitoreo, seguimiento y uso de las evaluaciones; y los debates sobre rendición de cuentas y mejora de las políticas.</p> <p>4. Prácticas de gestión escolar: recupera la documentación y el análisis de experiencias de comunidades de aprendizaje y profesionales, y el <i>accountability</i> educativo tendientes a la mejora del desempeño en las propias comunidades escolares.</p> <p>5. Procesos de la política educativa: incluyen análisis enfocados en el conflicto inherente que supone la construcción de las políticas; el análisis de los discursos toma de postura y acciones de actores relevantes (mapeo de detractores, aliados y actores neutrales); así como el análisis de redes, comunidades de políticas y coaliciones promotoras.</p>

Fuente: Convocatorias del XIV, XV y XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

Si bien las dos últimas convocatorias no difieren mayormente una de otra, en la de 2021 aparecen agregados algunos temas ausentes en convocatorias anteriores. Es el caso, por ejemplo, de la inclusión del conflicto, las negociaciones y las coaliciones entre gobiernos, el sindicato, la SEP, los legisladores, por señalar algunos de los sectores involucrados. Otro tema que sugiere cierta apertura es el análisis sobre la definición del problema público y su entrada en la agenda pública y de gobierno. Parecería que el Comie comienza a abrirse a otras discusiones más allá de los enfoques aplicados de la política.

No obstante, como dice Roth (2002), no todos los problemas sociales se convierten en problemas públicos, y de estos no todos alcanzan una definición precisa que se traduzca en su incorporación a la agenda gubernamental. La pregunta es: ¿cómo explicar esto? Es necesario abordar la construcción del problema político como un problema social, transitando hacia el reconocimiento de una realidad problematizada, lo cual depende “de la representación social y política de los problemas. La representación no es un dato objetivo. Es una construcción que resulta del conjunto de luchas que los actores sociales y políticos libran para imponer una lectura” (Roth, 2002, p. 58).

Una intención recurrente es dar cuenta de las transformaciones del sistema educativo mexicano en las últimas dos décadas, su situación actual, los principales problemas que afronta, así como su probable evolución, siempre colocando el foco de atención en las políticas educativas oficiales pasadas y futuras; los investigadores convocados a colaborar *motu proprio* elaboran este tipo de textos, se dirigen a quienes las diseñaron, guiados por interrogantes como: ¿qué políticas educativas han diseñado los diferentes gobiernos?, ¿cómo lo han hecho?, ¿qué resultados han obtenido?, ¿cuáles son los problemas no resueltos que han enfrentado?, ¿cómo pueden resolverse?

En lo que parecería una aproximación distinta, subyace una postura que legitima lo que los teóricos de la política pública han

llamado gobernanza, entendida como la concurrencia de diferentes sectores, a menudo con intereses distintos e incluso contrarios, para definir y gestionar la política educativa. Esto lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿hasta dónde se investigan problemas novedosos?, ¿por qué el Estado es el interlocutor principal?, ¿por qué se aspira a decirle cómo gobernar?, ¿hasta dónde esta pretensión se convierte en un grillete para el pensamiento? Porque en la tendencia dominante la preferencia es estudiar los problemas que ya se encuentran en la agenda política gubernamental. Se observa la preeminencia de preguntas que obturan la posibilidad de plantear otras distintas, por ejemplo: ¿cómo se construyen los problemas educativos desde la perspectiva gubernamental?, ¿qué, con quién y cómo negocia?, ¿para qué se utilizan los pactos políticos?, ¿qué fuerzas participan y qué otras quedan fuera?

No hay neutralidad política detrás de la racionalidad técnica con la que se pretende presentar el conocimiento producido por los investigadores. Prueba de ello es que, en las últimas décadas, los gobiernos en turno retoman las propuestas y los argumentos de los expertos para justificar programas y decisiones gubernamentales. También a menudo se observa que destacados investigadores pasan a formar parte del grupo de funcionarios de alto nivel, ocupando cargos clave, tomando decisiones que afectan a muchos. Dicho de otra manera, también participan en el juego político del que surge la agenda pública.

Considerando que nuestro foco de interés son los problemas políticos, podríamos estar de acuerdo con Roth, y por tanto con el Comie, que parece prestar atención a los conflictos, las disputas y las luchas en educación. Incluso podríamos caer en las redes de Roth y demás teóricos que comparten su enfoque, en tanto que el principal asunto por dilucidar en el análisis de cualquier política educativa es precisamente la construcción del problema. Pero una cosa es estudiar cómo se incorpora un problema o demanda social a la agenda gubernamental, y otra muy distinta hacerlo a partir de rastrear las señales de procedencia, de reconocer los hechos, las

situaciones, los acontecimientos que le fueron dando contenido, dando forma a las condiciones que hicieron posible su emergencia y consecuente incorporación en la agenda, para decirlo en palabras de Roth.

Se trata, en suma, de reconstruir el surgimiento del problema, rastreando sus raíces históricas, las condiciones que hicieron posible su emergencia, también aquellas que posibilitaron su formulación como problema sobre el que se decide intervenir para conseguir determinados objetivos políticos.

En resumen, desde una perspectiva histórico-política, importa rastrear qué sucede antes y después de la puesta en marcha de una política. Y no nos referimos precisamente a la implementación, sino al proceso político que se desencadena, al conjunto de fuerzas que se movilizan y a las derivaciones políticas que esto conlleva. En este punto, resulta necesario hacerse otro tipo de preguntas, por ejemplo: ¿cómo responden los grupos o sectores a los que se dirige la política educativa?, ¿qué fuerzas se activan y cómo se relacionan con la formulación y la aplicación de nuevas leyes, programas y organismos?, ¿cómo se produjeron?, ¿qué transformaciones generan?

Estudiar la política de la educación como un proceso de configuración histórica no se reduce al análisis de las luchas que libran los diferentes actores para imponer su visión en la definición de la agenda gubernamental. El mapeo de detractores, aliados y actores neutrales, así como el análisis de redes, comunidades de políticas y coaliciones promotoras, como se anuncia en la convocatoria del próximo congreso del Comie para el área 10, puede ser útil para reconocer las características del territorio educativo, pero no es suficiente para explicar el proceso que dio pauta a esas coaliciones y cómo se configuraron.

Para cerrar este apartado, otro aspecto que resulta necesario destacar es la división por áreas que ha establecido el Comie, y que, a querer o no, ha llevado a una disociación entre política, gestión y evaluación. En algún momento estos tres temas pertenecieron a la

misma área. Actualmente existe un área 12 que lleva por nombre Evaluación Educativa.

ALGUNOS HILOS PARA SEGUIR PENSANDO

Comparto las reflexiones siguientes, a manera de hilos sueltos para tejer los necesarios puentes y nudos entre política, políticas educativas y lo político, y de esta forma, dar mayor sustento y solidez a la formación de investigadores y al estudio de los problemas educativos del presente. Muchos de los problemas educativos que aquejan al país se relacionan directamente con procesos de desigualdad e inequidad social en varios aspectos: económico, de género, de clase social, cultural, epistémico y, por supuesto, educativo.

En las últimas tres décadas, en nuestro país los problemas educativos muestran una interrelación compleja entre la sociedad y la educación, surgen en contextos cambiantes, se expresan en el ámbito político y se traducen en el diseño e implementación de políticas educativas que, a su vez, generan nuevos fenómenos y propician la intervención de nuevos actores sociales que llevan a replantear la relación entre el Estado, la sociedad y la educación. Algunos de ellos se han venido configurando históricamente, son persistentes, continúan vigentes y, si bien sus manifestaciones han cambiado y se han vuelto más complejas, siguen afectando a amplios sectores sociales.

Hablar de política de los procesos socioeducativos remite a una complejidad mucho más profunda que trasciende el análisis de los problemas de implementación de políticas públicas en el sector educativo; reconocer esta complejidad, caracterizarla, identificando sus particularidades, es otra vía para pensar de otro modo en posibles soluciones, situadas en los diversos espacios donde lo educativo hoy en día muestra una relevancia central.

De esta forma, la educación se presenta como un campo de interacciones e intervenciones políticas múltiples, diferenciadas y en conflicto permanente. Es precisamente esta complejidad la que

demanda la adopción de enfoques inter, multi y transdisciplinarios, así como el uso de herramientas teórico-metodológicas en constante mutación, reconocer las continuidades históricas, las tensiones, reacciones y conflictos que detona la aplicación de determinadas políticas en diferentes grupos y sectores sociales. Una característica común es su relación directa, su aspiración a tenerla o a incorporarse a las filas de la alta burocracia como funcionarios de alto nivel para quienes gestionar es lo mismo que investigar.

Atender el modo en que los propios elementos constitutivos de las políticas educativas se articulan, y producen lo que se conoce como afectaciones (cambios inmediatos), efectos (reacción de los afectados ante el cambio vivido como pérdida), y producciones (qué sucede en el aspecto subjetivo, como consecuencia de esas afectaciones o efectos) queda fuera también del reconocimiento de sus repercusiones en las acciones, las prácticas, los modos de pensar de aquellos a quienes están dirigidas. Y al quedar fuera de la mirada del analista, igual se oscurecen sus repercusiones, es decir, lo que sucede como resultado de estas.

La situación antes expuesta no puede pasar inadvertida en la formación de investigadores. Después de este recorrido, ¿qué es entonces lo que hay que tener en cuenta? Indudablemente, la experiencia acumulada nos muestra que es imposible abarcar todas las aportaciones de la ciencia política o la sociología para comprender qué es la política, lo político y las políticas, así como su relación. No se trata simplemente de rechazar el enfoque de la política pública y optar por caminos que se nos presentan como alternativos.

Para no perderse en el camino de las críticas y las alternativas buscando una salida rápida y fácil para huir del discurso y de los métodos dominantes de las políticas educativas, conviene recordar lo señalado por Barragán (2016). Desde los análisis autodenominados críticos, las políticas educativas suelen abordarse desde una perspectiva contestataria, y cuestionan la línea impositiva de las políticas educativas que se mueve de arriba hacia abajo. Las resistencias se enfocan en denunciar todos aquellos elementos que

convierten la educación y al maestro en parte de la maquinaria de control del Estado. Este tipo de posturas no permiten construir salidas, líneas de fuga ni alternativas viables de cambio.

Frente a esto, es necesario estudiar, y bien, los diferentes enfoques sobre la política educativa; aprender a analizar metódicamente políticas concretas, desmenuzando sus elementos constitutivos, el problema que pretenden resolver, los objetos (grupos, poblaciones, estructuras, cuerpos) sobre los que interviene, también sus propósitos no declarados, las estrategias de las que se vale para conseguirlos. En suma, desnudar su racionalidad para desmarcarse, pensar los problemas desde otro sitio para estar en posibilidad de construir conocimiento novedoso.

Por último, pero no menos importante: es preciso repensar los límites de nuestros propios marcos de referencia, la pertinencia de nuestras perspectivas disciplinares y de nuestras herramientas teórico-metodológicas para investigar problemas políticos en educación. Hoy día no resultan suficientes ni del todo apropiadas para estudiar problemas educativos hasta hace poco inimaginables, dada su naturaleza compleja. La realidad cambia a pasos agigantados; necesitamos cada vez mayores y más potentes recursos para estudiar las continuidades, a la vez que las novedades, particularidades y heterogeneidades.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2001). Ni revolución ni cruzada. Notas sobre la propuesta educativa del foxismo. *Revista Sinéctica*, (19). Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6946>, el 20 de mayo de 2021.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.) (2010). Educación, vol. 7. En M. Ordorica y J. F. Prud'homme (coordinadores generales), *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Arredondo, V. (1982). La investigación educativa a través de un Congreso. *Revista de Educación Superior*, 11 (14). México: ANUIES. Recuperado de <http://>

- publicaciones.anuies.mx/journal/41/3/2/es/la-investigacion-educativa-a-traves-de-un-congreso-comentarista*, el 28 de mayo de 2021.
- Barragán Castrillón, B. (2016, mayo-agosto). Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (48), 171-182. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/767/1293>, el 29 de marzo de 2021.
- Centro de Estudios Educativos (CEE) (s. f.). *Nuestra historia*. Recuperado de <https://cee.edu.mx/New/quienes-somos/#nuestra-historia>, el 4 de junio de 2021.
- Comie (1996). Programa de Desarrollo de la Investigación Educativa. Propuesta conjunta del Comie y del PNIIES al Conacyt y la SEP. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 479-499. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v01/n002/pdf/rmiev01n02scG00n01es.pdf>, el 30 de abril de 2021.
- Comie (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 847-898. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001912.pdf>, el 20 de abril de 2021.
- Comie (2019). Área 10, Política y gestión de la educación. Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>, el 30 de abril de 2021.
- Conacyt (1981). Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. México.
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L., Guerra Mendoza, M. (2020). *La parte de la sombra. Ejercicios de problematización*. México: Editorial Navarra. Recuperado de https://www.academia.edu/44441647/Libro_La_parte_de_la_sombra, el 20 de abril de 2021.
- Instituto Belisario Domínguez (2018, octubre-diciembre). Los retos del nuevo gobierno en materia educativa. *Revista Pluralidad y Consenso*, Nueva época, 8 (38). Recuperado de <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4407/Pluralidad38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, el 18 de mayo de 2021.
- Juárez, E. (2015, 20 de noviembre). Se deslinda INE de fallos en evaluación; maestros les confrontan. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacion-futura.org/se-deslinda-inee-de-fallos-en-evaluacion-maestros-les-confrontan/>, el 20 de mayo de 2021.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loyo, A. y Solórzano, C. (2013). Entrevista con Carlos Muñoz Izquierdo. La influencia de los resultados de investigación en la toma de decisiones de política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 969-987.

- Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300013&lng=es&tlng=es, el 18 de mayo de 2021.
- Martínez Boom, A. (2016). La investigación como problema y como actitud. *Revista Ingenio*, 9 (1), 89-100. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ingenio/article/view/2069/2019>, el 2 de junio de 2021.
- Martínez, R. y Orozco, J. (2020). La investigación educativa interrogada. En P. Páramo (ed.), *La investigación en ciencias sociales. La historia del método y su filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 145-192.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE.
- Rivera, L.; Cuevas, Y. y Machuca, A. E. (2013). La investigación sobre las políticas educativas de la educación básica. En A. Maldonado (coord.). *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. México: ANUIES/Comie.
- Rodríguez, R. (2017). El Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300679, el 25 de mayo de 2021.
- Roth, P. (2002). *Identificación, construcción de problemas y agenda política en Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.
- Santiago, G. (2020). El espejo o ¿qué es una pregunta? Una narrativa pedagógica en clave deleuziana. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5 (1). Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3262/2685>, el 20 de abril de 2021.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington, D. C. Estados Unidos, OEA. [1995, México: SEP].
- Suasnábar, C. (2010). Intelectuales y política. La tecnoburocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. *Propuesta Educativa*, 19 (33), 35-42. Buenos Aires, Argentina: Flacso. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041789005.pdf>, el 20 de abril de 2021.
- Tello, C. (2015) (comp.). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero/Ministerio de Educación/RELEPE.

CAPÍTULO 3

DE LA POLÍTICA EDUCATIVA A LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

*Guadalupe Olivier Téllez**

INTRODUCCIÓN

En México, el trayecto de la relación entre educación y política que se ha desarrollado en el campo de investigación de manera recurrente se articula con el estudio de los proyectos educativos gubernamentales y con una perspectiva que está centrada en el estudio de la planeación del sistema educativo, sus implicaciones y resultados. La idea de educación, no restringida al aula o a una visión circunscrita a lo escolar junto con el carácter pluridimensional de la política, ha permitido una ruptura necesaria con la tradición de enfoques asentados en la política educativa y con el marco de la política pública. Recientemente se ha observado un incremento de investigaciones y otros trabajos que estudian problemáticas inherentes a la educación y sus condiciones específicas, en relación con procesos amplios de la vida social, donde lo educativo adquiere una dimensión aglutinante.

* Doctora en Pedagogía. Integrante de la LGAC II Educación, Política y Movimientos Sociales.

En tal sentido, este documento tiene la intención explícita de apartarse de las formas usuales como se ha considerado la relación política en la educación. Así, lo que aquí se propone es, en primera instancia, ubicar el enfoque que predomina en los estudios de política educativa para explicar, precisamente, las diferencias de nuestra posición frente a la relación indisoluble entre la política y la educación.

Con tal fin, se plantea realizar un rastreo de la producción del conocimiento, que reflexiona sobre cómo se configuran los espacios de legitimación de paradigmas, marcos teóricos y metodológicos, y cuáles son los virajes que colocan la discusión de la relación política en un ámbito más amplio. Este texto se propone identificar qué se ha hecho sobre política en el campo educativo. Para ello se presentan algunos ejemplos que se consideran influyentes en la investigación educativa y cómo se gesta esta mirada alterna.

El siguiente apartado desarrolla esta mirada distinta de analizar, tanto la política educativa como los procesos políticos de mayor aliento a partir de referentes aplicados al estudio de la acción colectiva, las organizaciones sociales y los movimientos, que han tenido implicaciones en la propia agenda de gobierno. Por consiguiente, es importante debatir sobre la propia noción de campo educativo y, al mismo tiempo, sobre la manera de entender la política y lo político como herramientas analíticas para iluminar el “lado oscuro de la luna” en esto que llamamos educación. Y en esa articulación, las políticas para el sector adquieren matices relevantes en las orientaciones institucionales en medio de una arena de conflicto diversa, multifactorial, a veces indeterminada en relación con sus espacios y sus actores. Así, lo político de las políticas se constituye en un campo fértil de interpretaciones, métodos, objetos y articulaciones problemáticas complejas que necesariamente implica reconocerse como un importante nicho en construcción permanente.

Esta consideración permite pensar en la constitución de un enfoque aproximativo que pluraliza y se conecta con distintas disciplinas, marcos teórico-metodológicos y esferas problemáticas

interactuantes entre la política y la educación, poco usuales en el tratamiento mismo de la política educativa, que genera un campo que puede denominarse política de la educación. Asimismo, es necesario prestar atención a las tradiciones académicas y disciplinares que dan lugar a las formas en que se elabora la problematización y el posicionamiento de las miradas epistemológicas con las que se produce la aproximación al objeto de estudio.

Y en tal sentido, ¿puede decirse acaso que implícitamente entramos en un proceso de construcción de una metadisciplina? Ciertamente, la metadisciplina es algo más complejo que la conjunción de disciplinas relacionadas para estudiar un objeto, y en ello cabe más la noción de multidisciplina. Ya Gilles Gaston Granger (1986, pp. 103-117) discutía el sentido y los límites de la metadisciplina desde su definición como sistema de signos. En efecto, se alude a un sistema simbólico que entra en funcionamiento cuando conecta, intercala, superpone realidades de primer grado, es decir, aquellas que estudian las disciplinas que participan en una interacción conjunta y que dan como resultado lo que se ha denominado realidades de segundo grado. Granger dirá que se trata de “una especie particular de objetos”. Lo destacable de la discusión de este filósofo es que plantea que la metadisciplina tiene un desplazamiento inverso hacia una teoría de objetos. Es decir, el campo disciplinario no es el que exclusivamente puede y debe imponer un conjunto de referentes teóricos y metodológicos para el estudio de objetos y procesos. La realidad, en este caso, no es una entelequia unidimensional, de manera que las que se consideran realidades de segundo grado imprimen una necesaria búsqueda de referentes nuevos que permitan su mejor interpretación y, por lo tanto, puedan constituir un proceso teórico y metodológico renovado. Quizá la idea de transdisciplina puede contribuir a entenderlo en su proceso naciente de configuración ontológica.

En el campo de la política y la educación, la ruta estuvo marcada por la ciencia política, la economía de la educación y la planeación educativa como áreas inherentes a la política educativa. Las

realidades complejas circunscritas a los estudios de política educativa hicieron necesario develarlas como objeto central de estudio. Miradas múltiples, rupturas temáticas, incorporación de actores emergentes, entre otros, comienzan a configurar un necesario campo temático con relativa autonomía.

La intención no es ubicar este texto a partir de una disertación filosófica. De hecho, no hay un marco absoluto de la política de la educación, desde el punto de vista de la ciencia clásica, y tampoco se quiere correr el riesgo de caer en un parallogismo. Por lo tanto, antes de comenzar tan importante disertación, que implicaría solamente tratar este tema, es necesario abrir algunas sendas que permitan ubicar trayectorias, tramos, limitaciones e intentos que, a lo largo del tiempo, fundamentan la constitución del campo de política de la educación que pretende trascender las formas analíticas recurrentes que se privilegiaron en los últimos 40 años.

La política de la educación ha permitido ampliar la visión de la complejidad educativa para entender otros procesos en la educación, lo que me ha llevado en la última década a estudiar la relación entre movimientos sociales, educación y política. Esto se abordará en la última parte de este documento. Adicionalmente es importante señalar que se reconoce también que impulsar nuevos programas de formación e investigación es un pilar para la renovación de estudios sobre lo educativo. No solo se relaciona con el propio dominio del *ethos* de investigadores educativos y de las ciencias políticas y sociales, sino con dónde se producen las investigaciones, quiénes las encabezan y, a su vez, cómo forman a las generaciones nuevas de investigadores.

EL TRATAMIENTO DOMINANTE ENTRE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

El nacimiento de la escalada de los estudios sobre política educativa en los años ochenta del siglo XX está muy relacionado con las disposiciones gubernamentales de aquella época que reorientaron

la organización, la gestión y la distribución financiera del sistema educativo nacional (SEN), principalmente del nivel básico y de la formación docente, en lo que se denominó descentralización. La mayoría de estos estudios se concentró en diagnósticos que permitieran ubicar elementos que se podrían retomar en el diseño y en acciones de política educativa en contextos específicos. Es verdad que también se encuentran en las décadas de los ochenta y noventa otros estudios que formaron parte del *boom* del campo, donde se realizaron investigaciones sobre la política propiamente, en especial en el diseño, implementación y resultados. Hacia los albores del siglo XXI, hay también trabajos que analizan la medida en que las investigaciones académicas influyen o no en la toma de decisiones políticas (Zorrilla y Villa Lever, 2003).

Puede decirse que estos tres enfoques, sobre todo los dos primeros, han sido la perspectiva dominante para el tratamiento de problemas inmersos en el campo de la educación y la política. La mirada ya clásica asentada en la ubicación de problemas públicos y agenda de gobierno, al estilo de Aguilar Villanueva, ha formado parte de un buen número de investigaciones desde que se expandió este núcleo de estudios, al igual que temas centrados en la discusión sobre federalismo y administración pública como ejes discursivos de los análisis. Aquí se despliegan trabajos como los de Ornelas, Martínez Rizo, Miranda o Del Castillo, entre otros.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) es una de las organizaciones que se circunscribió a estas perspectivas gracias al contexto en el que surge y a los investigadores que la fundaron y que impulsaron trabajos sobre el Estado del Conocimiento (EC), al menos en sus primeras ediciones, en los que se evidencia el dominio del análisis del campo en el ciclo de políticas. Este es un punto importante, ya que uno de los principales insumos de los EC es producto del tipo de trabajos que se presentan en sus congresos, y al mismo tiempo es lo que define al área temática. El primer EC que abarcó el periodo 1982-1992 (Loyo y Padua, 1996), por ejemplo, abordó asuntos de economía, política, educación, y trabajo

y planeación educativa. El interés por los aspectos de la situación económica en el contexto de crisis de esos años permeó el conjunto de investigaciones que se trabajaron en la década de los ochenta. Por otro lado, en el EC de 1992-2002, la categoría de política educativa se definió como una política pública, pues esta se fundamenta en un marco legal, amparada constitucionalmente, sustentada en su viabilidad técnica y legitimidad política. De esta manera, los contenidos de los trabajos presentados se asocian a las iniciativas planteadas desde la reforma del Estado, consideradas el aspecto central para el desarrollo del SEN. Cabe retomar al respecto la siguiente cita en la que se define la política educativa.

conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico [...] destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos del sistema educativo (Zorrilla y Villa Lever, 2003, p. 35).

Este enfoque ubica las investigaciones que colocan las decisiones del Estado centralista como ejes unívocos de la política en un campo acotado. También resaltan los temas de gobierno, planeación, programación, organización, operación, gestión, financiamiento y evaluación en trabajos, que básicamente describen o explican la puesta en marcha de las políticas. Algunos de ellos muestran las repercusiones o disfuncionalidades de la aplicación de las mismas en situaciones diferenciadas. En síntesis, en aspectos de diseño y operación.

La visión de las políticas educativas que permea en el primer fascículo del Estado del Conocimiento muestra un enfoque estructuralista y sistémico a partir de las preocupaciones del Estado-gobierno en la década de los años ochenta, pues la indagación se establece a partir de niveles educativos, situación que se repite en los siguientes dos Estados del Conocimiento veinte años después.

En la versión que abarca 1992-2002 aparecen los estudios sociales de ciencia y tecnología, como un eje para el Estado del Conocimiento posterior (2002-2012), y se incorpora después el eje de evaluación. En la producción de investigación de este periodo es preciso distinguir entre política pública y política educativa.

La política pública alude a acciones que son productos institucionales en los que se involucran actores públicos y privados que atienden un problema público. La educación en este sentido es vista como un problema público, sin duda, y en ella se interconectan agencias, organismos, actores y procesos, a fin de definirla como política. En este enfoque se establecen cinco ingredientes que posibilitan su armado: lo legal, lo financiero, lo económico, lo técnico y lo político. Las políticas educativas concebidas desde ese entramado son cursos de acción, medios que definen formas para impulsar programas que resuelvan problemas educativos concretos. La trayectoria sobre cómo se han estudiado las políticas educativas implicó cambios contextuales que impactaron en el diseño. Por ello en la primera década del siglo XXI, la presencia de los organismos internacionales como agencias promotoras de políticas constituyen uno de los focos más relevantes de atención en las investigaciones del campo (Treviño, Olivier y Alcántara, 2013).

En años recientes ha surgido un proceso de redefinición que intenta tener una visión más transversal; sin embargo, sigue predominando el enfoque sobre diseño-implementación-evaluación, con algunas variantes relacionadas con la formación de agenda pública y gubernamental, los procesos de evaluación que también implican prácticas, procesos e intervenciones de actores diversos. Los enfoques no siempre se encuentran explícitos como marcos teóricos o metodológicos, pero sí se evidencian en el tratamiento de los problemas y sus conclusiones o recomendaciones. Este puente ha dado lugar recientemente a considerar lo político de las políticas con un relativo peso en la interpelación, la resignificación, las coaliciones y la negociación de grupos y movimientos. No obstante, el gen dominante que dio origen al área temática prevalece.

Esta reflexión implica analizar el papel de las organizaciones y los programas educativos, en lo particular, e instituciones universitarias en general, dedicadas al análisis de la política y la educación en el tipo de vinculación, estrecha o distante, con las esferas gubernamentales en la toma de decisión en el SEN. Y ese es precisamente el punto. No puede deslindarse tan fácilmente el análisis de la política educativa de su articulación con el foco de los problemas de gobierno. Pero el problema no es este anclaje en sí mismo, sino la manera cómo se analiza la relación de actores en conflicto que *sobre-determinan*, en última instancia, el conjunto complejo de aspectos que inciden en la educación, y convierten ese campo en una arena de disputa. Más adelante se desarrollará esta idea. Entre tanto, es importante considerar la trayectoria misma de los estudios que brincaron, de circunscribirse como investigaciones para la política o de la política educativa, resultado de las tomas de decisiones verticales, a estudios más de tipo transversal, que conciben lo educativo más allá de la figura escolar, y que se ubican en un entramado constituido por un conjunto a veces abigarrado y siempre complejo extra-áulico y trans-áulico.

Conceptualmente, en los últimos años hay una integración de las nociones sobre política y políticas como intentos de extender las investigaciones a espacios menos restringidos, relacionados con referentes de mayor calado social y político. El estudio de la producción, la circulación y la gestión de las políticas pasó paulatinamente de proveer insumos para, en el mejor de los casos, servir como algún tipo de fuente en la toma de decisiones, a plantear contribuciones que solucionen problemáticas específicas, y así contribuir de manera más directa a la producción de políticas. La ilusión de que las autoridades educativas se acerquen a la comunidad científica para obtener soluciones expertas subyace como una intención férrea en estos trabajos.

A pesar de todo, se ha abierto brecha para entender que la política educativa es un campo de conocimiento, pero también de acción. En este se aborda una estrecha relación de lo político en las

políticas, pues se establecen interacciones más amplias que aquellas determinadas solo por el Estado y el sistema escolar. Así, se intenta la comprensión de un problema socioeducativo identificando relaciones de poder, resistencias y antagonismos. Este tipo de investigaciones, que no son nuevas, escasamente se trabajaban en el campo de las ciencias de la educación, más bien se atribuyen al de las ciencias sociales, en especial al de la sociología y al de la ciencia política. Al incluirlas en los estudios educativos, en principio no fueron ubicadas dentro de la línea de la política educativa, sino que, de manera adyacente, se les colocó en un ámbito que aborda a los sujetos y a los actores educativos.

Por otra parte, la Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos de Política Educativa (RELEPE), con una importante influencia en América Latina, que incluso se extiende a España y Portugal, desde hace unos años se ha fortalecido como un organismo promotor de estudios de y sobre política educativa subrayando tres niveles centrales de estudio: 1) su epistemología, 2) su metodología, y 3) su enseñanza. En esta red lo que encontramos es un mayor pluralismo de enfoques que, si bien se asientan en buena parte de los documentos que se comparten, en perspectivas más vinculadas a la ciencia política, encontramos también otro tipo de reflexiones que intentan una visión pluralista.

Uno de los objetos de estudio principales evidentemente es el Estado, como el centro de las relaciones de poder entre los actores que pugnan por la directriz educativa. Es importante destacar que hay estudios centrados en el tema de la disputa entre los actores, y enfocan uno de los debates epistemológicos precisamente en los problemas de la delimitación del campo de estudios, confrontando el enfoque tecnocrático-instrumental que se fortaleció desde la década de los noventa, frente a nuevos contextos, problemas y sujetos que hicieron más compleja la linealidad con la que suelen enmarcarse algunos trabajos de política educativa (Feldfeber y Gluz, 2011).

De esta manera, para dilucidar el concepto de política educativa tuvo necesariamente que articularse a la discusión que extiende el

propio significado de política, frente a la idea de políticas públicas y su relación con la política educativa en términos conceptuales, pero también en el terreno empírico. Así, se desarrolla una suerte de identificación de corrientes de análisis que se basa en algunos criterios elementales, como la identificación del tipo de procedimientos para analizar las políticas que van desde lo analítico-descriptivo hasta tratamientos fundados en el enfoque funcionalista y en las tendencias que retoma la teoría crítica. Oscar Espinoza (2015) sostiene que tanto el diseño como la implementación de políticas educativas se conciben de manera diametralmente distinta desde la perspectiva crítica frente a la teoría funcionalista, como es de esperarse, pues la relación se encuentra en discrepancia, no tanto en los medios como en los fines. ya que para el enfoque crítico lo más relevante se centra en el alcance social de las políticas, entre las que se incluye la justicia y la equidad, por mencionar algunas, mientras que para el enfoque funcionalista el argumento consiste en reconocer el proceso técnico, el costo-beneficio, el costo-eficiencia, entre otros.

Un punto relevante que debe reconocerse es cómo se concibió intelectualmente el nacimiento de la política educativa para entender el margen disciplinario dominante y luego su proceso de transformación. Este, aunque parcial, permitió en un momento determinado incorporar miradas distintas desde enfoques teóricos y metodológicos novedosos que han tendido a reconocer otras aristas poco visibles desde el modelo positivista estructural. Esto se relaciona con la diversificación cada vez mayor que adoptaron las llamadas ciencias de la educación, lo cual implicó un desarrollo positivo en el diálogo más abierto con otras disciplinas, que a la larga permitió interconexiones categoriales y también triangulaciones metodológicas que contribuyeron al reconocimiento de problemáticas educativas poco visibles desde la mirada tecnocrática. La influencia del debate en Estados Unidos en relación con la planeación educativa dio lugar a investigaciones que inauguraron el campo de la política educativa en el mundo. En este sentido, Guillermo Ruiz (2012) afirma que:

El desarrollo que han tenido en este terreno las investigaciones en los Estados Unidos de América (EEUU) han sido influidas por diferentes corrientes de pensamiento y tradiciones teóricas y metodológicas que dieron lugar a diversos desarrollos de lo que se ha denominado *politics of education*. Con las particularidades que ha tenido la conformación histórica y política de la educación formal en los EEUU a lo largo de los siglos XIX y XX, la ausencia de un rol principal del Estado (ejercido desde el Estado federal) y sin cláusulas constitucionales que hicieran mención explícita al derecho a la educación, el sistema educativo estadounidense se diferenció de otros del mundo occidental, lo cual ha generado líneas de investigación muy específicas (Ruiz, 2012).

El reconocimiento de algunos estudios respecto a las formas que adoptaron los sistemas educativos en Latinoamérica y el tipo de relación con las esferas gubernamentales, el peso del Estado y el papel en diferentes momentos históricos de la sociedad civil, impactaron en una visión redefinida de la óptica estadounidense para interpretar la región, incluso en los propios términos del diseño, la circulación, la implementación y el análisis de resultados de las políticas. El papel de las organizaciones sociales y políticas fue un ingrediente fundamental que dio pauta para explorar referentes distintos que no se alcanzaban a distinguir con la perspectiva anglosajona. La incorporación del enfoque de la sociología política inauguró una forma particular de tratar los problemas de la relación entre el Estado y la educación, que derivó en lo que ahora conocemos como sociología de la política educativa (Bonal, 1998). Así, la intersección de los campos del conocimiento se reprodujo intensamente en una confluencia mutua no solo en la sociología, sino también en otros campos que comenzaron a desdibujar el estatus de la ciencia política.

Metodologías como la etnografía, emanadas de la antropología social y cultural, a pesar de los cuestionamientos de las ciencias sociales “duras” formaron parte de lo que Carlos Miñana (2012) considera grandes (y pequeños también) proyectos epistemológicos y políticos en Latinoamérica, principalmente en temas enfocados

a la planificación, el intervencionismo y el desarrollo, e incluso el neoinstitucionalismo, por señalar algunos. Uno de los aspectos interesantes de la posición de Miñana, en relación con la etnografía, es que considera que esta metodología puede llevar a aportaciones novedosas que muestren aspectos del campo de lo simbólico, y sostiene que hay estudios sobre la ritualidad, analizados desde la noción del *performance*, que estudian la política pública como espectáculo. Tenemos ejemplos de ello con el trabajo de Peter McLaren en la década de los noventa con su trabajo denominado *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (1996).

El punto es insistir en que el modelo de Estado no puede verse como estático, sino que el propio contexto de la globalización permitió un flujo no solo de personas, sino de políticas, prácticas y pautas organizativas que han implicado formas sutiles de intervención cuyos efectos no son totalmente distinguibles con fórmulas analíticas tradicionales:

La pedagogización de lo social, como lo advirtió Gilles Deleuze, implica la explosión de sutiles pedagogías en los medios masivos, empresas, lugares de trabajo, hospitales, Internet y la vida cotidiana en general. La etnografía puede ser una herramienta insustituible para reconocer las políticas educativas en lugares insospechados y en nuevos contextos globales en los que operan (Miñana, 2012).

Los ejes contextuales estarán presentes ineludiblemente. El punto es la diversidad abierta entre las preguntas y respuestas que den margen a nuevas esferas explicativas, y en este sentido cómo se plantean los discursos y debates públicos sobre la educación, cuál es la propuesta y definición desde un corpus teórico que permita un flujo explicativo de gran calado.

LA EMERGENCIA DE LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Uno de los problemas inherentes en la ubicación del ámbito de lo político, las políticas y la política en el campo educativo es precisamente la concepción de educación, la cual queda acotada a procesos en el aula o, en el mejor de los casos, a la dinámica escolar junto con sus aspectos que le son inherentes desde el punto de vista institucional. Esta puede ser una de las razones por las cuales comprender la estrecha relación con el ámbito de lo político (en todas sus dimensiones y niveles de relación) no suele considerarse, al menos en primera instancia, como un objeto de análisis propio del campo. Las distinciones entre lo político, las políticas y la política no solo tienen una diferencia funcional en sentido estricto. Si bien la intención es explicativa, también abona en el carácter epistemológico ubicando problemas, interrelaciones, complejidades, sujetos y actores.

Las políticas, como sabemos, son los cursos de acción de los gobiernos, según lo vimos en las definiciones incluidas en el apartado anterior. Es verdad que en algunos trabajos se reconocen las relaciones de fuerza que circundan los objetos de la acción; no obstante, es una dimensión subordinada, por así decirlo, a las instrumentaciones gubernamentales. Lo político se asocia más bien a los procesos de ruptura, a la revelación de antagonismos, a los intersticios de las disputas entre los actores gubernamentales que no necesariamente se rigen por un puente de racionalidad técnica. La forma de lo político se encuentra más bien ligada a una interpretación ontológica. Justo la política es la arena donde se desarrollan las posturas ideológico-políticas, donde se confrontan el conjunto de valores y definiciones, en este caso de lo educativo, que está puesto en juego (Arditi, 1995; Treviño y Tolentino, 2017).

Autores como Carlos Alberto Torres (2013) han señalado que el estudio de las teorías del Estado –así como de sus fundamentos y configuración en un contexto determinado que permita analizar la naturaleza de la política pública definida históricamente en la

particularidad de dicho contexto— puede explicar el carácter político de la educación en su acepción más amplia.

En otros ejercicios de investigación ya he planteado que la educación es una entidad política como práctica y acción que se constituye incluso antes de la aparición de los sistemas educativos, como hoy día los conocemos. El papel de promotor social, como entidad estructurante de las lógicas de orden *societal*, tiene invariablemente un componente político en su propio origen. En la escuela se gestan y también se desarrollan prácticas políticas, relaciones de fuerza constituidas en los sistemas de control y negociación permanentes entre los distintos actores educativos.

El conjunto de estructuras, base de la cultura occidental, ha sido muy útil desde el punto de vista político. Entre estas estructuras se tiene a la escuela bajo el control del poder hegemónico, entre lo que se incluye un discurso que legitima las relaciones sociales. La disputa por detentar la hegemonía del discurso pedagógico que orienta las prácticas educativas ha estado inmersa en negociaciones enraizadas en la idealización del proyecto de sociedad, donde el espacio educativo se constituye como la entidad ideal para cumplir esta finalidad.

La función política del sistema educativo se extiende a otros procesos, lugares espaciales y simbólicos donde la educación tiene su anclaje, lo cual implica un despliegue de sus relaciones en esferas extra-institucionales. Así la concepción de lo educativo condensa y, por lo tanto, se constituye como un nodo de tensión que no solo plantea demandas educativas, sino que genera un conjunto de articulaciones con luchas ciudadanas, organizaciones no educativas y diversos actores educativos que interpelan continuamente a lo educativo, cualquiera que sea su forma o representación.

Pueden ubicarse distintas formas de entender la escuela y su relación con un ámbito sistémico social más robusto. Mariano Fernández Enguita (1997) distingue tres formas: la funcionalista, la neomarxista y genealógica, y la neoweberiana. Estos tres paradigmas coinciden en asignar atributos políticos al campo educativo.

Desde el punto de vista del funcionalismo, la presencia de la escuela meritocrática juega un papel muy importante en la distribución de roles o funciones en el mercado ocupacional. El cumplimiento de las necesidades de cualificación determina, de antemano, la aceptación de ese papel desde el seno mismo de la formación escolar, la cual dota de atributos subjetivos que permean en la conducta de un buen trabajador acostumbrado a desempeñar roles específicos.

En el fondo son estrategias que adiestran la socialización en escenarios particulares de actuación, que a mediano y largo plazo se normalizan y se encapsulan en una lógica vivencial permanente. Desde el punto de vista del neomarxismo, el espacio escolar profundiza la división de clases y sus antagonismos. Pero de la misma manera que en el enfoque anterior, se señala cómo la escuela proporciona no solo habilidades técnicas, sino también herramientas sociales que contribuyen a sedimentar una cultura clasista, vinculada a la estandarización tanto del trabajo como de un conjunto de ritualizaciones que pueden “destensar” confrontaciones sociales.

Esta postura que dominó buena parte de los años setenta y ochenta, en las décadas recientes ha planteado que las resistencias son parte de una lógica que rebasa la propia estructura de las instituciones poniéndolas en cuestión. Significa que, aun cuando el sistema escolar tiene una función política coercitiva que es determinada de arriba hacia abajo, la producción de acciones colectivas horizontales que se organizan frente al sector o sectores dominantes, también es constitutiva del ámbito escolar. Las relaciones de fuerza, por lo tanto, están en constante tensión, aunque no exista una manifestación abierta o radical por parte de los grupos subordinados o antagonicos.

Rocchetti (2010) plantea que el sentido político de la educación estriba en las tensiones que se presentan entre la perpetuación de los lineamientos institucionalizados: escolares, familiares, religiosos o cualquier otro que detente un reconocimiento social legítimo, y la disposición expresa o latente por el cambio, es decir, por la ruptura

de lo establecido. Son actos considerados rebeldes, en relación con estructuras sociales legítimas y sus agentes también legitimados, que se esfuerzan por mantener como uno de sus recursos más valiosos el equilibrio del orden prevaleciente. Por lo tanto, para el sector institucional, es menester contar con uno o varios dispositivos de transmisión y convencimiento (por la buena o por la mala), y homogéneos preferentemente, que permitan un control más terso.

También el enfoque neweberiano considera el sistema escolar como resultado de las luchas sociales y políticas. Ubica la arena de disputa en el control de las instituciones donde se la juegan actores políticos, empresarios, sectores de élite, pero también las clases medias y populares. La naturaleza política de la educación aquí se clarifica y se evidencia sobre todo en su relación con el campo laboral. La idea de mejor educación = mejor empleo = mayor remuneración y, por lo tanto, movilidad social, mantiene una carrera competitiva inundada de intereses que están en constante conflicto. El sistema de control se coloca por encima del conflicto en una lucha entre fuerzas que intentan una participación democrática en los espacios escolares frente a dinámicas autoritarias, enquistadas en las más complejas formas de dominio (Olivier, 2016).

Coincidiendo con Rocchetti (2010), el carácter político de la educación no se limita a la toma de decisiones de las políticas o cursos de acción específicos, sino al régimen de veridicción, que posibilita la circulación de poder en un momento histórico determinado, en el que su ejercicio y mecanismos son consustanciales al propio régimen. Esto, para Foucault (2007), implica una política de distribución, jerarquización y configuración de la verdad. Puesto de otro modo, el fundamento político de la educación pone de manifiesto intereses, problemas y desafíos que se distinguen en las entrañas mismas del sistema de educación, lo cual genera distintas expresiones de tensión que entran en juego con mayor o menor intensidad entre una lógica de perpetuación conservadora y la emergencia de nuevos procesos que definen prácticas, discursos, relaciones que van configurando un sistema de verdad.

La política como práctica de verdad o verdades cuenta con una estructura de las más valoradas en la sociedad: las instituciones educativas. La escuela, por lo tanto, es un ámbito de práctica política. Es un engranaje más de los dispositivos de veridicción (Olivier, 2016). La relación entre la política de la educación y la política educativa cobra sentido, si reconocemos que el proyecto de educación de una sociedad se asienta en una razón de Estado.

El poder disciplinario y las maneras en que se distribuye el conocimiento son un ejemplo del control de los saberes. Estos saberes, su producción particularmente, no son inocentes. Hay una jerarquización del conocimiento que se define en forma arbitraria y que responde a intereses particulares, los cuales pueden ser desde económicos, hasta ideológicos y morales, y pasan por la subjetivación del poder. Los mecanismos de control posteriores al surgimiento y la consolidación de la educación pública, entre los siglos XVIII y XIX, se fueron definiendo y redefiniendo en relación con las formas adoptadas por el Estado. De ahí proviene la relevancia de reconocer su naturaleza a partir de su definición histórica, sus influencias contextuales y la relación con sus actores en coyunturas específicas.

El surgimiento de nuevos modelos de producción, por ejemplo, y luego de la distribución de la riqueza en los siglos posteriores, dio lugar a formas de control que se adecuaron a las características adoptadas por el Estado. Esto implicó necesariamente una nueva definición de relación entre el Estado, las formas de gobierno específicas, las prácticas políticas, la visión estratégica respecto a la educación y, entre otras cosas más, los puentes de relaciones entre los actores y los sujetos principales del sistema escolar.

ENTRE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y SUS RESONANCIAS EDUCATIVAS

Las entrañas de los movimientos sociales se tejen en realidades sociales que se dotan continuamente de un contenido político. Qué

son si no expresiones que plantean fuerzas antagónicas definidas entre los adversarios donde se entrelazan subjetividades políticas, proyectos de futuro, utopías. Los estudios de los movimientos sociales en educación han sido tratados predominantemente por la sociología, la sociología política, y por un conjunto de derivaciones disciplinarias en las que también se ha involucrado la ciencia política. En los últimos años ha habido gran interés por articular el campo de estudios de los movimientos sociales a dimensiones del ámbito de los estudios educativos y pedagógicos. La relevancia de ello consiste en el robustecimiento de enfoques teóricos y también en el incremento de perspectivas metodológicas que, en su conjunto, constituyen un proceso de conformación meta-disciplinaria. Ya en otros espacios discutía sobre algunos estudios, principalmente de la década de los noventa del siglo pasado, que han colocado los términos de las resistencias como algunos focos de análisis primigenios de acciones colectivas, expresadas en espacios escolares con marcos de análisis desde la sociología educativa como corpus explicativo dominante (Olivier, 2016, p. 29).

Una gran tendencia que puede distinguirse en los últimos 40 años son los estudios sobre el movimiento estudiantil, en sus diferentes expresiones y contextos, que responden a momentos históricos relevantes del siglo XX y XXI, donde el sector estudiantil se ha constituido como un motor indispensable para el cambio social. No obstante, estos estudios se acercan en su mayoría a la descripción del acontecimiento contencioso, la identificación de actores políticos y los repertorios de movilización, y muy pocos se aproximan a centrar el ámbito escolar, universitario en estos casos, como una entidad estructurante de los movimientos, pese a que estos ámbitos han figurado como espacios condensadores de prácticas y discursos disruptivos (Olivier, 2020).

El movimiento magisterial, por ejemplo, se vincula con frecuencia a los estudios sindicales. Sin restar importancia al enfoque sindical, es importante explorar las implicaciones del “maestro militante” dentro de los espacios escolares y su relación con la

comunidad educativa y las experiencias de enseñanza-aprendizaje articuladas a sus contextos de lucha, que se han restringido no solo a mejoras en las condiciones salariales y de trabajo, sino también a su incorporación como actores fundamentales en la implementación de reformas educativas y al rescate de su centralidad como actores no pasivos en el proceso de definición de contenido educativo. Las formas que adopta la lucha magisterial, en todo caso, no pueden circunscribirse solamente a la toma del espacio público; es necesario profundizar en los territorios institucionales e incluso en las propias aulas.

Este aspecto pone en cuestionamiento la vieja discusión planteada por Giroux, desde los años ochenta del siglo pasado, sobre las escuelas como espacios de resistencia y no solo como entidades reproductoras de la cultura y el poder dominante. El punto es cómo los estudios iniciados por Giroux y sus seguidores no necesariamente se han relacionado con los estudios de los movimientos sociales, en un flujo más dinámico entre movimiento-escuela, escuela-movimiento.

A pesar de la distancia temporal entre el surgimiento de la Teoría de la Resistencia en Educación y la gran corriente de la Pedagogía Crítica, a la que se incorpora, se encuentran un conjunto de definiciones que vale la pena tomar en cuenta para justamente encontrar el hilo articulador con movimientos sociales de mayor calado. La ubicación de formas de resistencia escolar puede dar cuenta de procesos más complejos frente a los cuales la comunidad educativa responde a los intersticios del ejercicio del poder, no solo lineal dentro de una jerarquía de arriba hacia abajo, sino en formas más complejas de control e imposición. Se coloca, en este escenario de confrontación, la propia experiencia de los sujetos y las estructuras particulares de dominación.

Así, las resistencias también adoptan formas múltiples de oposición que tenderían a generar procesos emancipatorios y disruptivos, de menor o mayor impacto, frente a la imposición de un orden institucional particular. Estas formas pueden ser muy sutiles y quizá

no logren generar una acción colectiva que trastoque dicho orden, pero en otros casos hay circunstancias contextuales que permiten aprovechar la estructura de oportunidad política (McAdam, 1996), con niveles de impacto mayores, que incluso trascienden el propio entorno escolar. Por ello es importante hallar en las resistencias la intencionalidad y la conciencia como dos aspectos clave que permiten mantener una aceptación o rechazo del *ethos* educativo, y es precisamente al ser la escuela uno de los espacios sociales de mayor confrontación entre las culturas hegemónicas y subordinadas donde los esquemas de prescripción normativa y coercitiva tienen un mayor ejercicio.

En tal sentido, es importante distinguir los tipos de resistencias, pues algunas de ellas no son necesariamente las finalidades de la acción, sino hechos prácticos que surgen de las contradicciones entre la estructura escolar y sus comunidades. Por ello, McLaren (1995) reconoce al menos dos formas de resistencia: la organizada y la informal. Un ejemplo de la primera son las organizaciones de estudiantes, o de grupos académicos, e incluso los sindicatos, que pueden ser reconocidos por las autoridades educativas como sus interlocutores. En la resistencia organizada también pueden encontrarse grupos organizados que pueden no estar reconocidos, que emergen de coyunturas específicas y que se reúnen bajo intereses colectivos que se aglutinan para emprender acciones de protesta.

A su vez, las resistencias informales tienen un carácter espontáneo. Son, ciertamente, acciones colectivas. Por lo general son amorfas, con niveles disímiles de concientización sobre la lucha y sus estrategias, por tanto es posible que no logren convertirse en un movimiento social, pero sí sembrar algunas huellas que pueden dar paso a resonancias posteriores. La propia constitución de grupos de resistencia está permeada por intereses de diversa naturaleza que pueden volver más complejo el desarrollo mismo de la protesta. La escuela puede ser una caja de resonancia contradictoria que se debate entre la estructuración ideológica dominante y un espacio de transformación.

La relevancia de la resonancia biográfica y política como categoría explicativa permite descubrir los impactos y las consecuencias que dan lugar a la participación política a lo largo del tiempo, y a la vez, hace posible distinguir la relevancia de los espacios escolares y educativos como entidades constitutivas de la lucha social. A partir del método de historia de vida de dos mujeres que han militado por más 50 años en México, identificamos el campo educativo como el punto medular constituyente y fractal de sus vidas como luchadoras sociales que, aun con referentes histórico-contextuales distintos, tuvieron un eje articulador indirecto con el movimiento estudiantil de 1968. Este fue un punto de inflexión histórico que emerge en el sector educativo, se construye alrededor de un nodo que congrega identidades juveniles indignadas por el autoritarismo, y a partir de hechos represivos concentra voces y pensamientos de ruptura dentro de los mismos espacios educativos, que se convierten en territorios de conflagración y resistencia. Conforman grupos que salen a las calles, inician como una mórula y se convierten en un tallo rizomático. Así, influyeron en las vidas de hombres y mujeres que a partir de ahí no cesaron de luchar, al mismo tiempo que intentaron influir en las mentes y en la acción de nuevas generaciones (Olivier y Tamayo, 2019, pp. 108-130).

Movimientos como el del #Yo soy 132, o el de solidaridad por los estudiantes desaparecidos de la Normal de Ayotzinapa, son tan solo un par de ejemplos donde la resonancia política se diversifica y tiene como eje estructurante el contexto educativo. Incluso los propios repertorios de movilización tienen una fuente de resonancia que tiende a ser articuladora en la protesta y que identifica los tipos de movilización. Puede distinguirse la particularidad con la que toman las calles las y los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales, a diferencia de otros movimientos, aun de aquellos que provienen de sectores estudiantiles y juveniles. Las formas como se expresa lo identitario dentro del movimiento también responden a códigos asociados a sus comunidades educativas, al tiempo que retroalimentan su propio quehacer escolar a partir de la experiencia militante.

La propuesta de modelos educativos alternativos es también un claro ejemplo de la puesta en marcha de un proyecto social que surge de su componente disruptivo. Nace de la lucha social y se convierte en propuesta educativa. Casos como el Sistema Educativo Zapatista para la Liberación Nacional en Chiapas, las Escuelas Integrales en Michoacán, la Universidad de los Pueblos del Sur en el Estado de Guerrero, por solo mencionar algunos ejemplos, son procesos inversos. A partir de una lucha permanente de justicia social se trabaja fuera de los ámbitos gubernamentales con una idea de sociedad y de futuro opuesta a la dominante y se definen otras formas de educación, según la premisa crítica y liberadora (González Villarreal y Olivier, 2017).

A MANERA DE CIERRE

El trabajo de investigación que pretenda desarrollarse en la lógica de la política de la educación deberá considerar saltos continuos entre los diversos e intrincados espacios extra-institucionales, pero sin perder de vista el territorio educativo, sea este formal o informal. En estos ámbitos se construye y resignifica al mismo tiempo la identidad política. El marco contextual del campo social, luego educativo, donde se plasma el acontecimiento disruptivo es esencial. Es una relación dinámica, a la vez que aglutinante. El viraje de la mirada hacia la conformación de una agenda no gubernamental, que se debate entre intereses y visiones en constante confrontación, plantea un escenario diverso y complejo que compromete a la investigación en la exploración de lo no dicho.

La apertura, por tanto la ampliación de la noción de educación, permite extenderse hacia la búsqueda de nuevos referentes explicativos dentro de una sociedad en cambio permanente. Las formas emergentes que adopta la configuración de la resistencia y la protesta en la actualidad nos dan lecciones muy claras sobre los límites de las herramientas monolíticas y unívocas que han acartonado la

definición de los problemas de la educación. Abrirse a un horizonte multidimensional es una tarea que se encuentra también en proceso de construcción permanente.

REFERENCIAS

- Arditi, B. (1995, enero-marzo). Rastreado lo político. *Revista de Estudios políticos* (Nueva Época) (87), 333-351.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
- Espinoza, O. (2015). Política, políticas públicas y política educativa: reflexiones y enfoques alternativos. En César Tello (comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 143-160). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero/Ministerio de Educación/RELEPE.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011, abril-junio). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los noventa, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.: Campinas, Brasil*, 32 (115), 339-356. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>, el 20 de marzo de 2021.
- Fernández Enguita, M. (1997). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista Educación. Estudios* (286), 151-165.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- González, V. R. y Olivier, G. (2017). *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de los movimientos sociales en educación*. México: UAM/RMEMS/Terracota.
- Granger, G. G. (1986). ¿Qué es una metadisciplina? *Diánoia*, 32 (32), 103-117. Francia.
- Loyo, A. y Padua, J. (1996). *La investigación educativa en los ochenta y perspectiva en los noventa. Economía y políticas en la educación*. México: Comie.
- Maldonado, M. A. (coord.) (2013). *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento. 2002-2011*. México: Comie/ANUIES.
- McAdam, D. (1996). Political Opportunities: Conceptual Origins, Current Problems, and Future Directions. En Dough McAdam, John McCarthy y Mayer Zald (eds.), *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings* (pp. 75-103). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.

- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI/CESU.
- Miñana, C. (2012). Exposición Carlos Miñana Blasco. *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Recuperado de <http://www.relepe.org/index.php/jornadas/77-organizacion/132-%20carlos-minana>, el 21 de mayo de 2021.
- Olivier, G. (coord.) (2016). *Educación, política y movimientos sociales*. México: UAM/Conacyt/RMEMS/Colofón.
- Olivier, G. (coord.) (2020). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*, vol. 1. México: Universidad Pedagógica Nacional/RMEMS.
- Olivier, G. y Tamayo, S. (2019). Women in political activism: The biographical resonances of the '68 student movement in Latin American Context. En O. Fillieule y E. Neveu, *Activist forever? Long-Term impacts of political activism* (pp. 108-130). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rocchetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault. En *Cuyo: Anuario de filosofía argentina y americana*, vol. 27, pp. 117-125.
- Ruiz, G. (2012). Exposición Guillermo Ruiz. *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Recuperado de <http://www.relepe.org/index.php/jornadas/77-organizacion/120-%20ruiz-guillermo%20>, el 15 de abril de 2021.
- Torres, C. A. (2013). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Treviño, R. E., Olivier, T. M. G. y Alcántara, S. A. (2013). La investigación sobre las políticas de educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002-2012. En Alma Maldonado Maldonado (coord.), *La investigación educativa en los ochenta y perspectiva en los noventa. Economía y políticas en la educación* (pp. 149-229). México: Comie.
- Treviño, R. E., Tolentino, R. M. (2017). El lugar de lo político en el discurso de las políticas públicas. *Andamios* (14), 99-21.
- Zorrilla, M. y Villa Lever, L. (2003). La investigación educativa en México (1992-2002). En M. Zorrilla Fierro y L. Villa Lever (coords.), *Políticas educativas*, vol. 9. México: Comie/SEP/IIISUE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_V09.PDF, el 18 de abril de 2021.

CAPÍTULO 4

POLÍTICA EDUCATIVA: CAMPO, ACCIONES Y DISCURSOS DEL PODER

*Roberto González Villarreal**

PRESENTACIÓN

En los últimos veinte o veinticinco años, la política educativa se ha convertido en el enfoque hegemónico de los análisis políticos de la educación. Quizá no es el único, pero sí el dominante, al grado de transformarse en marco de referencia, campo de visibilidad y de enunciación, mecanismo de gestión y productor de realidad. Este texto es una apretada exposición de la gramática de la política educativa, los tipos de análisis, el modo específico de la racionalidad de esta política, la forma como incorpora críticas y expande su influencia y, sobre todo, sus efectos en la cognición social de los problemas político-educativos, incluso en las resistencias o los movimientos contestatarios.

* Doctor en Economía. Integrante de la LGAC II Educación, Política y Movimientos Sociales.

POLÍTICA EDUCATIVA Y COLONIZACIÓN DE LOS SABERES

En la clasificación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la política educativa aparece tres veces: la primera como una subdisciplina de las Ciencias políticas, en el campo de las Ciencias políticas, del área de Ciencias sociales; la segunda, como subdisciplina de las Políticas públicas, en el mismo campo y área; la tercera, como una de las disciplinas de las Ciencias de la educación de la misma área.

En las Ciencias políticas es una de las 17 subdisciplinas, junto a la política económica, de ciencia y tecnología, industrial, sanitaria, agrícola, comercial, cultural, además de *otras* que, como se sabe, son un mecanismo de totalización. En la disciplina Políticas públicas se encuentran solo dos subdisciplinas más, la política migratoria y la política de drogas y, por supuesto, el agrupador *otras*. En el campo Ciencias de la educación, esta es una de tres disciplinas, junto a Educación y Didáctica, pedagogía y currículo, y es su propia subdisciplina.

Disciplina o subdisciplina, en dos campos distintos, de la misma área de conocimiento; el asunto podría complicarse si se consideran cuestiones temáticas, como la Organización y la planificación de la educación, una disciplina del campo de la Pedagogía, en el área de Humanidades y ciencias de la conducta, pero no se trata de seguir los procedimientos taxonómicos para buscar mejores lugares, mejores vínculos y líneas de semejanza temática, referencial o contextual, sino de algo distinto: valorar la identificación de la política educativa como una de las Políticas públicas y de estas como un modo específico de racionalidad y de institucionalización.

La discusión de si es una subdisciplina de las Ciencias políticas o de las Políticas públicas en la clasificación de Conacyt es trivial, porque los contenidos de unas y otras son continuos. Conceptualmente no hay mucha diferencia entre la política comercial y la de ciencia y tecnología, que responden a las primeras, ni entre estas y la política criminal o la de drogas, que responden a las segundas.

Las particularidades son temáticas –en unas el comercio, en otras el crimen o las drogas–; en realidad son arenas específicas de un modo de pensar y de actuar. En este sentido, lo que diferencia la política económica de la política educativa son solo los campos que se consideran como economía o como educación. Nada más.

La ubicuidad de la política educativa, como subdisciplina o como disciplina, en uno o dos campos y áreas de conocimiento, manifiesta la colonización de los saberes científicos por un modo de racionalidad específico: el jurídico-administrativo. Un modo de pensar y actuar que progresivamente ha conquistado múltiples campos, áreas y temas de las ciencias sociales y las humanidades.

LOS PODERES DEL TAXÓN

La clasificación de Conacyt no solo tiene valores posicionales, o de afinidad y parentesco disciplinario, sino que son eminentemente reguladores. Es un mecanismo de institucionalización, a través de procesos de reconocimiento, producción y auto-organización. Los taxones identifican, relacionan y nombran; a eso se le puede llamar *una propiedad posicional*, pero también forjan agrupamientos y gradaciones que, a su vez, califican-descalifican enunciados y constructos de muy diversos tipos.

La taxonomía reúne producciones teóricas y analíticas, las estima y jerarquiza con propósitos de reconocimiento, validación y valoración simbólica (en el caso de Conacyt, también monetaria). Y esas valoraciones las extiende a individuos, grupos, organismos educativos y científicos, en la forma de nombramientos, presupuestos, *rankings*, entre otros instrumentos de legitimación, expansión e institucionalización, pues modelan currículos, objetivos y objetos de intervención, finalidades, misiones, visiones y demás instrumentos de planeación estratégica.

La clasificación del saber es un procedimiento que no solo aglutina, reconoce y valida, sino que genera realidad, dirige la

producción y aplicación de conocimientos, induce reglas, impulsa formaciones y modula incentivos. En ese momento se revela como lo que verdaderamente es: un dispositivo de poder cognitivo, un conjunto de conceptos, organismos, formas de pensar y de actuar, de percibir y producir subjetividades, métodos y procedimientos con propiedades emergentes de auto-reproducción, expansión e institucionalización.

LA GRAMÁTICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La política educativa es una expresión regional de las políticas públicas; un modo de concebir la acción política en una región del ejercicio gubernamental. En México, esa región se llama el Sistema Educativo Nacional (SEN), tal como aparece en el Artículo 34 de la Ley General de Educación:

Artículo 34. En el Sistema Educativo Nacional participarán, con sentido de responsabilidad social, los actores, instituciones y procesos que lo componen y será constituido por:

- I. Los educandos;
- II. Las maestras y los maestros;
- III. Las madres y padres de familia o tutores, así como a sus asociaciones;
- IV. Las autoridades educativas;
- V. Las autoridades escolares;
- VI. Las personas que tengan relación laboral con las autoridades educativas en la prestación del servicio público de educación;
- VII. Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, los Sistemas y subsistemas establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la presente Ley y demás disposiciones aplicables en materia educativa;
- VIII. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;
- IX. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía;

- X. Los planes y programas de estudio;
- XI. Los muebles e inmuebles, servicios o instalaciones destinados a la prestación del servicio público de educación;
- XII. Los Consejos de Participación Escolar o sus equivalentes creados conforme a esta Ley;
- XIII. Los Comités Escolares de Administración Participativa, y
- XIV. Todos los actores que participen en la prestación del servicio público de educación.

La persona titular de la Secretaría presidirá el Sistema Educativo Nacional; los lineamientos para su funcionamiento y operación se determinarán en las disposiciones reglamentarias correspondientes.

Ese sería el *componente material* de la política educativa: los agentes, los objetos, los organismos, los mecanismos y procedimientos de la acción política. Pero también hay *componentes conceptuales*, que se encuentran en teorías y modelos, en formas de percibir, relacionar, reflexionar y analizar; es decir, en los modos de problematizar y de actuar. *Los subconjuntos material y conceptual forman el campo de la política educativa*, están conectados y limitados por un modo específico de racionalidad.

El *subconjunto conceptual* está integrado por una multiplicidad de enfoques, perspectivas, orientaciones, temas y métodos. Podría considerarse un retículo, más que una teoría que descubre una realidad esencial, aunque compartan algunos elementos que establecen semejanzas y filiaciones. También es un proceso, pues incorpora críticas y enfoques diferentes para integrarlos por distintos modos de visibilidad y enunciación. En realidad, los discursos sobre la política educativa forman un retículo en proceso.

En sus formas iniciales, que en Iberoamérica se remiten a la década de los años setenta, la política educativa –también llamada política educacional– era definida como:

*la teoría y práctica de las actividades del Estado en el campo de la educación pública;*¹ por una parte, determina la actuación del Estado con objeto de preparar por la educación a las nuevas generaciones para el uso de los bienes culturales de la humanidad, y para promover un desarrollo de la personalidad individual y colectiva del pueblo según las leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación y, por otra parte, crea y regula la organización de los establecimientos escolares para la realización de fines (Ghioldi, 1972, p. 26).

Otras acepciones, más sintéticas, la consideraban “*un aspecto de la política general* [...] se integra en ella como un apéndice que se coordina con otras perspectivas que conforman la política global de una sociedad determinada” (Díez Hochleitner, 1996, p. 5); o como:

la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación, por lo que, en el fondo se convierte en un *conjunto de medidas de la política general* cuyo objetivo específico es, en todas sus dimensiones, el educativo (Ardoino, 1980).

A partir de estas definiciones iniciales se pueden identificar los elementos de la gramática de la política educativa: *sujeto (Estado) –acción (conjunto de medidas)– objeto de intervención (educación)*. Es la misma serie de cualquier política pública: acción del Estado en una región, campo, espacio o dimensión particular. Las diferencias conceptuales en la política educativa resultan de las particularidades en las funciones sintácticas del sujeto y del predicado, no de su racionalidad.

Estas definiciones se refieren a la frase nominal, lo que en una oración declarativa se denomina sujeto, la entidad que realiza la acción, el que ejecuta (sujeto-agente) o padece (sujeto-paciente) la acción verbal. Aquí empiezan las distinciones. La *función-sujeto* puede ser unipersonal o plural. En un principio, el sujeto era el

¹ Todas las cursivas en este texto son nuestras.

Estado, pero eso genera muchos problemas metodológicos y conceptuales. Para unos se trata del gobierno, o la rama administrativa del Estado, es decir, el Poder ejecutivo, pero luego añaden la producción legislativa y la administración de justicia. En otros momentos se consideran los diferentes niveles de gobierno, atendiendo las dimensiones federales, estatales o locales. En algunas definiciones –no muy frecuentes– se considera el Estado como “unidad dialéctica de la sociedad política y de la sociedad civil”, con todos los problemas de indeterminación conceptual y operativa que eso acarrea.

Según otras concepciones, el sujeto-agente es el poder público: “una política educativa es el resultado de la actividad de una *autoridad pública* (investida de poder público y legitimidad gubernamental) en el sector educativo” (Pedró y Puig, 1999, pp. 22-23). O el *régimen político*, así se abre a las propuestas partidarias y a las orientaciones ideológicas, aunque también a los *agentes privados, los organismos nacionales y supranacionales* (Díez Hochleitner, 1996). De aquí a la *gobernanza* hay solo un paso (Pierre y Peters, 2000).

En resumen: el sujeto-agente de la política educativa puede ser el Estado, el gobierno –en sus diferentes niveles–, el poder público, los organismos privados, las organizaciones de la sociedad civil, los partidos políticos, las instituciones nacionales e internacionales. El sujeto puede ser tan diverso como el teórico o el analista lo determine. Lo importante, en consecuencia, no es el actor predeterminado, sino la *función sintáctica* del sujeto. En un conocido estudio sobre la implementación de la política educativa, Viennet y Pont lo advierten muy claramente:

La política educativa puede entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación. Admitimos que algunos proponen una forma más amplia de entender la política educativa, reconociendo el hecho de que *actores privados u otras instituciones, organismos internacionales y ONG's pueden organizar políticas educativas* (2017, p. 19).

El segundo elemento estructural de la política educativa son las acciones; junto al objeto de intervención forman el predicado. Sin embargo, las acciones se entienden de muy diverso modo. ¿Qué es una acción gubernamental en educación? Díez Hochleitner (1996) pone el acento en “el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa”. Capella (2004) las concibe como “directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista”. Según Acuña y Leiras (2005) son “las decisiones de gobierno (que) adoptan ciertas regularidades y siguen una orientación general determinada por las personas autorizadas para decidir” (p. 16). Para Tagliabue (1997), las acciones tienen una connotación jurídico-administrativa: “la política educativa es el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan, asimismo, los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos”.

En los análisis de las políticas educativas se encuentran otras especificaciones. Para muchos, las acciones son planes, programas, reformas, campañas, resultados y demás. Ante esta dispersión conceptual, Flores Crespo (2008) propuso que la política pública de la educación se considerara como “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando” (p. 16).

Cursos de acciones establecidos por el Estado, explícitos e implícitos –lo que abre el concepto hasta cuestiones no formalizadas, sino ritualizadas y rutinizadas, es decir, modalidades de regulación informales y consuetudinarias–, para alcanzar sus fines en la educación, adaptados y recreados por otros actores sociales. Así se cierran las pinzas, en la definición de Flores Crespo, de la centralidad, pero no exclusividad del Estado, en el proceso de la política pública de educación.

Estas cuestiones se desarrollan lógicamente en la formulación de Van Zanten y Rayou, para quienes las políticas educativas son

programas desarrollados por las actividades públicas e implementados por profesionales educativos (2015). La lógica conceptual de la política educativa llega a su mayor nivel de desarrollo: *las acciones*, en realidad, *son programas*, lo que remite a los enfoques de la política pública (*public policy*), iniciados a principios de los años cincuenta por Lasswell (1951).²

En México, estos estudios empezaron a desarrollarse e institucionalizarse desde los años setenta, con la introducción del presupuesto por programas (Díaz Flores, González Acotl, Oropeza Tague, 2011), y en el segundo lustro de los ochenta, en el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), distintas universidades y centros de investigación, públicos y privados. Los textos de referencia son las compilaciones, estudios introductorios, ediciones, comentarios y trabajos de Luis F. Aguilar Villanueva (1992a, 1992b; 2004; 2010). Según estos análisis, una política pública tiene características distintivas:

- Un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés o beneficio público.
- Definidas por el tipo de interlocución que tiene lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía.
- Decididas por las autoridades públicas legítimas, decisión que las convierte en públicas y legítimas.
- Llevadas a cabo por actores gubernamentales, o por estos en asociación con actores sociales, y
- que configuran un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad (Aguilar, 2010, p. 29).

La definición es notable en muchos sentidos; en este momento interesa destacar dos: las acciones intencionales claramente orientadas a un fin, resultado de determinaciones causales; pero no nada más, sino que están definidas por una autoridad pública con legitimidad

² Sobre la arqueología de las políticas públicas (Fontaine, 2015).

de origen y, además, resultan de la interlocución con los ciudadanos, es decir, con legitimidad funcional.

En otras palabras, las políticas públicas *son racionales y legítimas*. Las acciones que no cumplan con estos requisitos podrán ser cursos de acción, pero no políticas públicas. En esta perspectiva, *lo público es racional y legítimo por definición*.

El *tercer elemento estructural es el objeto* de las acciones del sujeto-agente. Sobre la educación, se dice fácilmente. Sin embargo, la educación es una entidad abstracta, una práctica, una disciplina o un campo del saber; pero los programas inciden en elementos concretos, en materias formadas, en procesos, cuerpos u organizaciones, por eso algunos autores especifican con mayor claridad *el objeto de la política educativa*. Reimers dice que las políticas educativas “hacen referencia al conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los *insumos, procesos y productos de un sistema educativo*” (1995, p. 117). Capella, por su parte, dice que

En esencia, se trata de directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista. Es decir, los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, etcétera, de cada nivel y aspecto del *sistema educativo*, en el marco de la Constitución, de una reforma educativa o de los planes de desarrollo educativo existentes, entre otros y según cada caso (2004, pp. 11-12).

Archer aporta una definición organizacional del sistema educativo: una “*colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, destinadas a la educación formal, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado, y cuyos procesos y partes integrantes están relacionadas entre sí*” (1981, p. 285).

Otros autores se distancian implícitamente del concepto e incorporan conceptos económicos: “la política educativa son acciones emprendidas por el gobierno para regular *la oferta y la demanda de*

servicios educativos” (Viennet y Pont, 2017, p. 19); aunque también hay quienes van más allá del sistema o de los servicios educativos, como Imen (2008), en cuya concepción la política educativa consiste en acciones estatales transversales para regular la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos.

Todo esto forma parte de la gramática estructural de la política educativa; son definiciones que comparten la racionalidad jurídico-administrativa y producen enunciados del siguiente tipo: *la política educativa es el conjunto de acciones y programas desarrollados por el Estado, en los que participan distintos agentes, desde los partidos políticos, hasta las organizaciones civiles, los organismos nacionales e internacionales, para incidir en los problemas, el desarrollo y la transformación de los sistemas educativos.*

De una definición tan general como abarcadora merece destacarse un aspecto: la centralidad del Estado como sujeto-agente de la política educativa. Se observa, en la recurrencia del sistema educativo, un concepto que alude explícitamente a la regulación, producción y dirección de los procesos educativos, no solo en la escuela pública, sino en la definición del campo educativo. *Más allá del monopolio del Estado en la oferta educativa, el asunto central es la regulación de los servicios y la garantía de los derechos*, lo que implica una panoplia de acciones, desde las presupuestales hasta las de contenidos curriculares y técnicas pedagógicas, desde cuestiones infraestructurales hasta metodológicas, todos los aspectos que intervienen en los procesos educativos, establecidos en la legislación, en órdenes, reglamentos, acuerdos, dictámenes, jurisprudencia. En otras palabras, *el sujeto-agente es el Estado en funciones tanto de provisión como de salvaguarda y/o regulación*, que se institucionaliza de manera formal en la ley e informalmente se vuelven rutinas en organizaciones y se subjetivan en diversos agentes educativos.

Las discusiones sobre la intencionalidad, la explicitación, la regularidad, la agenda y demás, se ubican en el mismo paradigma; por eso también se puede afirmar que *la política educativa es el campo de la reflexión teórico-práctica de los programas educativos*, o sea,

de las políticas educativas. La distinción entre campo y programas, cursos o acciones, refrenda la articulación entre la política (*policy*) y las políticas (*policies*) educativas.

Ahora bien, esto corresponde a lo que más arriba señalábamos como la primera fase en el desarrollo conceptual de la política educativa. Sin embargo, poco a poco aparecieron preguntas no contempladas inicialmente. Una serie de interrogaciones vienen de la historia; refieren la constitución del sistema educativo, sus desafíos y transformaciones. Se mencionaron varios peligros: el anacronismo, o la revisión de los estudios del pasado con los criterios, conceptos y problemas del presente; y la ahistoricidad, al considerar los cursos de acción en su inmediatez o en su horizonte, casi como variables independientes del sistema social, sin ver que afectan sedimentaciones, decisiones pretéritas, subjetividades, instituciones y modos de pensar.

Otras cuestiones remiten a los aspectos materiales y discursivos de la política educativa. La primera consiste en el

flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes desde el nivel preescolar hasta su graduación de la educación media superior, según lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE) (UNESCO-INEE, 2018, p. 11);

la segunda alude

a la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos. Se hace referencia aquí a la *capacidad de definir y dotar de legitimidad un horizonte para la política*, así como de liderar los procesos necesarios para transformar la realidad educativa en función de ese horizonte (UNESCO-INEE, 2018, p. 12).

La solución fue incorporar *los flujos de acciones* a la definición de la política educativa tal y como aparece en el estudio de la UNESCO:

Se utiliza la expresión “*flujo de acción*” para destacar, en este punto, la dimensión material de la política educativa y, en particular, para dar cuenta de que la densidad y la modulación específica que manifiestan en el presente están signadas por los procesos de acumulación y desacumulación de recursos de Estado que tuvieron lugar a lo largo de su historia [...]

Se hace referencia aquí a la capacidad de definir y dotar de legitimidad un horizonte para la política, así como de liderar los procesos necesarios para transformar la realidad educativa en función de ese horizonte (2018, p. 12).

LOS ESTUDIOS SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Las políticas educativas se estudian como un proceso a partir del ciclo de las políticas públicas (*policy cycle*) o como aspectos particulares de las fases del ciclo. En el *Public policy analysis: an introduction*, William N. Dunn realiza un estudio extenso de los métodos de análisis de las políticas públicas. La parte II, capítulos 3 al 7, contiene una exposición muy detallada del proceso (2012, pp. 65-336). Espinoza (2015) los ha traducido y sintetizado del siguiente modo:

- *Identificar el problema* que busca solucionar la política consiste en visualizar los supuestos que subyacen al problema, diagnosticando sus causas y sintetizando las distintas perspectivas que pudieren existir sobre el tema. Este procedimiento permite producir información relevante acerca de las condiciones que dan origen al problema;
- *Proyectar futuras políticas* consiste en estimar las consecuencias de políticas existentes y propuestas, especificar probables restricciones futuras que podrían afectar el logro de los objetivos perseguidos, y estimar la factibilidad política (apoyo y oposición) de las distintas opciones. Este procedimiento

proporciona información acerca de consecuencias futuras que conllevaría actuar en base a políticas alternativas, incluyendo no hacer nada;

- *Recomendar acciones* ligadas a una política determinada consiste en generar conocimiento relevante acerca de los beneficios y costos de una política y de políticas alternativas a ella que permita a los *policy makers* adoptar la política más apropiada. Este procedimiento permite estimar niveles de riesgo e incertidumbre, identificar externalidades, especificar criterios para la toma de decisiones, y asignar responsabilidades administrativas para la implementación de políticas;
- *Monitorear resultados* de política consiste en asimilar y sistematizar información relevante acerca de las consecuencias de políticas adoptadas previamente para apoyar a los *policy makers* en la fase de implementación de la política. Este procedimiento permite valorar el grado de conformidad o disconformidad con una determinada política, descubrir las consecuencias no buscadas de las políticas y programas, identificar los obstáculos y restricciones presentes durante la implementación;
- *Evaluar el desempeño de las políticas* consiste en generar conocimiento respecto de las discrepancias entre la performance de la política en proceso de implementación y la esperada para apoyar a los *policy makers* en la fase de evaluación de la política en el marco del proceso de formulación de la misma. Este procedimiento permite precisar la magnitud y forma en que se han resuelto los problemas, ayudar en el ajuste o reformulación de políticas y establecer las bases para la reestructuración del o los problemas (pp. 148-149).

Los estudios empíricos recuperan algunas fases y atienden temas como la formación de la agenda pública (Downs, 1993); la toma de decisiones políticas (Rhodes, 2006); la implementación de políticas, los modelos *top-down* y *bottom-up* (Viennet y Pont, 2017; Peters, 1995); las transferencias de políticas (Evans, 2009); las ventanas de oportunidad (Kingdon, 1984); las coaliciones (Sabatier, 1999); los análisis de riesgo y de costo-beneficio (Pearce, 1981); los grupos de interés (Grant, 1989); las redes de política (Lehmbruch, 1991); la evaluación (Escudero, 2003; UNESCO, 2013); entre otros

enfoques, métodos y derivaciones de distinta procedencia, como el incrementalismo (Lindblom, 1979), la racionalidad acotada y las negociaciones (Simon, 1983), la elección pública (Rowley, 1993), los modelos neo-institucionalistas (Peters, 2003), los análisis económicos y las funciones de producción del aprendizaje (Hanushek, 1979), entre muchos otros.

Los análisis de las políticas educativas son tan diversos como los enfoques y perspectivas metodológicas que desarrollan, pero se resumen en tres fases del ciclo de las políticas públicas: *la identificación del problema*, que incluye la formación de la agenda, la formulación de cursos de acción, la selección de alternativas y todos los modelos de decisión; *la implementación*, las condiciones de aplicación de la política, los tipos de dificultades, los obstáculos, las dotaciones de recursos, las adherencias y los adversarios; y *la evaluación* de los programas, la medición de impactos, las externalidades, los costos-beneficios, los costos de oportunidad, incluso las meta-evaluaciones (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

El problema, la elección de alternativas, la implementación y la evaluación forman la serie pragmática y conceptual de la política educativa; una serie que sintetiza su gramática, la potencia del sujeto-agente, en singular o plural: *el que decide qué problemas atender, cómo hacerlo, cómo implementarlo y cómo evaluar los resultados*. Por eso es posible decir que, en realidad, *la política educativa es el campo, el discurso y el poder en acción*.

EL CICLO DE BALL: LA POLÍTICA EN ACTO

Las críticas al modelo de las políticas públicas, a veces denominado “modelo tradicional o anglosajón”, tienen una larga historia (Moreno, 1984). No es el momento de recuperarlas, pero sí de destacar que desde principios de los años noventa surgieron alternativas para el análisis de la política educativa, basadas en críticas a sus postulados, prácticas y concepciones:

- *La relación de exterioridad*: las políticas educativas son programas diseñados por un agente externo a las comunidades educativas.
- *La relación de imposición*: las políticas educativas se establecen en la escuela e imponen conductas y acciones que deben implementar los “docentes, y una creciente diversidad de ‘otros adultos’ trabajando en y en torno a las escuelas, sin olvidar a los estudiantes, son eliminados del proceso de la política y reducidos al rol de funcionarios encargados de implementarlas”.
- Las políticas suelen responder a “demandas opacas y contradictorias”, por lo que generan más problemas que soluciones al momento de ponerlas en marcha;
- Desconocen también los “contextos de práctica”, es decir, lo que sucede dentro y fuera de la escuela, su materialidad, historia y relaciones de poder (Ball, Maguire y Braun, 2012).

A partir de estos elementos, dichos autores proponen una alternativa crítico-positiva, que denominan “perspectiva de los ciclos de política” (*policy cycle approach*), suponiendo que las escuelas son espacios micropolíticos donde los actores responden en un contexto de relaciones de poder (Ball, 2012).

Según esta visión, las políticas educativas son un proceso heterogéneo en el que los cursos de acción son permanentemente interpretados y resignificados. Por eso, Ball y sus colaboradores insisten en que las políticas no son implementadas, sino “puestas en acto” (*enactment policies*) (Ball y Bowe, 1992) (Ball, Maguire y Braun, 2012). Para estudiar la *puesta en acto*, se identifican cinco contextos donde las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas, para remarcar la no linealidad del ciclo. En la exposición de Miranda (2011), estos contextos son:

1. El “contexto de influencia” se refiere a un campo de poder donde los diferentes grupos interesados disputan o luchan por influir en la definición de la política educativa.
2. El “contexto de producción del texto político” constituye lo de escritura, de interpretación y reinterpretación de las ideas. En ese proceso de elaboración

del texto político, se “busca comprender no solamente el significado de las interpretaciones de la política por los sujetos, sino también reconocer los intentos que los autores de la política realizan para controlar que los lectores hagan una correcta lectura de los textos”.

3. En el “contexto de la práctica” podemos identificar las acciones por las cuales el texto político es puesto en marcha y “está sujeto a interpretaciones, es recreado, reinterpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los *practitioners*/docentes. Siguiendo la perspectiva etnográfica, el autor reconoce aquí que la cultura e historia institucionales y las prácticas acumuladas son los elementos que determinan aquellas reinterpretaciones y significaciones que le atribuyen los actores (lectores) a las políticas al ponerlas en acto.
4. El “contexto de los resultados” es el más específico para nuestros intereses, ya que allí se refiere a que las políticas poseen efectos y no solo resultados. En ese contexto, el autor identifica “efectos de primer orden”, más relacionados con cambios en las prácticas, y “efectos de segundo orden”, que son cambios en los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social. Los “efectos de primer orden” se hacen evidentes en aspectos específicos y generales del sistema. Cuando los primeros están relacionados entre sí (cambios y respuestas en la práctica), hacen evidentes a los segundos. De allí la importancia en incluir en el análisis político las numerosas facetas o dimensiones de la política y las relaciones entre la política educativa y otras políticas sectoriales o con la política general del país.
5. El último contexto, el “de la estrategia política”, puede ser interpretado como una dimensión transversal porque pone la mirada en las estrategias que emplean los actores durante su participación en el juego político en los diferentes momentos por los que atraviesa su trayectoria. Ball sostiene que este contexto se relaciona principalmente con el contexto de influencia, porque es en ese momento cuando las políticas (o el pensamiento sobre las políticas) pueden ser cambiadas.

Son muchos los conceptos que Ball recrea para abordar estos desafíos; en particular, gobernanza, heterarquías, redes de política y etnografía de redes. Recupera la noción de gobernanza para dar

cuenta de las formas del sujeto en la política educativa, ya no el gobierno únicamente, sino un conjunto multipolar de agentes con distintas responsabilidades y formas de intervención. Relacionado con este se tiene el de *heterarquías*, “una forma organizacional que se encuentra entre la jerarquía y las redes y se basa en una serie de vínculos horizontales y verticales que permiten la cooperación (o la competencia) entre diferentes elementos del proceso político” (Ball y Junemann, 2012, p. 138).

La importancia de los estudios de Ball y colaboradores se percibe con claridad en definiciones contemporáneas de la política educativa que se alejan explícitamente de los enfoques precedentes:

Y así pensamos las políticas educativas como movimiento horizontal, en un continuo de decisiones. Que se van transformando a cada paso, de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro en donde la toma de decisiones, despliega transformaciones y más transformaciones en el desarrollo desordenado de la acción política. Donde unas implican y transforman a las otras de un modo rizomático, donde existen múltiples ángulos de ingreso para la investigación (Tello, 2015, p. 57).

El enfoque de Ball tiene la virtud de servir de orientación tanto a los teóricos y prácticos de la política educativa como a las resistencias. Empata, también, con múltiples estudios pedagógicos, antropológicos y sociológicos que destacan la adopción de las reformas, la pragmática de los cursos de acción en las escuelas y la de los agentes educativos micro y mesopolíticos. En este sentido, los estudios de Elsie Rockwell encuentran una línea cuasi-natural de parentesco con la escuela de Ball, no solo metodológica (Rockwell, 2018), sino histórico-política (Rockwell, 2008).

POLÍTICA EDUCATIVA Y ADMINISTRACIÓN DEL SOMETIMIENTO

Se ha dicho: la política educativa es el campo, el discurso y las acciones gubernamentales en el sistema educativo; es el poder en acción, de manera técnica, material y discursiva. Su racionalidad, como ha mostrado Ball, es eminentemente jurídico-administrativa; todo se realiza a partir de relaciones de exterioridad e imposición, características del modelo de la soberanía; y mediante demandas de implementación, típicas del modelo administrativo y la racionalidad orientada a fines.

Es la lógica de las políticas públicas y, por extensión, de las políticas educativas: *flujos de acción definidos por el Estado codificados en normas, reglamentos, organizaciones, programas, presupuestos, acuerdos, lineamientos, que tienen la fuerza de la ley y se convierten, por tanto, en órdenes a seguir por los agentes educativos*. Son las funciones del Estado en el sistema educativo y las obligaciones de los ciudadanos; *el modelo de la soberanía y su correlato: la obediencia*.

El enfoque de Ball complementa la versión tradicional del *policy cycle*; o mejor, la vuelve más compleja, porque se trata de la *puesta en acto de las políticas*; es decir, de reconocer la dificultad de acatar las órdenes, de resignificarlas, de darles sentido, de modular los tiempos y alcances, incluso de modificarlas y adecuarlas a los diferentes contextos. Al reconocer la exterioridad-imposición, Ball *atempera* los dictados normativos de la política pública, que según Aguilar (1992a) son racionales y legítimos por definición. No hay, en la perspectiva de Ball, ni obligación, ni implementación, ni legitimidad garantizada de origen, sino una *puesta a prueba* permanente de los *flujos de acción*, porque incorpora *las relaciones de poder* como campo inmanente y agonista, en la línea del último Foucault (Ball, 2012). Esta es la diferencia fundamental entre el *ciclo de políticas convencional* y el *ciclo de políticas de Ball*: el poder como relación, en vez del poder como imposición. En la terminología final de Foucault es la diferencia entre la economía del poder en la gubernamentalidad y la economía del poder en la soberanía (Foucault, 1980).

Todas las demás diferencias entre uno y otro enfoque terminan haciendo referencia a la concepción soberana del poder o a la concepción relacional. En una, es un atributo propio de la soberanía; en otra, todas las acciones son contrastadas, refutadas, reapropiadas, resignificadas o desarrolladas. En una, la cuestión es seguir el proceso linealmente, desde el diseño de los programas hasta la identificación de las dificultades de implementación y las evaluaciones para determinar si se cumplieron los objetivos y las metas; en otra, no se trata solamente de medir el impacto programático, sino de analizar las condiciones en que se desarrollan las acciones gubernamentales, indagar sus efectos, su (re)apropiación, rechazo o modificación por parte de agentes educativos en contextos particulares.

Parecen dos enfoques distintos: uno determinista, otro no lineal; uno que parte de la obligación, otro de la apropiación situada; uno que insiste en la ejecución, otro en la *puesta en acto*. Sin embargo, una y otra concepción comparten la política educativa como cursos de acción definidos por un sujeto –agente externo al sistema educativo–; más aún, un *sujeto que determina* –con todas las complejidades que se quiera, como en los modelos de la gobernanza– las acciones a seguir en un campo determinado por ese mismo sujeto. Un agente que actúa sobre un territorio que es preciso delimitar, modificar y transformar, pero, sobre todo, ocupar, invadir, manejar y mejorar.

El problema de estos modelos no es solo su compromiso epistémico con la política educativa, sino la concepción del gobierno en términos de organización y del poder en términos de administración del sometimiento. Ball denuncia la exterioridad-imposición de las acciones sobre los agentes educativos y, en un alarde de realismo, elabora un dispositivo analítico para estudiar el modo como se reciben-apropian-rehacen esas acciones, pero sigue atrapado en la dialéctica de creación y recreación: las políticas inciden sobre organismos y sujetos, pero los organismos y los sujetos modifican a su vez las políticas y, se presume, con ello se reforman las instituciones

y los agentes mismos. Se trata, en la reelaboración conceptual de Ball, de una suerte de agonismo permanente en el que gobernados y gobernantes transforman acciones, instituciones, conductas y a sí mismos.

La dialéctica sirve para enlazar estratégicamente a unos y otros, siempre bajo la conducción del poder, primero denunciado como externo, luego envuelto en la trama cotidiana de las puestas en acto de programas y acciones gubernamentales. Los gobernados *juegan en el territorio marcado* por el sujeto-agente; *están presos por las reglas del problema* definido por el poder. La dialéctica, en este sentido, es la domesticación del agonismo, su dirección, enmarcamiento y modulación.

Los agentes de Ball están derrotados de antemano, si toda su crítica se basa en seguir la puesta en acto de las decisiones de los poderosos. Bien visto, el *policy cycle approach* y las *enactment policies* son un *tracking* contextual; más aún: el sueño de los legitimistas, de todos los discursos de la participación social y la gobernanza democrática.

ELEMENTOS PARA LA CRÍTICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Hay que ir un poco más allá. No quedarse atrapados, como Ball, en la lógica inmanente del poder soberano, por más que lo haya dialectizado; o ¡precisamente por haberlo dialectizado!

El ciclo convencional de las políticas tiene como figura central el Estado, en cualquiera de sus manifestaciones. Además, la misma definición de la política pública contiene los postulados de racionalidad y legitimidad; por tanto, es parte de las facultades del soberano y sus acciones se convierten en obligaciones del ciudadano. Es fácil percibir, en esta lógica, que en realidad se trata de una narrativa de la obediencia; un relato oficialista y normativo que se *construye por la eliminación de la historia de la soberanía, de sus efectos, de las batallas efectivas, de los vencedores y vencidos, de los sojuzgamientos*

y las desvalorizaciones. En su lugar queda el hecho consignado de la política educativa, manifiesto en leyes, reglamentos, organismos, acuerdos, comunicaciones y en discursos, exigencias, valores, compromisos, responsabilidades, tareas.

Lo oculto de la política educativa no es el concepto relacional del poder, que Ball ha puesto de relevancia y los neo-institucionalistas han convertido en una versión de los juegos racionales, *sino la extirpación de los enfrentamientos reales en todas las narrativas y las sedimentaciones jurídico-administrativas*. Por definición, la ley consigna la verdad de los triunfadores, al mismo tiempo que oculta el enfrentamiento del que proviene, subsumido en la legitimidad que otorga la política representativa. Todo se mueve alrededor de los procedimientos representativos y, sobre todo, de los meta-relatos, que luego toman la forma de interpretaciones, jurisprudencia y doctrinas; esas sí realmente efectivas, obligatorias pero legítimas.

Los modelos político-administrativos refieren los procesos de toma de decisiones, instrumentación-evaluación. No solo velan/desconocen las condiciones materiales y contextuales en que se realizan las políticas, según la crítica de Ball, sino también la multiplicidad de efectos y conflictos creados (Scott, 2000). Esos modelos no cuestionan las condiciones de emergencia de las políticas, ni la quejilla de las problematizaciones, menos aún discuten la construcción de los objetos gobernables, tampoco las resistencias como posibilidades de acción establecidas por las mismas políticas educativas. En el caso de Ball, si bien reconoce las dificultades de la puesta en marcha de las políticas, incluso su resignificación y modelación, termina en una suerte de realismo crítico-participativo. En otros, como en los modelos de las coaliciones, los detractores y los aliados, se trata de una geometría de decisiones, interesante y esclarecedora, nada más.

La historia efectiva muestra muchas otras situaciones. Las reformas educativas en México (2013 y 2018) son referentes adecuados para comprender todo esto. Para empezar, la concepción de

la política educativa como campo, acciones y discursos del poder. Una historia conceptual de esta reforma da cuenta de los modelos jurídico-administrativos y los relacionales-etnográficos (versiones de Ball y Rockwell). En los primeros, el asunto queda zanjado con la observancia de los procedimientos constitucionales y legislativos. Eso es lo que garantiza la racionalidad, la legitimidad y la legalidad de los enunciados normativos; las dificultades de implementación se deben, en consecuencia, a problemas de información, de recursos, de comunicación, de conocimientos y demás (Martínez Bordón y Navarro Arredondo, 2018; Ramírez Raymundo, 2013). Otros análisis siguen la línea de las coaliciones a lo Sabatier (Benavides, 2020; Flores Crespo y Mendoza, 2019) o los intereses de estabilidad de las burocracias (Bensusán y Tapia, 2013).

Se trata de una retórica del poder que recuerda los postulados bíblicos del alfa y el omega: el sujeto-agente –en este caso un conglomerado de fuerzas sociales, económicas, políticas y educativas– promueve una problematización, diseña líneas de resolución y elabora una traducción jurídica de sus postulados hasta *elevarla a rango constitucional* e iniciar los cursos de acción. El sujeto es el agente que problematiza, reforma, programa, ejecuta y evalúa. Principio y fin, y ya no es necesario que sea el Estado; bien puede ser, como en este caso, una coalición o un cártel (Rivera Ferreiro, González Villarreal y Guerra Mendoza, 2021); eso implica un desplazamiento interesante en la morfología del agente, pero no en su función sintáctico-política. Más aún, la *función verbal es tan compleja que incluye no solo sus acciones, sino las de los sujetos-pacientes, al proporcionar el marco y los límites conceptuales de la reforma* (calidad, aprendizajes y evaluación, fundamentalmente); es decir, *proporciona los marcos de referencia tanto del poder como de la crítica a ese poder*; o, dicho de otro modo, incluye tanto la definición del campo de acción de las políticas educativas como los conceptos de los críticos y las resistencias. Basta recordar cuestiones como la definición de calidad, la evaluación (¡Evaluación sí, pero no así!), la autonomía de gestión, entre muchas otras.

La política educativa *es la gramática del poder y de las resistencias*; es el campo definido por el poder en el que aceptan jugar críticos y opositores; precisamente porque el campo fue homogeneizado y definido en forma previa por el poder, en este caso, el cártel de la reforma educativa. Eso es lo que confirman, desde el lado perdedor, los estudios etnográficos de la formación docente, la práctica docente y la reforma educativa en las aulas (Rockwell, 2013; Mercado Maldonado, 2019); otros estudios inspirados en Ball ubican la reforma mexicana en el movimiento de reforma global (Peraza Sanginés, 2020).

Sin embargo, las narrativas de lo evidente, en las coaliciones, las alineaciones y la estructura de las oportunidades, e incluso los relatos descubiertos por los contextos de diseño, apropiación y resignificación, eluden la polemología, la construcción de adversarios y enemigos, los arsenales bélicos (materiales y simbólicos), las destrucciones, las muertes y las desapariciones; es decir, evaden las múltiples prácticas que anteceden, posibilitan, producen, realizan y mantienen la reforma educativa. Para la gran mayoría, la reforma es un flujo de acciones racionales y legítimas. Por tanto, son disposiciones para ser obedecidas o resemantizadas, que se imponen por la fuerza de la ley o por el poder cognitivo de la política educativa.

Además, las reformas parecen datos que pueden analizarse a partir de su configuración sintagmática y paradigmática; de ahí los recuentos de lo ostensible o de lo profundo. Sin embargo, las lecciones de la reforma de 2013 dicen otra cosa; no son datos por dilucidar, sino procesos abiertos, logros conseguidos no solo por las coaliciones de intereses, la similitud de perspectivas y la comunidad de fines, sino por la identificación de un adversario, el diseño de una estrategia, la modelación de las percepciones, la construcción de marcos de referencia, la disposición de activos y recursos bélicos, entre otras cosas.

En realidad, los análisis de la política educativa *velan la guerra desatada antes, durante y después de las reformas*; reproducen la narrativa del poder que la considera un logro o cuestiona sus alcances,

efectos y limitaciones en la puesta en marcha; pero no ponen de manifiesto el despliegue táctico-estratégico que produce la reforma cotidianamente, menos aún su configuración histórico-política, es decir, *los enfrentamientos reales que la desarrollaron e hicieron posible*. Le tienen aversión al terror que ellos mismos desatan; son narraciones pudorosas de lo incuestionable o minuciosos recolectores de efectos que pretenden colaborar en su puesta en acto, nada más.

Lo cierto es que tras los relatos de la obediencia o la apropiación se encuentran descalificaciones, muertes, heridas, avasallamientos, tropelías, violencias y, sí, también cooptaciones, acuerdos, colaboraciones y demás. Es la historia oculta de la reforma; encubierta por los cursos de acción educativa, por sus discursos, por sus modos de analizar, pensar, representar y realizar. Se trata, en uno u otro caso, de un verdadero bucle (*loop*) conceptual: el sujeto agente desarrolla la problematización, los cursos de acción, la implementación, la evaluación y los discursos legitimadores. *El Estado desarrolla la reforma, los marcos de referencia conceptuales y hasta los fundamentos críticos para enfrentarla* (González Villarreal, Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza, 2021).

Quizá haya que poner en suspenso la autonomía de los significantes y analizar las sedimentaciones institucionales, discursivas y cognitivas. En otras palabras, un análisis crítico de la política educativa empieza por cuestionar el dato e indagar el proceso que lo hizo posible y realizable, es decir, su configuración histórico-política. En la reforma educativa de 2013 es tan notoria, que ni siquiera la retórica edulcorada de los políticos o las promesas huecas pudo ocultar. La Coalición Ciudadana por la Calidad Educativa, la Red de Educación y Derechos, Mexicanos Primero y otros grupos, se asociaron con representantes políticos y el Pacto por México para levantar la calidad educativa como el problema por resolver y el objetivo por seguir; luego hicieron uso de las falencias cognitivas de la sobre-generalización y la focalización inducida para encontrar en el desempeño docente a uno de los determinantes de las funciones de aprendizaje. Más tarde realizaron un deslizamiento conceptual

subrepticio hacia la idoneidad docente y relacionarla con el régimen sindical del magisterio, eliminar su plaza y sus conquistas históricas y someterlo a una evaluación eterna, con el propósito de producir incertidumbre permanente, precarizar sus condiciones laborales y destruir el estatuto de trabajador, en provecho de un empresario del sí, responsable de sus logros y fracasos, que carga con el destino del Sistema Educativo Nacional.

Se trata de una operación en toda la línea, que no solo destruye sino construye un modelo de sujeto distinto, una práctica docente, una formación docente, un conglomerado docente sometido a los avatares de la evaluación perenne. Eso solo pudo ser posible por la identificación de un adversario; para eso se utilizaron múltiples técnicas y tácticas de la cognición social hasta producir una representación que vinculara a los profesores con la desigualdad y el desastre educativo. Hicieron lo primero que se hace en las guerras posmodernas: la construcción de las percepciones (Desportes, 2008). Ese fue el papel, calculado y administrado, del famoso documental *De panzazo* en México (Rulfo y Loret de Mola, 2012); como también lo fue *Waiting for Superman*, en Estados Unidos (Guggenheim, 2010).

Lo mismo ocurre con los tiempos, los recursos, las modalidades y todas las formas de manejo político y de procedimiento: la reforma de 2013 se aprobó en diez días, se saltaron todos los procesos, todos los mecanismos y todas las reglas formales e informales para producir un resultado inapelable, en tiempo récord, en una operación que a muchos recordó la *Blitzkrieg*. Y no quedó ahí, sino que en la instrumentación de la reforma, en todas sus partes y momentos, el recurso a la violencia fue permanente.

No se trata, como podría parecer en una lectura atrapada en el pasado, de la vieja pareja de coerción y consenso, sino de una tecnología multifacética y multidireccional de los poderes que se ensamblan en ritmos, formas y objetivos muy distintos, para los cuales disponen desde el territorio educativo hasta los medios de acción (conceptuales, materiales y simbólicos), y un aparato conceptual que al tiempo que concibe la política educativa diseña los

instrumentos para velar sus partes, desarrollarla, producir subjetividades y formas de acción. No es extraño, desde esta perspectiva, que los discursos del cartel de la reforma no mencionen nunca los elementos violentos que la hicieron posible, mientras los discursos críticos lamentan su uso y se adecuan a sus postulados. La operación es clara: ocultar el uso de la violencia no la hace menos real; por el contrario, proporciona la coartada perfecta para que los postulados críticos se detengan en ella y no en la reforma ni en sus efectos, solo en los límites de su legitimidad.

Los resultados de esto son siempre los juegos tácticos entre el enmascaramiento y la develación de la violencia, para que sirva de referencia a los críticos y la reforma se mantenga en los límites epistémicos diseñados por el poder. *Esa es su malignidad congénita: instrumento del poder/señuelo para la crítica/distractor del dispositivo.* Esa es la política educativa: el campo, las acciones y los discursos de un poder tan omni-comprehensivo, tan racional y legítimo, que al mismo tiempo que se despliega estratégicamente proporciona cebos a la crítica y calcula incluso sus movimientos y resistencias. Tenerlo en cuenta es el primer movimiento para realizar desplazamientos de fondo.

EPÍLOGO

Como hemos señalado antes: la política educativa es el campo, las acciones y los discursos del poder. En su versión soberana o relacional-etnográfica refiere los cursos de acción definidos por un sujeto-agente sobre objetos determinados, que pueden ser los cuerpos de los infantes, sus mentes y corazones, las relaciones escolares, los edificios, la formación de los docentes, sus expectativas, sus mismas relaciones laborales y pedagógicas, los modos de integración con la comunidad, su práctica, pero también las secuencias de aprendizaje, los modos de evaluación, la jerarquía presupuestal, la organización, secuenciación y reconocimientos

de los aprendizajes, la regulación de los deseos, los campos de habilidades y destrezas. El conjunto de los objetos configura la materia formada por la intervención educativa del sujeto-agente, que puede declinarse en singular o en plural, según los recientes modelos de gobernanza educativa.

Reiteramos: la política educativa es el campo, las acciones y los discursos del poder. ¿Por qué? Porque señala siempre los marcos en los que se realiza tanto la pragmática del gobierno como los modos de pensar los problemas educativos. Menciona el campo y las fronteras; es un discurso y una pragmática de los límites del pensamiento y de la acción que solo admite el agonismo de la dialéctica, es decir, del reconocimiento del terreno y de sus márgenes, del campo homogeneizado por el poder, que resulta de un enfrentamiento previo intencionalmente velado, enterrado bajo la retórica de la soberanía.

Los conceptos que resultan son los de una problematización situada, en la que se generó una controversia abierta o soterrada y se impuso una perspectiva, una configuración en la que se reconocen, articulan y dotan de sentido signos muy diversos. Se trata, en uno y otro caso, de lo que llamamos un bucle conceptual: el sujeto agente desarrolla la problematización, los cursos de acción, la implementación, la evaluación, los discursos legitimantes y las herramientas para su cuestionamiento.

En el ejemplo que comentamos antes, el Estado desarrolla la reforma, los marcos de referencia conceptuales y hasta los elementos para enfrentarla. Quizá no haya un ejemplo de la política educativa como campo, acciones y discursos del poder más desarrollado que este, al grado de proporcionar los elementos conceptuales para la misma crítica (González Villarreal, Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza, 2021).

Los críticos, en la versión convencional o belliana, están atrapados en el marco de las políticas educativas. En el caso de la reforma constitucional de 2019 fueron derrotados epistemológicamente, aunque la revuelta electoral de AMLO parecería haberles dado

la razón (González Villarreal, Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza, 2020). Se trata de un caso muy claro del poder cognitivo que produce subordinaciones epistémicas –en consecuencia, políticas–, aun en las resistencias. Y es que hay una versión exterior del poder que ya no puede sostenerse: los sujetos, los críticos, los mismos resistentes, están atravesados-construidos por el poder; es decir, por los valores, los hábitos, los comportamientos, los deseos, los marcos de referencia, el lenguaje y las prácticas de subjetivación. El poder no es ajeno a los sujetos; los maestros, directivos, alumnos, padres de familia, sindicalistas, dirigentes, son construcciones del poder. No solo sufren ese poder externo denunciado por Ball, sino que se construyen a sí mismos en relaciones de poder determinadas. Los sujetos educativos, además de ser objetos de poderes heterónomos, también son sujetos ensamblados por múltiples poderes locales: por género, etnia, idioma, orientación sexual, estrato socioeconómico, prácticas educativas, culturales, axiológicas y cognitivas. Por eso, en las resistencias, en las críticas mismas, las más de las veces quien habla es el poder dialectizado, los agonismos que se desenvuelven en el mismo campo homogeneizado por las problematizaciones o los términos del conflicto, que ya implican un vencedor: el que propuso-impuso las condiciones y los términos de los combates. Justamente por eso habrá que desmontar la política educativa como campo, acciones y discursos del poder; retomarla es el modo como el poder cognitivo forma a los sujetos y hasta a los críticos en el campo educativo. Habrá que librarse de todo eso.

REFERENCIAS

- Acuña, C. y Leiras, M. (2005). Subsistema de gobierno educativo. En *Programa de Evaluación de Sistemas Educativos*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Konrad Adenauer/Consortio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE).
- Aguilar Villanueva, L. F. (estudio introductorio y edición) (1992a). *La hechura de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Aguilar Villanueva, L. F. (ed.) (1992b). *Problemas públicos y agenda de gobierno* (vol. 3). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar Villanueva, L. F. (2004, enero-abril). Recepción y desarrollo de la disciplina de la política pública. Un estudio introductorio. *Sociológica*, 19 (54), 15-38.
- Aguilar Villanueva, L. F. (comp.) (2010). *Política pública*. México: BBAP/Siglo XXI editores.
- Archer, M. (1981). Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 32 (2), 285-310.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Ball, S. (2012). *Foucault, power, and education*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.
- Ball, S. J., y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol, Reino Unido: The Policy Press.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary school*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Benavides, M. (2020). Coaliciones promotoras de apoyo y corrientes de políticas en la reforma educativa 2013 de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L (2), 137-164.
- Bensusán, G. y Tapia, A. (2013, octubre-diciembre). El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación. *Revista Mexicana de Sociología*, 75 (4), 557-587.
- Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13 (25), 7-41.
- Desportes, V. (2008). *La guerre probable-Penser autrement*. París, Francia: Économica.
- Díaz Flores, M., González Acotl, R., Oropeza Tague, M. A. (2011, enero-marzo). El proceso presupuestario en México. *Universo Contábil* (1), 144-158.
- Díez Hochleitner, R. (1996). *Aprender para el futuro mejor: educación y desarrollo*. Documentos de un debate. X Semana Monográfica. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Downs, A. (1993). El ciclo de atención a los problemas sociales. Los altibajos de la ecología. En L. Aguilar, *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Dunn, W. (2012). *Public policy analysis: an introduction*. Pittsburgh, Estados Unidos: Pearson.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9 (1).
- Espinoza, O. (2015). “Política”, políticas públicas y política educativa: alcances y enfoques alternativos. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la política*

- educativa* (pp. 143-159). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Evans, M. (2009). New directions in the study of policy transfer. *Policy Studies*, 30 (3), 237-241.
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: UIA.
- Flores Crespo, P., y Mendoza, D. (2019). Implementing a merit-based scheme for recruiting teachers in Mexico. An advocacy coalition perspective. *Policy Studies*, 1-17.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Quito, Ecuador: Anthropos/Flacso.
- Foucault, M. (1980). Two lectures. En C. Gordon, *Power/knowledge*. Londres, Reino Unido: Harvester.
- Ghioldi, A. (1972). *Política educacional en el cuadro de las ciencias de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2020). *La continuidad neoliberal*. México: Navarra.
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2021). El canon crítico. Un devenir subordinado. En C. Peraza, *México en el movimiento de la reforma educativa global*. México: UNAM.
- Grant, W. (1989). *Pressure groups, politics and democracy in Britain*. Londres, Reino Unido: Philip Allan.
- Guggenheim, H. (210) (Director). *Waiting for Superman*. Estados Unidos: Walton Media.
- Hanushek, E. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *The Journal of Human Resources*, 351-388.
- Imen, P. (2008, julio-diciembre). Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva*, 26 (2), 401-432.
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Glenview/Londres, Reino Unido: Scott, Forest and Company.
- Lasswell, H. D. (1951). The policy orientation. En H. D. Lasswell y D. Lerner, *The policy sciences* (pp. 3-15). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Lehmbruch, G. (1991). The organization of society, administrative strategies, and policy networks. En R. Czada y A. Windhoff-Heritier (eds.), *Political Choice*. Francfort, Alemania: Campus.
- Lindblom, C. H. (1979). Still muddling, not yet through. *Public Administration Review* (39).
- Martínez Bordón, A. y Navarro Arredondo, A. (coords.). (2018). *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda*

- educativa 2018-2024*. México: Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *RLEE*, XVIII (2).
- Mercado Maldonado, R. (2019). La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- Miranda, E. (2011). Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa: la perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda y N. S. Paciulli Bryn (eds.), *(Re)Pensar la educación pública: aportaciones desde Argentina y Brasil* (pp. 105-128). Córdoba, Argentina: Centro de Publicaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Moreles Vázquez, J. (2015). El campo teórico de la política educativa y su objeto de estudio. Un campo específico e interrelacionado con el campo de la educación. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf, el 23 de marzo de 2022.
- Moreno, P. (1984). Exposición crítica de los enfoques estadounidenses para el análisis de las políticas públicas. *Revista de Administración Pública* (84), 9-25.
- Pearce, D. W. (1981). *The social appraisal of projects: A text in Cost-Benefit Analysis*. Londres, Reino Unido: Macmillan.
- Pedró, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, España: Paidós.
- Peraza Sanginés, C. (. (2020). *México en la reforma educativa global*. México: UNAM.
- Peters, G. (1995). Modelos alternativos del proceso de la política pública. De abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. *Gestión y Política Pública*, IV (2), 257-276.
- Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pierre, J. y Peters, G. (2000.). *Governance, politics, and the state*. Nueva York, Estados Unidos: St. Martin's Press.
- Ramírez Raymundo, R. (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República.
- Rayou, P. y Van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Reimers, F. (1995). Participación Ciudadana en Reformas de Políticas Educativas. *Pensamiento Educativo*, 17 (2), 115-131.
- Rhodes, R. A. W. (2006). Policy network analysis. En M. Morán, M. Rein y R. E. Goodin (eds.), *The Oxford handbook of public policy* (pp. 425-447). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Rivera Ferreiro, L., González Villarreal, R. y Guerra Mendoza, M. (2021). *El cártel de la reforma educativa*. México: UPN.

- Rockwell, E. (2008). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-110). México: Senado de la República.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias (antología esencial)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rowley, C. (1993). *Public choice theory*. Great Yarmouth, Reino Unido: Galliard Ltd.
- Rulfo, J. C. y Loret de Mola, C. (Directores). (2012). *De panzazo*. México: Mexicanos Primero, la Media Luna Producciones.
- Sabatier, P. (1999). The Advocacy Coalition Framework. En P. Sabatier, *Theories of the Policy Process* (pp. 189-219). Boulder, Estados Unidos: Westview Press.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 419-443.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de las resistencias*. México: Era.
- Simon, H. (1983). *Reason in Human Affairs*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, España: Paidós/M.E.C.
- Tagliabue, N. (1997). Política pública educativa. *El fin del siglo en la Educación y la Cultura*, 3 (36).
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf, el 20 de abril de 2021.
- UNESCO (2013). *Handbook on education policy analysis and programming*, vol. 2. Bangkok, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO-INEE (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*.
- Van Zanten, A. y Rayou, P. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. París, Francia: PUF. México: INEE.
- Viennet, R. y Pont, B. (2017). *Education policy implementation. A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Papers. París: OCDE.

PARTE II
EL ARTE DE LA FUGA

CAPÍTULO 5

DESPOLITIZAR LA HISTORIA, COMPROMISO DE LA AGENDA CONTEMPORÁNEA

Xavier Rodríguez Ledesma¹

INTRODUCCIÓN

Tomando como base teórica la consideración de que el espacio de lo político no puede circunscribirse a los estrechos cauces definidos por la concepción liberal del ejercicio de la política, el texto propone la crítica y superación de la historia que se enseña a lo largo del sistema educativo mexicano, teniendo como guía la necesidad de construir, narrar y enseñar una historia que rebase los contenidos tradicionales vinculados a la consolidación de los Estados nación, ello con el objetivo de recuperar la praxis política (relaciones de dominio, ejercicios de poder, resistencias, actores, entre otros) inherente a las acciones cotidianas de los múltiples actores sociales.

¹ Doctor en Ciencia Política. Integrante de la LGAC I Configuración Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos.

Repensar desde esa perspectiva “despolitizada” la historia escolar abre la posibilidad de que niños, niñas y jóvenes estudiantes se identifiquen a sí mismos como actores reales de la historia, como sujetos políticos que tienen en sus manos la capacidad de decisión sobre la historia que han de construir en su presente.

Ahora bien, colocar en el lente analítico la historia como disciplina escolar para escudriñar, reconocer e identificar la manera en que en ella se sintetizan múltiples expresiones de la praxis política, es avanzar en el desarrollo de estudios sobre la construcción histórico-política de los procesos socioeducativos –nombre de una de las líneas de investigación del doctorado en cuyo seminario interno fueron presentados los avances de estas reflexiones–, ya que conlleva el reconocimiento (y declaración teórico-política) de que todas y cada una de las facetas de lo educativo deben ser leídas en clave de la politicidad que las define y explica.

¿DESPOLITIZAR LA HISTORIA?

La primera reacción cuando se menciona la necesidad de despolitizar la historia que se enseña en las escuelas es un fuerte sobresalto. A la sorpresa por el atrevimiento de postular una idea que rayaría en la ignorancia básica de los axiomas de la reflexión social, le siguen enjundiosas participaciones sobre lo falaz y erróneo de pretender construir, narrar y enseñar una historia descontaminada, objetiva, neutral. Por lo general esas críticas terminan trayendo a colación la contundente sentencia de que toda narración histórica es política, por lo cual es una tontería plantear una historia ajena a tales referencias.

Sin duda, dichos argumentos esgrimidos contra la idea de concebir una historia no política son ciertos y contundentes. Por ello, al empezar este trabajo es necesario señalar de manera muy clara que nuestra propuesta no tiene nada que ver con esa idea de esterilizar y descontaminar políticamente la historia y sus funciones sociales,

lo cual a todas luces sería una insensatez teórica. Ese equivocado camino reflexivo llevaría más bien a plantear la posibilidad de la existencia de una historia *apolítica*, mientras que el concepto elegido aquí para acercarnos a la crítica de la disciplina que se enseña en la escuela es: historia *despolitizada*. Son palabras parecidas en su escritura, diferentes tan solo por el prefijo utilizado, pero con contenidos y consecuencias analíticas, críticas e, irónicamente, políticas, por completo distintas y contrapuestas.

Pensar una historia *apolítica* significaría ceder a la idea de que es factible escribir, construir y enseñar una historia ajena, limpia, alejada, desinfectada de cualquier tipo de contenido político, tanto en sus funciones sociales como en su disciplina escolar, más en cuanto a sus contenidos y narrativas (actores, sujetos, periodizaciones, temas destacados y obligatorios, fuentes, entre otros). Sería estar de acuerdo con lo que algunas añejas escuelas, por fortuna ya superadas, plantean acerca de la posibilidad de construir una historia verdadera, objetiva, frente a cualquier tipo de contaminación política. Ello, obviamente, es un sinsentido e, incluso, una aberración conceptual.

En contraste, la propuesta de *despolitizar* la historia remite a la obligatoriedad de recuperar un concepto amplio del ejercicio de la política, el cual no se circunscribe al estrecho ámbito del quehacer estatal o, peor aun, exclusivamente del gubernamental. *Despolitizar* la historia lleva a la obligación de historizar la propia disciplina y sus funciones sociales, para comprender las razones por las cuales ciertos temas, actores, periodizaciones y demás contenidos disciplinares son los que permean el currículo. La *despolitización* de la historia nos obliga a verla como un discurso en el que se enfrentan y construyen relaciones de dominio por lo cual, como sostienen los clásicos, ella se convierte en un auténtico campo de batalla por la imposición de las narraciones. *Despolitizar* la historia es rescatarla de aquellos estrechos cauces definidos por la noción del quehacer político, referido a las cuestiones que tienen que ver con el Estado y, por ende, con la narración exclusivamente del surgimiento y

consolidaciones de los Estados nación. *Despolitizar* es, en síntesis, reconstruir y redimensionar el espacio de lo político hacia todos los ámbitos de la praxis humana.²

Así, tomando como base teórica la consideración de que lo político no puede ser circunscrito a los ejes definidos por la concepción liberal del ejercicio de la política, el texto avanza en la crítica de la historia enseñada a lo largo del sistema educativo mexicano. Esto es un primer paso indispensable para imaginar su posible superación con base en la necesidad de construir, narrar y enseñar una historia distinta en cuanto a sus funciones sociales y, obviamente, contenidos. Significa recuperar, forjar y consolidar una concepción de lo político vinculado a las acciones cotidianas, en las que los múltiples actores y movimientos sociales (entre los cuales se encuentran las niñas, los niños y los jóvenes que acuden al sistema de educación básica) realizan su praxis política. De esa forma es factible vislumbrar la posibilidad de que los estudiantes se identifiquen a sí mismos como sujetos hacedores de la historia, esto es, que se visualicen como seres políticos que tienen en sus manos la capacidad de decisión sobre su devenir, que construyen día a día. La historia dejará entonces de ser concebida como una gesta hecha exclusivamente por ciertos actores, agencias o instituciones, que resultan por demás lejanos, extraños, ajenos al aquí y ahora de los jóvenes estudiantes. Se trata de redimensionar la argumentación en el sentido de que el protagonismo de la historia no es monopolio de algunos pocos próceres cuya importancia radica en haber coadyuvado a la conformación del Estado nación, pues el devenir de este es el que da sentido a la historia como disciplina escolar.

Este texto se divide en tres partes.

En la primera, se abre un punto de observación para preguntarnos las razones por las que la historia patria es un gozne capaz de

² Dice Rosanvallon: "Referirse a lo político y no a la política es hablar [...] de todo aquello que constituye a la polis más allá del campo inmediato de la competencia partidaria por el ejercicio del poder, de la acción gubernamental del día a día y de la vida ordinaria de las instituciones" (2003, p. 20).

unir la pasión y la razón de historiadores que sustentan posiciones políticas completamente opuestas. ¿Cuál es la razón de que eso suceda?, ¿cómo es que ambas corrientes historiográficas terminan por unirse en su veneración a las narraciones de esa índole?

En la segunda se avanza en la explicación histórica y teórica de la manera en que las historias nacionales y las historias patrias –tanto su escritura como en su enseñanza en los sistemas escolares– fueron el complemento adecuado y necesario para la construcción de los Estados nación. Es decir, de qué manera la constitución de una nueva soberanía colectiva necesitó no solo de la cesión de las soberanías individuales de los sujetos que la conformarían, sino también de sus historias particulares.

Finalmente, se argumenta sobre el significado y las consecuencias políticas de plantear que la historia que se enseña en la escuela ha de ser una historia despolitizada, es decir, una historia que, alejándose de una noción estrecha y reducida del ejercicio de lo político, recupere al sujeto como actor cotidiano central de la vida sociopolítica y que este sea capaz de identificar la importancia y trascendencia de su historia particular y cotidiana en el desarrollo en los espacios donde cada día escribe su devenir y recupera sus herencias sociales, culturales y políticas como sujeto social.

PATRIA Y NACIÓN. LOS EJES REFERENCIALES

Uno de los temas recurrentes cuando se habla de los problemas de las sociedades contemporáneas es el relativo a la necesidad de recuperar y resguardar las expresiones culturales específicas de las diversas regiones, espacios, pueblos, que estarían en peligro frente a la ola de homogeneización cultural vinculada a nociones occidentales, modernas y capitalistas promovidas por el tsunami globalizador. La preocupación por la defensa de las especificidades particulares frente a los intentos uniformadores venidos de afuera adquiere una característica general cuando es vista con el lente construido por las

discusiones sobre el sentido contemporáneo de escribir y enseñar historia. Esto se debe a que de inmediato se levanta la consigna de la urgencia de reforzar la enseñanza de las historias particulares en virtud de que constituirían una herramienta poderosa para enfrentar los ánimos de igualación que aspiran a eliminar las diversidades. Por lo tanto –se dice–, es necesario reforzar las historias locales. Así se concluye que la enseñanza, la difusión y el fomento del orgullo por las historias nacionales constituyen nuestra única garantía de mantener una serie de valores que garanticen la sobrevivencia de los rasgos identitarios fundamentales que nos caracterizan.³

Este tipo de aseveraciones generan un curioso fenómeno consistente en hacer coincidir con la misma bandera a historiadores de diversas, e incluso opuestas, filiaciones políticas, filosóficas o historiográficas. Un ejemplo: en México podemos identificar ese discurso en especialistas bastante populares que se ubican en puntos antagónicos del espectro político, como Enrique Krauze y Paco Ignacio Taibo II. Ambos, desde sus respectivas obras, consideran que hoy en día es necesario y fundamental consolidar y reforzar los valores patrios frente al ánimo globalizador. Los dos ven en la historia nacional y el enraizamiento de la identidad que esta construye una forma, quizá la única, de atajar las perspectivas globalizantes que aniquilan las especificidades culturales y políticas. Para ambos son inconcebibles otras narrativas, distintas, diferentes, ajenas y excluyentes de las conceptualizaciones hegemónicas impuestas desde la historiografía profesional occidental, hegemónica. Por ello sus elucubraciones y narraciones se mantienen siempre dentro de esos ejes y aspiraciones reconstructivas.

En un libro del 2010, Krauze, entusiasmado por los festejos del bicentenario de la Independencia nacional, escribió:

³ Las propuestas teóricas decolonizadoras van mucho más allá de ese primer nivel crítico, pues apuntan justamente a la necesidad política y epistemológica de ubicar la historicidad de las formaciones sociopolíticas y de los conceptos construidos para explicarlas y analizarlas, entre los cuales el Estado nación estaría en un primer plano.

No veo cómo memorizar algunos (idealizados) episodios nacionales pueda afectar negativamente la sensibilidad y la imaginación de un niño. Suministrados en pequeñas dosis antes de la adolescencia, *pueden favorecer el cultivo de una actitud que los ideólogos suelen confundir con el nacionalismo: el patriotismo. Agresivo o defensivo, el nacionalismo presupone la afirmación de lo propio a costa de lo ajeno. Es una actitud que pertenece a la esfera del poder. El patriotismo, en cambio, es un sentimiento de filiación: pertenece a la esfera del amor. Pero una vez pasado el umbral de la infancia, plantada la semilla del amor por este país, debe sobrevenir un sano y paulatino desencanto sobre la naturaleza de los héroes* (Krauze, 2010, p. 29). (Cursivas mías).

Más allá de su ideologizada concepción sobre lo que califica como “ideólogos” y la cursi referencia al amor como base explicativa del ser patriota, para el autor de las *Biografías del poder* es inconcebible que la historia que se enseñe a los niños y jóvenes sea una historia distinta, otra, a la historia patria cuyos objetivos tiene muy claros: generar una filiación basada en el amor. Para él, la historia enseñada en la escuela únicamente debe comprenderse dentro de los márgenes del aprendizaje de un fondo común de conocimientos que genere una identidad vinculada a la noción de patria. Así, la diferenciación entre “nacionalismo” (concepto vinculado al poder) y patriotismo (noción vinculada al amor, concebido este como abstracto y ahistórico) referiría a distintos niveles, diferentes lecturas, sobre lo que en esencia sería un anhelo de construir y reproducir un mismo pasado (origen) común que se distinguiría cualitativamente por las razones afectivas y nivel de identificación.

Tal distinción conceptual (patriotismo/nacionalismo) sin duda es importante. La nación hace referencia a la constitución de un ente político institucional vinculado al surgimiento de los Estados modernos. Por otra parte, la patria se concibe como el imaginario que remite al sentido de pertenencia entre los diversos habitantes de aquella nación, definido no por razones de índole institucional, sino por cuestiones afectivas y culturales. Obviamente ambas son construcciones sociales, ergo, históricas, y deudoras de parámetros

ideológicos que anhelan encontrar una historia común capaz de unir, dar sentido de identidad a todos los diversos sujetos participantes en una sociedad. Son diferencias sutiles, pero sin duda significativas: por una parte, el Estado, la institución y el poder (nación); por la otra, la filiación, el amor, la raigambre, la cultura (patria). Ambas nociones están vinculadas a un mismo anhelo histórico: la construcción de una comunidad imaginada (Anderson, 2005) que participe en la modernidad definida y construida a partir del siglo XVII.

En la receta de Krauze, el posterior y sano desencanto de los niños que en su primera infancia habrán aprendido las bases de la historia patria no apunta a su decepción frente a la historicidad de un concepto (“patria” o “nación”) arbitrario y convencional, que designe una comunidad imaginada que los lleve a tomar distancia de esos afanes homogeneizadores y, por ende, a la búsqueda del reconocimiento y construcción de formas identitarias otras. Más bien se reduce simplemente a repensar a los sujetos (héroes) que aparecen en la narración (construcción) de los orígenes de ese grupo. A eso se limitaría la necesidad de avanzar hacia una historia crítica o, en otras palabras, la crítica de la historia enseñada en la escuela propuesta por el director de *Letras Libres*.

Desde un punto ideológico político diametralmente opuesto, el historiador Paco Ignacio Taibo II también señala la urgencia y la obligación política de reafirmar el conocimiento de la historia patria, y enfatiza el amor a dicha noción como un valor por recuperar, rescatar y consolidar en nuestro presente. Él afirma:

Es bien importante jalar ese episodio (el triunfo del ejército mexicano frente al francés en Puebla el 5 de mayo) al día de hoy, traerlo pa'ca. Hoy, por ejemplo, necesitamos que Melchor Ocampo esté diciéndonos al oído: servir a la patria es una honra y no un botín,

[...]

El de hoy es un proceso que hemos iniciado muchos y desde muchos lados por reapropiarnos de la historia de México, como generación militante,

política y masiva. Con toda esta militancia que traen movimientos como Morena o el juvenil #YoSoy132, recuperar la historia de México se ha vuelto una fuente de pequeñas sabidurías, de ejemplos, de fortaleza moral. Es importante traer de regreso a los liberales y su vocación de cambio y de resistencia, de entrega y de amor al país (Taibo, 2017, s. p.).

Según Taibo, para encarar las coyunturas actuales se requiere una sólida base patriótica que se exprese, en parte, en la recuperación de algunos de los axiomas que el liberalismo ha postulado desde hace siglos: *a)* los individuos en lo particular están para servirla, y *b)* la patria necesita del compromiso de aquellos que están convencidos de que ella nos da razón de existencia en un mundo que se ha organizado a partir de la consolidación de Estados nación (países) modernos.

Para el historiador y literato es en los grupos y movimientos sociales progresistas donde recae la responsabilidad de apropiarse de la historia patria como forma de enfrentar los peligros que la disolución de los ejes referenciales que dicho concepto (nación, país) traería consigo. Urge —nos dice— recuperar desde una posición de fortaleza moral la vocación de cambio, resistencias y de entrega al país.

La patria como lucero que guíe las mejores causas sociales para enfrentar tanto los peligros encarnados por los traidores a ese anhelo de comunidad, que solo se sirven de él para beneficio propio y particular, como los riesgos de disolución de esa comunidad anhelada. Son peligros venidos desde el exterior gracias a la globalización que, esgrimiendo el neoliberalismo como sistema de intercambio económico, elimina las fronteras culturales y anhela la homogeneización planetaria por encima de las pequeñas homogeneidades regionales (países).

¿Cómo explicamos que ambos historiadores, Krauze y Taibo, compartan un anhelo común a pesar de estar políticamente en polos opuestos? ¿Por qué para ellos es imposible visualizar ya no la necesidad, sino la simple posibilidad de pensar en la construcción y consolidación de identidades sociales distintas, nuevas, otras, que

rebasen las tradicionales referencias a conceptos como patria, nación, país? Tanto Krauze como Taibo son participantes de la vida político-cultural nacional contemporánea y conocedores de los hechos sociales del presente. Sin embargo, ambos hacen caso omiso de lo que muchos recientes movimientos sociales parecen estar evidenciando desde hace algunos lustros: la necesidad de repensar la búsqueda de soluciones a los problemas económicos, políticos, sociales y culturales más allá de los parámetros tradicionales que reducen el ejercicio de lo político al espacio vinculado al Estado nación y, por ende, a una específica y hegemónica concepción de democracia. La razón de esa imposibilidad hay que buscarla en el eficiente y ya añejo arraigamiento del concepto de identidad nacional vinculado directamente a los surgimientos de los Estados modernos, que logró construir una noción del ejercicio de la política relacionada de manera única y exclusiva a espacios de deliberación, disputa y enfrentamiento, referidos a esos parámetros y espacios de lo estatal.

¿Patria o nación? Para la preocupación que orienta este trabajo esa diferencia conceptual no es crucial, ya que ambas nociones confluyen en la narración del pasado encarnado en la historia que se enseña en la escuela, entendida como: “un relato narcisista destinado a suscitar adhesión emocional a lo *nuestro* (en los últimos dos siglos, a *nuestra* nación, nación legitimadora de *nuestro* Estado –el patrón, por cierto, de la escuela–)” (Álvarez, 2007, p. 12). Por lo tanto, la historia patria podría pensarse –usando términos didácticos– como una especie de transposición de la historia nacional, y esta última estaría referida a la escritura de una historia profesional, especializada, “científica”;⁴ mientras que la primera retoma la manera en que el Estado nación se conformó y consolidó, traduciendo, adaptando y sazizando la historia para ser difundida por diversos

⁴ El propio discurso de la científicidad debe ser historizado a fin de comprender las razones de ejercicio de poder desigual, que permitieron que una forma de reconstruir y narrar los hechos del pasado se haya arrogado la posibilidad de acaparar la verdad y la legitimidad epistemológica, entre otras cosas.

mecanismos (enseñanza escolar, oralidades, mitos, fábulas, celebración oficial de efemérides y festejos cívicos, entre otros) a fin de que el sentido de comunidad que ambas historias pretenden construir y explicar se extienda y arraigue como pasado común entre los distintos sujetos a los que va dirigida, con el objetivo de construir una narración que soporte las bases de una identidad compartida. De tal forma, coincido con la idea de que:

la historia patria no es sinónimo de una historia nacional, toda vez que la última remite a un campo de mayor reflexión crítica en la que los textos suponen, antes que el despliegue de la memoria y la recitación de los contenidos, una visión crítica, relativamente depurada, de los hechos, que si bien buscan narrar procesos históricos, también tienen la función formativa en términos de reconocimiento y respeto de las diferencias culturales y políticas, mientras que la historia patria se presenta como un saber convenido y estereotipado, en el que poco lugar tienen las posiciones contrarias, las voces disidentes o las culturas en disputa (Cardona, 2016, p. 30).

Lo he escrito ya en otras partes: es urgente e imprescindible que la historia (pensada desde su autodefinición como “ciencia”) se vea en el espejo y se aplique a sí misma los criterios que propone para el estudio y abordaje analítico de los diversos hechos y construcciones sociales (Rodríguez, 2008). Recordemos que la historia (sus narraciones y explicaciones) es en sí misma un producto histórico y, por consecuencia, también lo son las diversas nociones que la definen en términos de disciplina escolar, por ejemplo, y en primerísimo lugar, los conceptos de “nación” y “patria”.⁵ Por consiguiente, deberíamos recuperar y tener presente la multitud de estudios sobre el carácter histórico del surgimiento de la historia nacional y de la necesidad de crear una institución (la escuela) y una disciplina (la historia), como elementos básicos en la generación y el enraizamiento de una

⁵ Sin duda un texto clásico sobre el surgimiento del concepto de nación es el de Hobsbawm (1991).

nueva entidad denominada nación,⁶ la cual proviene de la reestructuración e institucionalización de relaciones de poder entre nuevos grupos sociales que dieron pie al surgimiento de los Estados modernos. Tener presente todo esto podría ayudarnos en gran medida con el difícil ejercicio intelectual de ser consecuente con la obligación de historizar cada concepto, esto es, en otras palabras, ser capaces de concebir que ellos, nos guste o no, tienen fecha de caducidad.

Es sabido que la historia que aprendemos en la educación básica, en la cual nos hemos educado prácticamente todos desde hace varias generaciones, es una narración erigida de modo intencional para proveer un fondo común cultural, un mito de origen, que dé sustento ideológico a una determinada comunidad imaginada a fin de crear relaciones de afinidad, destinadas a construir una identidad compartida entre una población constituida por sujetos diversos y diferentes. La creación de ese sentido de pertenencia conlleva la necesaria definición de los otros, los que no son iguales a nosotros debido a que no comparten esos cimientos fijados en el tiempo. En la escritura de esa narrativa se echa mano de todo, desde hechos reales hasta mitos, leyendas, memoria selectiva, falsificaciones intencionales, entre otros más.⁷

Buscar racionalidades epistemológicas referidas a la aprehensión de una verdad real y objetiva en la historia nacional es ignorar el sentido político (histórico) de la construcción de esas narraciones. Una forma de hacernos más amable y menos disruptiva esta argumentación, que en el fondo no hace sino reconocer lo acertado de la sentencia foucaultiana respecto a que la verdad es tan solo una cuestión de poder, consiste en reflexionar acerca de cuánto se han tardado en corregir todas las imprecisiones o burdas mentiras que desde siempre se ha señalado que contienen las historias. La bibliografía al respecto es extensa.⁸

⁶ Refiero tan solo dos obras por demás conocidas de la abundante producción al respecto: *a*) Vázquez (1979), y *b*) Galván y Martínez (2011).

⁷ Cfr. Rodríguez, 2008.

⁸ Véanse, entre otros: Ferro, 2000; Carretero, 2012, y Loewen, 1995.

La historia que se enseña a lo largo y ancho del sistema educativo nacional tiene el objetivo de crear ciudadanos de los estados nación. Su consolidación, en los últimos dos siglos como disciplina obligatoria dentro del currículum, ha conseguido el objetivo de que asumamos sin chistar la vivencia dentro de una comunidad imaginada. Debemos ser consecuentes con la responsabilidad intelectual de ser críticos radicales de todo entre lo cual está, obviamente, la historia. Tenorio lo dice con otras palabras:

Lo que pasma son las rutinas mentales que rigen la construcción de historias y mitos nacionales. Rutinas que son más que la mitificación nacionalista: son los sedimentos agarrotados que han dejado 200 años de pensar historias nacionales. Son eso, sedimentos, sumados a la pereza de pensar. Porque lo que las historias y los mitos patrios nos dan, requieren, es una pausa en la inteligencia, una que permita vivir la metáfora como realidad (Tenorio, 2010, p. 124).

La historia nacional convertida en historia objeto de aprendizaje escolar ha logrado su objetivo de crear un sentido de identidad nacional entre los ciudadanos, con lo que ha validado al Estado moderno como forma de organización política y social. Dicha legitimación conlleva otras características referidas a su funcionamiento. De estas me interesa destacar la referida al acotamiento del ejercicio de lo político hacia formas específicas y puntuales ligadas en forma exclusiva al desarrollo, la transformación y la actividad estatal. Esta jibarización de lo político ha llevado a la idea de que la política se refiere solo a la manera de actuar de las agencias e instituciones vinculadas a la concepción de la democracia liberal, la cual se identifica simplemente con temas sobre institucionalismo, representatividades y legislación, dejando de lado la lucha por el poder y la constitución de regímenes de dominio y resistencia presente en las múltiples facetas del accionar cotidiano del ser humano.

La reducción del ejercicio de la política al ámbito estatal se acompaña de una concepción específica (que también se ha hecho hegemónica) de la democracia. Esta se refiere fundamentalmente a

la manera de seleccionar a los representantes del pueblo soberano para que participen en los diversos espacios de discusión y toma de decisiones, con especial énfasis en los aspectos de índole electoral y procedimental.⁹ La democracia, la política –se dice desde esa concepción hegemónica–, tienen formas, mecanismos, medios e instituciones a través de los cuales se ejercen. La política se hace en el Estado; la democracia es la búsqueda de participación e influencia en las decisiones del Estado. Así, la historia que este Estado requiere estará vinculada a la construcción de todos estos elementos.

La digresión sobre el sentido que tiene la forma de considerar el ejercicio de la política y las características generales de la concepción hegemónica de la democracia es fundamental para comprender el surgimiento, la vigencia y las características de la historia patria que se enseña en todo el sistema escolar nacional, ya que es uno más de los elementos culturales que definen dicha sociedad.

Cuando se abordan las características de los requerimientos políticos que debieron cumplirse para el surgimiento de los Estados modernos, siempre se enfatiza el punto de la cesión de la soberanía particular de los individuos que habrían de integrarlo como ciudadanos, pero se hace caso omiso de un punto medular que para nosotros resulta axial.

Algunos representantes del contractualismo –al argumentar acerca de la necesidad de avanzar hacia la consolidación de una nueva relación política acorde con las condiciones económicas y culturales definidas por el fin del feudalismo y los inicios del capitalismo– enfatizaban el punto de que la construcción del Estado nación moderno requirió la renuncia a la soberanía individual de cada uno de los integrantes de la sociedad. Esto es con el fin de construir un soberano común, en el cual todos ellos estarían representados y, a su vez, el soberano común representaría a todos y a cada

⁹ “la concepción hegemónica de democracia en la posguerra [...] lleva del pluralismo valorativo a la reducción de la soberanía y, [...] al pasaje de una discusión amplia sobre las reglas del juego democrático a la identificación de la democracia con las reglas del proceso electoral” (Sousa y Avritzer, 2004, p. 41).

uno en lo individual. Sin embargo, nunca se habla de la otra renuncia que los incipientes Estados nación exigían a sus integrantes: me refiero a la cesión de la prioridad de las historias particulares de los individuos en aras de construir una historia general común a todos, una historia que diera fe de la manera en que dicho Estado (soberanía) surgió y de la multitud de vicisitudes que ha debido enfrentar para consolidarse como nación. Así, la sesión de soberanía de los diversos sujetos individuales al Estado fue de la mano de la renuncia de sus historias particulares (y otras más) para la construcción, aceptación y reproducción de la historia de ese Estado, de la historia de esa incipiente nación que llegaría a ser patria.

Esa novedosa historia, esa narrativa de la construcción de la nueva soberanía, debía ser enseñada a los ciudadanos. Ello era un asunto de primera necesidad política. Los ciudadanos debían sentirse partícipes de esa inédita totalidad que otorgaría nuevos derroteros a sus vidas individuales. La nación vino a otorgarles una razón, un sentido infinito de vida a sus precederas existencias individuales. Asumirla era volverse de alguna manera inmortal:

Como totalidades abstractas –imaginadas–, las naciones cumplían con el propósito: sus imágenes flotaban muy por encima del mundo de la experiencia personal e inmediata, lo volvía indudable su naturaleza sobrenatural. En contra de la mortalidad de sus miembros, las imágenes de las naciones podían esgrimir la perpetuidad atemporal de los símbolos (Bauman, 2015, pp. 44-45).

La cesión de la soberanía individual a favor de la soberanía general expresada en el Estado generaba sentido de inmortalidad a ese sujeto ahora convertido en ciudadano. El particular se diluía en la generalidad, esa generalidad –en la que ahora él viviría su presente– lo proveería de un futuro inmortal como miembro de ella y, simultáneamente, le otorgaría sentido a su presente, en razón de ubicarlo como parte de una historia general que superaba su propia historia particular vinculándolo con los demás en un pasado común. Inmortalidad frente al futuro, pero también hacia el pasado, ya que

el ciudadano de ese nuevo Estado se consideraría parte de una historia que viene de muy lejos (mito de origen), la cual tendría la obligación de continuar escribiendo junto con los demás miembros de la nueva soberanía común para darle así cotidianamente vida a la historia de la nación.

En el sujeto individual se sintetiza un pasado compartido por todos los miembros de esa comunidad que lo antecedieron. Su compromiso (ciudadano) es con esa soberanía, con esta voluntad general; luchar por su consolidación y sobrevivencia, defendiéndola tanto de los enemigos externos como del paso del tiempo y de la tenaz vigencia de la realidad social, política, económica y cultural que pueden erosionar el sentido de unión entre todos los ciudadanos.

EL ESTADO Y EL USO LEGÍTIMO DE LA HISTORIA

La cesión de la soberanía individual en interés de construir una soberanía general era multifacética. Se refirió no solo a ceder la posibilidad de hacer justicia por propia mano y atenerse a la obediencia de leyes que se definirían colectivamente, sino también a la disolución de las historias particulares a fin de asumir una historia común y engendrar ese sentido de pertenencia fundamental, para que la nueva realidad política pudiera funcionar como se esperaba. Los ciudadanos deberían aprender a respetar y obedecer los dictados y sentencias comunes. Habrían de estar convencidos de defenderse en comunidad, y esa comunidad tendría que hacerse de una historia, de ciertos fundamentos comunes en el pasado para poder ser imaginada como comunidad. La historia del Estado nacional que habría de convertirse en historia escolar se explica en términos de la urgencia y necesidad política del naciente Estado. Y en ese mismo ámbito reflexivo —el político— encontramos los argumentos y las explicaciones de su crisis y necesaria superación, así como las vías para repensar las funciones sociales de dicha disciplina en la actualidad.

Desde el surgimiento de los Estados modernos fue evidente la necesidad de instruir al pueblo en el reconocimiento del poder del soberano. El primero que lo señaló claramente fue el propio Thomas Hobbes:

si consideramos que al pueblo no puede enseñársele todo esto; ni aunque se le enseñe, lo recuerda; ni, después de pasada una generación, sabe de modo suficiente en quién está situado el poder soberano, si no se destina parte de su tiempo a escuchar a quienes están designados para instruirlo, es necesario que se establezcan ocasiones en que las gentes puedan reunirse [...] ser aleccionadas acerca de sus deberes y las leyes positivas que generalmente conciernen a todos, leyéndolas y exponiéndolas, y recordándoles la autoridad que las promulga (1984, pp. 279-280).

La construcción de esa nueva soberanía —que para Hobbes estaría en el monarca y para los siguientes contractualistas pasaría al pueblo— requería la instrucción en las leyes y, junto con ello, ahora lo sabemos, la creación de una historia común. De la misma manera en que los hombres en lo individual renunciaban a su soberanía particular para construir una soberanía común en unión con todos los demás hombres, ellos renunciaron a sus historias particulares en aras de construir y asumir una historia común. Así se comprende aún mejor la idea de que la historia de esa nueva entidad (nación) fue una decisión política para consolidar el Estado.

La historia nacional que habría de convertirse en historia como disciplina escolar se explica en términos de urgencia y necesidad política del naciente Estado, y es en ese mismo ámbito reflexivo, el político, donde habremos de encontrar los argumentos y las explicaciones de su crisis y necesaria superación, así como las vías de repensar las funciones sociales de dicha disciplina en la actualidad.

Un siglo después de Hobbes, cuando Rousseau señaló la obligatoriedad contractual de que los individuos en lo particular enajenaran todos y cada uno de sus derechos a la comunidad entera, abrió la puerta justamente para que ese derecho a la historia particular se

cediera en aras de construir la historia de la comunidad, pues en esa historia el sujeto individual no solo estaría retratado y representado, sino que su propia historia particular pasaría a tener una razón de ser superior, la de la voluntad general de los hombres, la de la fuerza común expresada en la historia de la patria, de la nación. Es en el pueblo donde radica la soberanía —se decía—, él es el Estado soberano; de esa forma la historia del Estado (nación) es la historia de cada uno de los individuos que lo conforman. Desde entonces la coartada política para luchar por la patria (amor) o defender a la nación (política) quedó instaurada.

Pero más aún, para Rousseau en la construcción del Estado nación no deben existir sociedades parciales en su interior. Una característica curiosa e iluminadora acerca de una de las críticas más usuales que se realizan a las historias nacionales es que en esa narración se eliminan las particularidades tanto de los individuos como de los grupos identitarios específicos, por ejemplo, mujeres, jóvenes, grupos étnicos, clases, entre otros, esto es, las de “sociedades parciales” de acuerdo con el concepto rousseauiano.

Una cuestión adicional es que la construcción del Estado moderno según los cánones del contractualismo enfatiza la edificación de ese Estado y su función primordial: dar seguridad a los ciudadanos y hacer cumplir las leyes. Ello explica la razón de que la historia nacional se caracterice por ser una historia política, militar, gubernamental, esto es: *a*) de la manera en que ese Estado se ha construido y consolidado, *b*) las diversas guerras (hechos violentos) internas y externas que la comunidad como un todo debió enfrentar para poder consolidar la nueva soberanía del pueblo, *c*) las formas políticas que han surgido para gobernarse bajo esa voluntad general. Por ello la historia referida única y exclusivamente a asuntos del aparato gubernamental, esto es, la parte administrativa, ejecutora del Estado, es mucho más importante, trascendente y, por ende, necesaria de aprender por los niños y jóvenes (futuros ciudadanos con plenos derechos y obligaciones) que las historias de “sociedades parciales”.

La aparición del Estado moderno significó el surgimiento de una entidad que acaparó la actividad política, es decir, redujo todo el ámbito de lo político a un estrecho espacio y a cierto tipo de actividades. Cabe mencionar que dicha noción no se modificó con la lectura que de esa entidad hicieron posteriormente las corrientes socialistas. Estas, recordemos, subrayaban la necesidad política de darle otro carácter (sello) de clase al Estado. Pero el ejercicio de la política continuaba remitiéndose fundamentalmente a lo que sucediera con esa entidad, la forma en que se influía en su cambio y de qué manera se le revolucionaría. Gracias a ello es posible encontrar hoy en día intelectuales e historiadores —ya sean conservadores, liberales o socialistas— que coinciden en subrayar la necesidad de mantener y enfatizar la enseñanza de la historia nacional, pues desde la perspectiva que estamos analizando, es en el Estado (nación) y solo en él donde se podrán ver reflejadas, expresadas, concretadas las diversas disputas políticas.

Desde entonces y con las bases de la teoría del Estado moderno, ese fue el espacio en el que habrían de dirimirse los asuntos del poder: la manera de elegir a los representantes, de escribir las leyes y ver que estas fueran cumplidas; la planeación de las formas de desarrollo económico (políticas públicas), la defensa de los intereses comunes, la resolución de los conflictos entre particulares, la educación de todos los ciudadanos, por mencionar algunos. Era una enorme gama de actividades que fueron direccionadas hacia la creación de instituciones que tuvieran como responsabilidad su realización. La historia nacional traducida en historia escolar se encargaría de escribir el devenir de todo ese conglomerado con el objetivo de construir y acendrar un espíritu común en todos y cada uno de los habitantes de la nación. Se trataba de evitar que la gente tomara la justicia en sus propias manos, de la misma forma en que no podía permitirse que la historia fuera tomada (escrita) por sus actores individuales. La ejecución de ambas pasó a ser responsabilidad del Estado.

Destaquemos ahora los primeros aspectos señalados en el último párrafo, es decir, los referidos a que el ejercicio del poder se

construyó a buscar las formas adecuadas de representación de las diversas opiniones y fuerzas existentes en la sociedad. La propuesta de una forma de democracia vinculada a aspectos electorales, y a los diversos procedimientos que habrían de implementarse y gestionarse para lograr la representatividad dentro de los órganos de poder, acaparó paulatinamente el espectro de lo que sería el ejercicio de la política. La construcción de esa democracia caminó de la mano de la reconocimiento paulatino de que toda actividad política tenía como espacio natural y único los diversos ámbitos del Estado. La política se vinculó exclusivamente a las acciones del Estado, sus instituciones, orígenes, objetivos, razones de ser, esto es, se igualó y definió la política como una actividad referida a la política institucional estatal. Por lo tanto –a pesar de la evidente contradicción existente entre la historia que se enseña en la escuela y el axioma de la historia como una ciencia que, como tal, tiene la obligación de ejercer la crítica, el análisis y la historización de todo lo que constituye su universo de reflexión–, aquella, la historia que se enseña en la escuela, se ha convertido en una disciplina que hasta hoy ha sido imposible que la escuela relegue. Esto también explica el porqué los intentos de reformar los programas escolares respectivos por lo general dan pie a fuertes polémicas y desgarramientos de vestiduras de diversos grupos, sujetos y actores más allá del ámbito educativo.

Plantear la necesidad de prescindir de la historia escolar, tal como hoy en día se enseña con las características de la historia nacional, es poner en el centro de la reflexión la necesidad de superar un concepto, una propuesta vinculada estrechamente al surgimiento del capitalismo en la medida en que este necesitaba a los Estados nación para consolidarse y con ello asumir que, en efecto, los conceptos políticos son históricos y deben historizarse, es decir, tienen fecha de caducidad con cargas políticas ideológicas que los definen, por ejemplo la democracia. Vemos, pues, que historizar la historia que se enseña en el sistema educativo lleva necesariamente a asumir que, en efecto, nociones como patria, Estado, nación, ciudadanía,

democracia, modernidad, progreso tienen fecha de caducidad en función de su carga política e ideológica definidora.¹⁰

Asumir lo anterior es requisito fundamental para comprender no únicamente la historicidad y “politicidad” de la historia patria y nacional, sino la urgente necesidad política de cuestionarla, destruirla y superarla, de enseñar (y escribir) otro tipo de historia, una historia “despolitizada”, entendiendo por ella una historia que salga de aquellos límites referidos al monopolio (y reducción) de la política por parte del Estado. Para ello es ineludible que nuestra concepción de la política se ajuste; por ende, es necesario recuperar reflexiones teóricas que desde hace algunos lustros han enarbolado la bandera teórica de distinguir claramente entre dos tipos de concepto: la política y lo político.

Urge empezar a identificar otras formas del ejercicio de lo político, de la ubicación del sentido de lo político por fuera del Estado y sus diversas nociones acompañantes, en primerísimo lugar la democracia liberal. La superación de la historia patria, de la historia oficial escolar, pasa justamente por realizar ese trabajo; solo así se podrá eliminar por completo la hidra a la que acertadamente se refiere Mauricio Tenorio cuando afirma que:

¿para qué dismantelarlos (a los mitos nacionales) si no bien acaba uno la faena de un lado, del otro empiezan a formarse nuevos mitos de igual sustancia y tamaño? Una cosa comprueba 200 años de escribir patrias: las historias y los mitos nacionales son cabezas de hidra (Tenorio, 2010, p. 123).

Romper las viejas hegemonías conceptuales sobre el ejercicio y la expresión de la política (Estado, democracia, nación, entre otras) parecería ser el camino. Justamente esa es la idea de plantear la

¹⁰ “La historia entonces no sólo es ‘un’ espacio donde lo nacional y aun lo regional conservan su vigor, sino tal vez ‘el’ último espacio –el búnker– dentro de una escuela [...] para sostener su propia legitimidad, su razón de ser y su carácter oficial, que, en la mayoría de los casos, es estatal” Carretero (2007, p. 52).

ineludible necesidad de caminar hacia la escritura y la enseñanza de una historia despolitizada. Hablamos, pues, de una historia que, superando la visión jibarizada, reducida, de la política, fije su campo narrativo y analítico en lo político. ¿Qué quiere decir ello?

SUPERAR LA POLÍTICA, RECUPERAR LO POLÍTICO

Un punto inicial para avanzar en la distinción entre ambos conceptos puede ser el referido por Chantal Mouffe (2009):

concibo “lo político” como la dimensión del antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (p. 16).

La afirmación contemporánea respecto a las crisis del Estado y de la democracia se refiere al hecho de que cada vez se hace más evidente que el ejercicio/quehacer político no puede seguir considerándose dentro de los estrechos límites que la concepción hegemónica de la democracia sostiene. Los sistemas representativos vigentes desde hace décadas hoy en día muestran sus límites históricos respecto a la posibilidad de, por una parte, darle voz y peso político a la enorme diversidad de actores sociales/políticos actuantes en la sociedad y, por otra, resolver los problemas de injusticia y desigualdad social cada día más agudos.

La contradicción inherente a la democracia liberal –dados sus anhelos de igualación social dentro de un sistema económico que promueve, origina y tiene como fundamento la generación de desigualdad– muestra desde hace ya algunas décadas su incapacidad histórica. La agenda política asienta como el punto básico inicial la reformulación del sentido de la democracia, lo cual necesariamente conlleva la reconsideración de lo político.

La globalización, la eclosión de las identidades, el neoliberalismo y la consolidación y el reconocimiento de multitud de nuevos sujetos sociales cuestionan y ponen en jaque a los nacionalismos. Lo anterior abre la posibilidad de pensar otro tipo de distintas colectividades que recojan la crítica y la necesidad de superación de las propias relaciones de poder (meta nacional). Esta idea es diametralmente opuesta a las reacciones culturalmente instintivas de protección y búsqueda de refugio en la postulación de la urgencia de defender a la nación (y su historia).

No es sencillo asumir y ser consecuente con la idea de emprender un nuevo comienzo.¹¹ Renunciar a las certidumbres, abandonar el principio de inmortalidad que la nación y su historia nos otorgaban es por demás difícil. La pérdida de sentido, de futuro, es agobiante. El desmoronamiento de esta totalidad referida a la nación parecería dejar a los individuos en una situación de orfandad. Quedamos expuestos y vulnerables. ¿Qué haremos sin su cobijo, sin su guía? La respuesta instintiva es de inmediato desenvainar la espada teórica para salir en su defensa, envolvernos en la bandera de las historiografías hegemónicas y rescatar a la patria, a la nación, de los brazos de quienes pretenden mancillarla. De cara a esos desfiguros de la crítica, Bauman (2015) contundente explica:

las naciones ya no están seguras bajo la protección de la soberanía política de los Estados, que antes funcionaba como garantía de la vida perpetua. Esa soberanía ya no es lo que era: las pautas sobre las que descansaba, las autosuficiencias económica, militar y cultural, y la capacidad autárquica han sido fracturadas, y la soberanía anda con muletas; inválida y claudicante, se tambalea de una prueba de eficiencia física a otra. Las autoridades estatales ni siquiera pretenden ser capaces de garantizar la seguridad de los que tienen a cargo ni están dispuestas a hacerlo; los políticos de todos los sectores manifiestan

¹¹ “el trabajo de autoidentificación no es ni debería ser un proceso acumulativo: más bien parece una cadena de nuevos comienzos, posibilitado por la capacidad de olvido más que por la capacidad de aprender y memorizar. Lo que se ha adquirido o armado solamente sirve hasta nuevo aviso” (Bauman, 2015, p. 29).

explícitamente que, con las crudas demandas de eficiencia, competitividad y flexibilidad, ya “no pueden afrontar” la subsistencia de las redes de protección (pp. 48-49).

Se trata, entonces, de recuperar otros sentidos de lo político. Si la política terminó por circunscribirse a las maneras de procesar el ejercicio del poder a partir del surgimiento del Estado nación –lo cual fue de la mano con la definición de una concepción específica de democracia y ciudadanía–, hoy en día, frente a la crisis de dicha noción, de cara a la evidencia sobre su historicidad, hemos de recuperar algo fundamental que no debimos haber olvidado: los sujetos sociales no son fijos (ahistóricos), más bien se reconfiguran de manera continua. La reflexión actual sobre las diversas identidades en las que participa un solo sujeto va en este camino. Lenin, el desde hace décadas cada vez más denostado dirigente de la revolución bolchevique, en algún momento definido por una coyuntura límite visualizó con claridad todo esto y lo utilizó políticamente para hacerse del poder.

En medio de los horrores de la Primera Guerra Mundial, el líder bolchevique fue capaz de lanzar una consigna radical sobre la necesidad revolucionaria de identificar que por encima (o por abajo) de los sujetos sociales nacionales, era fundamental ubicar a un sujeto social que cruzaba de manera transversal esa identidad arbitraria/convenida. Esto es: existía entre los hombres que combatían en las diversas trincheras una identidad superior (suprema), definida en términos de clase. En *El imperialismo, fase superior del capitalismo*, Lenin llamó a los soldados de todos los bandos involucrados a percatarse de que, más allá de su nacionalidad, idioma, lugar de procedencia, religión, todos ellos compartían una identidad común, todos ellos constituían un sujeto social específico que no tenía que ver absolutamente nada con sus respectivas nacionalidades, sino con su posición en el proceso de producción. Todos ellos eran miembros del proletariado, es decir, de la clase social que, desposeída de los medios de producción, solo contaba con su fuerza de trabajo para acudir al mercado donde sería explotada por el

capital. De tal forma –les explicaba–, su obligación, su compromiso político, no debía ser defender los intereses de la clase burguesa (su enemiga), que ataviada con ropajes nacionalistas los llevaba a ellos a enfrentarse, morir o matar, para hacer un nuevo reparto del mercado mundial, sino usar las armas que aquella burguesía había puesto en sus manos para, unidos todos, darse vuelta y utilizarlas contra su enemigo real, las propias burguesías nacionales y no contra sus hermanos de clase. Con ello abrió las puertas a la revolución socialista en el mundo. El sujeto social fundamental no era la ciudadanía (así en general) nacionalista, construida por los Estados nación. El sujeto político era uno, el proletariado del mundo. El internacionalismo proletario fue el llamado a traspasar las identidades nacionales en aras de un bien superior: la revolución mundial.¹²

La idea de la modificación e historicidad de los sujetos sociales no es nueva. Esos reajustes continuos en la definición de los actores sociales son planteados acertadamente por Chantal Mouffe (2009):

lo político es esencialmente inestable, y requiere desplazamientos y renegociaciones constantes entre los actores sociales. Las cosas siempre podrían ser de otra manera, y por lo tanto todo orden está basado en la exclusión de otras posibilidades. Es en ese sentido que puede denominarse “político”, ya que es la expresión de una estructura particular de relaciones de poder (p. 25).

Lo político es esencialmente inestable, nos dice Mouffe, luego entonces, los actores políticos, los sujetos sociales, también lo son. No solo no habría que espantarse por ello, sino más bien esto debería utilizarse como palanca para repensar el ejercicio de lo político, sus espacios, sus sujetos, sus tiempos. Teniendo como referencia inmediata las sublevaciones de hace apenas un lustro en algunos países del Medio Oriente y el surgimiento de diversos grupos de

¹² Sin embargo, la propuesta política del socialismo lejos estaba de destruir al Estado, más bien se planteaba únicamente la necesidad de darle otro sentido de clase al mismo, es decir, construir un Estado proletario de carácter socialista (Lenin, s. f.).

resistencia en países europeos, los miembros del Comité Invisible (2016) identifican que hoy en día:

No son ni los excluidos, ni la clase obrera, ni la pequeña burguesía, ni las multitudes quienes se sublevan. Nada que tenga bastante homogeneidad como para admitir a un representante. No hay ningún nuevo sujeto revolucionario cuya emergencia habría escapado, hasta entonces, a los observadores. Si se dice entonces que “el pueblo” está en la calle, no es un pueblo que habría previamente existido, al contrario, es el que previamente faltaba. No es “el pueblo” quien produce el levantamiento, es el levantamiento quien produce su pueblo, al suscitar la experiencia y la inteligencia comunes, el tejido humano y el lenguaje de la vida real que habían desaparecido (s. p.).

El tema no es fácil. En esta nueva gramática de lo político las viejas apreciaciones y convicciones implosionan debido a su historicidad, y exigen toda nuestra capacidad de maleabilidad intelectual para asumir una nueva narrativa del poder, que arrasará con las nociones tradicionales que desde hace siglos se han naturalizado y, por consecuencia, se han concebido como naturales y ahistóricas. Entre estas, las certidumbres ideológicas respecto a la nacionalidad, el nacionalismo y la patria, son de las más difíciles de superar, de erradicar. En particular, el concepto de nación está perfectamente acendrado en nuestro horizonte explicativo cultural del mundo. Dar el paso intelectual de ejercer su crítica, historizándolo, a fin de avanzar hacia su superación, es muy complicado, tanto que se llega a afirmar, por ejemplo:

Es duro para un país (Francia) que ha creado todas las piezas de la armadura ideológica del nacionalismo y que lo ha exportado al mundo entero, reconocer que, en adelante, no se trata más que de una pieza para clasificar en los archivos históricos (Comité invisible, 2007, p. 37).

Frente a la evidencia cada vez mayor de que las viejas instituciones políticas son insuficientes para enfrentar los nuevos y más

complicados fenómenos sociales, es necesario sacudir los armazones teóricos. Hoy los antiguos moldes del ejercicio del poder se muestran ineficientes para entender, enfrentar y resolver los problemas políticos que el surgimiento de nuevos sujetos sociales significa.

Si la vieja y hegemónica concepción de ciudadanía es insuficiente para sostener las demandas que el capitalismo contemporáneo, las migraciones, las rebeliones urbanas, entre otros, han puesto en el campo de la lucha política, en otras palabras, si el ámbito de la política se muestra en toda su desnudez como un sistema institucional limitado y ya ineficiente para procesar y contener las nuevas demandas de participación política que han surgido en las últimas décadas a lo largo de todo el mundo, provenientes de nuevos u distintos sujetos sociales, es necesario entonces repensar los conceptos que los han soportado desde su surgimiento.

Son nuevos sujetos, problemas, movimientos sociales, resistencias frente a viejas estructuras organizacionales para el ejercicio del poder que resultan superadas por la realidad. Si, como hemos visto, el surgimiento del Estado nación requirió que los individuos en lo particular aceptaran ceder su soberanía para la construcción de una soberanía general y, por ende, que en ese nuevo espacio se dieran las formas de poder y gobierno que habrían de ejecutarse, sobre todo el pueblo, hoy –frente a la evidencia de la incapacidad de esas añejas formas (crisis de la democracia, superación de los Estados nación)– es necesario identificar que lo que se conoce tradicionalmente como política daba razón de ser en dichas estructuras pero que, sin embargo, las disputas cotidianas por el poder, por la reformulación de un sentido de futuro, de inmortalidad, se han alejado de ese ámbito. Por ello, hoy la investigación sobre los procesos socioeducativos desde una perspectiva diferente de lo político asume un horizonte analítico mucho más amplio, abierto y plural que ubica el saber disciplinar escolar como la arena donde una multiplicidad de actores, instituciones, narraciones, relaciones de poder, ejercicios de dominación, además de otros, en constante

transformación, conforman así lo que Braudel enunció con su sentencia clásica: “batallas por la historia”.

En ese mismo sentido se explica la eclosión de las pluralidades a través de multitud de manifestaciones distintas que los espacios de la política (acotada a los andamiajes del aparato estatal, democrático, gubernamental, liberal) son incapaces de comprender y contener. Hoy en día la movilización social tiene características diferentes y empuja para que se abran otros espacios y formas de asumir el ejercicio de lo político. La negación y superación de esa concepción de la política, la resistencia a seguir considerando que es única y exclusivamente en ese espacio donde deben expresarse, enfrentarse y, quizá, resolverse las disputas sociales, de poder, son evidencia de que lo político está en otra parte.¹³

La fecha de caducidad del Estado nación, la crisis de la democracia, la obligación de identificar claramente que la noción hegemónica de política refiere a la actividad que tenía como espacio natural y ámbito de desarrollo en ambos conceptos (Estado/democracia liberal-hegemónica), son todos ellos puntos que sostienen la necesidad de escribir una nueva gramática política distinta, diferente a la hegemónica. Frente al temor natural que ello puede generar es necesario tener presente que:

las prácticas articulatorias a través de las cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las instituciones sociales son “prácticas hegemónicas”. Todo orden hegemónico es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas, es decir, prácticas que van a intentar desarticular el orden existente para instaurar otra forma de hegemonía (Mouffe, 2009, p. 25).

Distinguir entre la política y lo político irónicamente es un primer ejercicio político intelectual que implica buscar en otros espacios

¹³“Nadie puede honestamente negar la carga evidente de este asalto que no formula ninguna reivindicación, ningún otro mensaje más que la amenaza; que no había que hacer la política. Hay que estar ciego para no ver lo que hay de puramente político en esta resuelta negación de la política” (Comité Invisible, 2007, p. 2).

las expresiones, posibilidades y formas de luchar por el poder. De ese marco reflexivo se desprende la conclusión sobre la necesidad de replantear el papel de la escuela y, por ende, la historia escolar (nacional, patria) parece decantarse paulatinamente.

la escuela de la República ha formado desde hace un siglo y medio un tipo de subjetividades estatalizadas, reconocibles entre las demás. [...] Es esta construcción estatal de subjetividades la que se desmorona un poco más cada día con la decadencia de la institución escolar (Comité Invisible, 2007, p. 9).

De la mano de la crisis de aquellos conceptos fundacionales de la modernidad, el sistema educativo habrá de repensarse desde sus raíces tanto en su arquitectura como en sus contenidos, y dentro de ellos, en primerísimo lugar, en la historia como disciplina. La postulación de la enseñanza de una historia despolitizada tiene aquí su sustento. Si la historia ha de mantenerse como disciplina escolar deberá despolitizarse, esto es, asumir que sus contenidos no pueden restringirse al ámbito de la política, como tradicionalmente se ha entendido en los últimos siglos, es decir, para narrar las peripecias y vicisitudes de la construcción de un Estado nación y la consecución o no de una democracia de tintes liberales. Más bien se debe recuperar la idea de que lo político remite a toda lucha por el poder en sus nuevas y distintas formas en las que se enfrentan diversos, diferentes y antagónicos sujetos sociales:¹⁴ empezar a narrar el devenir de esos otros espacios y actores desdeñados tradicionalmente por la narrativa escolar, pero que hoy, con una fuerza que hasta ahora no habían tenido, se erigen en el medio del escenario para hacer sentir su presencia.

Quizá, si lo pensamos con detenimiento, la historia escolar tal y como la conocemos referida a la nación se encuentra padeciendo

¹⁴ “Desde esa lógica vivimos en un mundo donde existen diversos valores y perspectivas que nunca podremos adoptar en su totalidad, pero que en su vinculación constituyen un conjunto armonioso y no conflictivo. Por ello este tipo de liberalismo se ve obligado a negar lo político en su dimensión antagónica” (Mouffe, 2011, p. 17).

sus estertores finales, lo cual no implica que deje de luchar por sobrevivir para seguir considerándose fundamental dentro del sistema educativo nacional. Las razones son obvias: la historia escolar es un discurso simbólico fundamental para la consolidación y el mantenimiento del Estado y la nación. Postular su defensa a ultranza es asumir la lucha por el mantenimiento de una cierta manera de concebir y ejercer el poder. Quienes la cuestionan pasan a ser *de facto* los enemigos del Estado y de la nación.

Desde hace lustros, la función social de la historia se pone en tela de juicio. Hoy es tiempo ya de pensar desde lo político en una historia despolitizada, una historia distinta no solo en términos de la incorporación y reconocimiento de otros sujetos y actores que poseen y desarrollan sus propias historias, las cuales no aparecen en la narrativa oficial (estatal-nacional), sino también en tanto disciplina diferente, nueva. Y es altamente probable que esta contenga en sí misma los elementos necesarios para su propia extinción como “historia” que se reconstituye por la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades, competencias, o como queramos llamar a la capacidad de los sujetos para visualizarse, identificarse y luchar de manera distinta dentro de la sociedad para transformarla.

Lo político también se encuentra, pues, fuera del Estado y sus instituciones. En este, en esos acotados espacios, la política seguirá regurgitando sus sentencias y diatribas. Rescatemos la historia como disciplina escolar de la política; hagamos de ella un ejercicio político hasta sus últimas consecuencias.

COLOFÓN

Frente a las historias nacionales, patrias, occidentales, universales, mundiales, hagamos, reconstruyamos, escribamos, narremos, enseñemos, historias otras, particulares, individuales, de colectivos y grupos sociales e identitarios excluidos de las narraciones

hegemónicas y, por ende, del espacio de la política que ha cooptado y reducido a sus muy estrechos límites el ámbito de lo político. Al hacerlo podremos recuperar nuestras propias historias diferentes, distintas a las historias construidas desde las narrativas modernas, occidentales, norteamericanas. Así podremos, entre otras cosas, identificar viejos actores, grupos sociales, culturales, políticos que siempre han estado ahí, pero que han sido invisibilizados, borrados de las narraciones hegemónicas de la historia. Abriremos la posibilidad de vernos en el espejo del pasado como actores sociales y políticos que hemos conformado nuestro devenir y cuyo accionar conforma el presente y confecciona el futuro. La historia es nuestra, de todos y de cada uno de nosotros. En nuestras luchas y resistencias cotidianas ejercemos nuestra praxis política, construimos nuestra historia. Eso es lo que las niñas, los niños y los jóvenes que cursan la educación básica habrán de aprender al estudiar historia.

Empezar por hacer visible lo visible, poner en cuestionamiento uno de los conceptos nodales de la conformación identitaria a la cual se han dedicado los afanes sociales, políticos, histórico, económicos, culturales, entre otros, desde hace varios siglos no es una tarea menor ni mucho menos de fácil aceptación. Representa un acto de torpedeo a las certidumbres identitarias más arraigadas para, mostrándolas desnudas en su construcción y funcionamiento político, ser capaces de imaginar la posibilidad de reconocer, asumir y reproducir otras historias. Hoy, por ejemplo, ello significa vislumbrar la necesidad de avanzar hacia problematizaciones que desde hace algunos lustros se han consolidado en el horizonte analítico, levantando la bandera de la ineludible obligatoriedad de hacer la historización de las formas en que una historia, y solo una, se ha arrogado el monopolio de la construcción real, verdadera y objetiva de la narración del pasado, eliminando del espectro a otras que no comparten sus valores epistemológicos y estrategias metodológicas. Me refiero evidentemente a las propuestas decolonizadoras.

Despolitizemos la historia, rescatémosla del estrecho nicho en la que los regímenes de poder la han resguardado lejos de la

convicción de que nosotros –y nadie más que nosotros– somos los actores cotidianos de la historia presente, que en el futuro será pasado. Solo así reconoceremos y recuperaremos nuestro ser político y seremos capaces de hacer, narrar y enseñar nuestras historias.

Si lo personal es político, luego entonces nuestras historias particulares y de las múltiples colectividades y movimientos a los que nos adscribimos como seres humanos/políticos también lo son.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. J., (2007). Prólogo. En M. Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anderson, B., (2005) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2015). *En busca de la política*. México: FCE.
- Cardona, A. P. (2016). Memoria, palabra y acción: La historia patria, un saber para el sentimiento. En *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21 (2), 19-45.
- Carretero, M. (2012). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. España: Paidós.
- Comité Invisible (2007). *La insurrección que llega*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/86360.pdf>, el 3 de marzo de 2017.
- Comité Invisible (2016). *A nuestros amigos*. Recuperado de http://mexico.indymedia.org/IMG/pdf/a_nuestros_amigos_-_comite_invisible.pdf, el 1 de marzo de 2017.
- De Sousa, B. y Avritzer, L. (2004). "Introducción: para ampliar el canon democrático". En De Sousa, B. (coordinador), *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferro, M. (2000). *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galván, L. y Martínez, L. (coords.) (2011). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor.
- Hobbes, T. (1984). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, España: Crítica.

- Krauze, E. (2010). *De héroes y mitos*. México: Tusquets.
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Lenin, V. (s. f.). *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Recuperado de http://www.fundacionfedericoengels.net/images/PDF/lenin_imperialismo.pdf, el 22 de abril de 2021.
- Loewen, J. (1995). *Lies my teacher told me*. Nueva York, Estados Unidos: The New Press.
- Mouffe, C. (2009). *En torno a lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taibo II, P. (2017, 15 de julio). Recuperar la historia de México, fuente de fortaleza moral: Paco Ignacio Taibo II. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/15/cultura/a05n1cul>, el 10 de marzo de 2017.
- Tenorio, M. (2010). *Historia y celebración. México y sus centenarios*. México: Tusquets.
- Vázquez, J. (1979). *Nación y nacionalismo*. México: El Colegio de México.

CAPÍTULO 6

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Andrés Lozano Medina**

*Un conocimiento propio no puede ser sino,
en primera instancia, desmontaje crítico
del conocimiento que nos ha colonizado.*

S. R. Bautista

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo, enmarcado en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), Configuración Histórico Política de los Procesos Socioeducativos, integrada en el Doctorado de Políticas de los Procesos Socioeducativos (DPPSE), tiene cuatro aspectos por debatir. En el primero se discute la política como parte de un conjunto de procesos sociales que la construyen e incorporan elementos que responden a una realidad social en la que intervienen multitud de agentes, los cuales hacen que las cuestiones relacionadas

* Doctor en Sociología. Integrante de la LGAC I Configuración Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos.

con lo político sean cada vez más complejas, en tanto que incorporen variados aspectos con diversos contextos en diferentes tiempos y con múltiples sujetos/agentes que participan en ellos, y destaca la participación de las ciencias sociales para su análisis.

En el segundo aspecto se hace un recorrido por algunos conceptos básicos de la política educativa, para lo cual tomaré algunos planteamientos de Tello, Mainardes y Ball, entre otros, quienes destacan que “el Estado no puede ser el único centro de generación de política educativa, sino un componente más de mediación” (Tello, 2015a, p. 53).

En la tercera vertiente, fundamentalmente descriptiva, se proporciona una visión panorámica de lo acontecido en la Educación Media Superior (EMS) de acuerdo con las políticas impulsadas en el país en el presente siglo. Se inicia con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), impuesta en 2008, y se continúa discutiendo sobre este nivel educativo, hasta llegar a las acciones impulsadas en el gobierno de la cuarta transformación (4T), incluyendo las que buscan atender las condiciones generadas por la pandemia del covid 19. Y, por último, en el cuarto aspecto se examina la forma en que tradicionalmente se han construido las reformas educativas.

Con ello se procura establecer las formas en que los acontecimientos impulsados desde la política educativa, promovida por la autoridad pública, pueden estudiarse desde posicionamientos teóricos con una perspectiva más compleja, al asumir la realidad educativa como un conjunto de relaciones y procesos con múltiples agentes, interviniendo ya sea como impulsores de la propuesta, como operadores de la misma, sea de manera acrítica o con una suerte de resiliencia, o como receptores pasivos o activos de dicha política. En consecuencia, se tienen al menos tres sujetos/agentes que se encuentran claramente involucrados en la acción política que, sin embargo, participan de manera muy desigual, y en muchos casos resignificando el sentido original de la política oficial. De esta manera se pretende realizar un análisis alternativo respecto a lo que se ha desarrollado tradicionalmente en los estudios sobre política educativa.

LA POLÍTICA COMO PROCESO SOCIAL

*Decir que la política es uno de sus componentes
aisladamente es una reducción equivocada.
Hay que saber describirla como totalidad.*

E. Dussel

La realidad social está conformada por múltiples aristas, con diversos sujetos participantes, en tiempos y espacios diversificados, con formas de organización en disputa y contradicción. Al respecto,

la sociedad se volvió tan compleja que ya no puede verse como la totalidad dinámica de un complejo estructural. La sociedad, diferenciada funcionalmente, se encuentra descentralizada; el estado ya no es la vanguardia política, que se encarga de desempeñar las funciones de la sociedad global; parece que el mundo entero se transformó en periferia (Ianni, 1996, p. 3).

Por ello la ciencia social debe reinventarse para interpretar una nueva realidad que se encuentra en constante movimiento, y que se modifica a diferentes ritmos, con diversos y múltiples sujetos/agentes que participan de manera desigual, debido a lo cual los procesos sociales se presentan con diversas intensidades. En consecuencia,

la sociología, y en general las ciencias sociales, solo pueden comprender con rigurosidad la realidad, y ser herramientas de su transformación, si son capaces de hacerse las preguntas pertinentes que develen las tramas concretas de la dominación, la explotación y las resistencias que organizan milimétricamente el espacio social (Torres, 2021, p. 11).

Por otro lado, siguiendo a Sousa Santos (2006), las ciencias sociales hegemónicas no han producido actualmente una sola idea nueva. Así, se define la necesidad de construir conocimiento que supere, por un lado, la crisis en la que se encuentran las ciencias sociales y, por otro, la falta de cercanía entre la teoría dominante y ciertas

realidades. Por ende, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de las alternativas (pp. 15 y 16).

Considerando lo anterior, la idea es transitar hacia el estudio de los procesos sociales y políticos, de modo que se pueda ser consciente de los múltiples aspectos que conforman la realidad social y sus estrechos vínculos. Con ello, la intención es contar con herramientas que posibiliten incidir en esa realidad y consecuentemente transformarla.

Lo anterior obviamente implica alejarse de paradigmas que sostienen perspectivas neutrales y acríicas que solo permiten un acercamiento superficial a los acontecimientos sociales; en otras palabras, “se sujetan a un aspecto exclusivamente fenoménico y descriptivo del movimiento intelectual” (Torres, 2021, p. 30).

Por consiguiente, en primera instancia pensar en los procesos sociales hace necesaria la reflexión de los espacios y tiempos en que se desarrolla el cambio; en segundo lugar, la preocupación debe encaminarse hacia los sujetos, y finalmente, es preciso examinar las interacciones que se realizan entre ambos momentos (véase la figura 6.1).

Figura 6.1. Interacciones dentro de las dimensiones de tiempo y espacio



Fuente: Elaboración propia con base en Cuadra (2016, p. 183).

En ella son claras las formas en que los diversos elementos van estableciendo interacciones entre las ideas, las condiciones materiales, la estructura contextual en la que se encuentran los sujetos que participan en los procesos sociales de cambio dentro de dimensiones de tiempo y espacio específicas, lo que permite, o debería hacerlo, construir alternativas que puedan transformar la realidad en que se opera, en este caso, la política.

Sin embargo, debe ser evidente que, siguiendo a Cuadra (2016), esta transformación es desigual, ya que varía dependiendo de la situación en específico y del contexto en particular, del tipo y magnitud de los recursos tanto humanos como materiales con que se cuenta, de su distribución y finalmente de la forma de aplicación:

En este sentido, el cambio social es abierto, multifactorial y multiprocesal. Son procesos endógenos que se realizan primordialmente de manera autogestiva por un determinado grupo social. Los actores sociales definen su orientación, alcance y cualidades (Cuadra, 2016, p. 182).

De este modo la política, entendida como proceso, necesariamente requiere contar con contextos claros en los que los sujetos/agentes puedan reconstruir el discurso y de esa manera resignificarlo. En consecuencia, deben “desencadenar prácticas acumulativas e incrementales del cambio social, a través del ejercicio del poder embebido en todas las relaciones agenciales de los actores” (Cuadra, 2016, p. 198). Con ello

se sostiene que la aproximación a cierta explicación del cambio social desde una noción de totalidad posibilita la superación de las visiones parceladas y fragmentadas del proceso social, propias de la compartimentación positivista de las ciencias sociales, que debilita la comprensión de la realidad y su potencia de actuación social sobre ella (Torres, 2011, p. 305).

Con estas consideraciones se puede plantear que la política requiere necesariamente de la praxis, comprendida como aquella

que implica, indudablemente, la acción sobre la realidad, pero fundamentada en una sólida reflexión teórica sobre ella, con lo que será posible la transformación y el cambio social. La praxis produce realidad, y la primera realidad que produce es al sujeto productivo de realidad (Bautista, 2014, p. 46).

ALGUNAS IDEAS INICIALES SOBRE LA POLÍTICA EDUCATIVA

*Las políticas no son meramente implementadas,
sino que pasan por procesos de traducción,
reinterpretación, recontextualización y recreación.*

J. Mainardes

Los estudios tradicionales sobre política educativa consideran que en la esfera del Estado donde se identifica el problema, se formula una solución o acción, se toman decisiones, se aplica esta y por último se evalúan los resultados (Pedró y Puig, 1998, p. 32), procedimiento que se constituye con otros elementos subyacentes, como la ejecución, la gestión y administración y la producción de efectos para el caso del ítem de aplicación de la acción; en otras palabras, la construcción de agenda.

Así, la visión positivista se ha apropiado de la forma de hacer política y ha generado una perspectiva desarticulada, descriptiva, sin contextos claros ni pertinentes, más dirigida a la elaboración de política educativa pública, su implementación homogénea, su operación relativamente obligatoria, y posteriormente ha llevado a cabo procedimientos de valoración de los resultados que indican algunos avances considerando la propuesta original.

Sin embargo, otras posibilidades teóricas plantean que son tres las dimensiones de las políticas que permiten la construcción del campo, el análisis del proceso y del contenido; pero, debido a las limitaciones idiomáticas, ni en portugués ni en castellano podemos diferenciarlas conceptualmente: *polity*, *politics* y *policy* (en inglés),

o sea la forma, el proceso y el contenido de la política (Tello, 2015a, p. 47). Otros autores como Sánchez y Liendo (2018) plantean también estas mismas tres dimensiones de la política, pero como estructura, proceso y resultado. En inglés tales dimensiones se expresan con las palabras *politics*, *polity* y *policy*, respectivamente (p. 27).

Más allá de la falta de coincidencia en los conceptos entre estas perspectivas, lo que queda claro es la existencia de una visión que no se limita a percibir la política educativa como un elemento monolítico que proviene del Estado, sino como un asunto complejo que, en palabras de Tello, indica:

el campo teórico de la política educativa como un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento (2015a, p. 49).

Ello indica una amplia posibilidad de qué hacer en el campo, desde los procesos de contextualización hasta la construcción del conocimiento de manera transdisciplinar, considerando la participación de los distintos sujetos/agentes en el espacio educativo en una interrelación compleja. En otras palabras, dichos sujetos/agentes realizan gran cantidad de diversos procesos para atender las propuestas de política. En este sentido los actores/agentes crean el significado, influyen, disputan, proporcionan respuestas, tratan con contradicciones, intentan representaciones de las políticas, a través de una serie de oposiciones discursivas (Senén y Vilella, 2009, p. 5).

De esta manera, el campo es un espacio público en el que se encuentran similitudes y conflictos; en términos de Dussel (2006) todo campo está delimitado. Lo que queda fuera del campo es lo que no le compete; lo que queda dentro es lo definido como componente por las reglas que estructuran las prácticas permitidas dentro del campo (p. 17).

Por otro lado, como señala Ball citado por Senén y Vilella (2009), en la concreción de la política educativa en las políticas educativas, estas últimas entendidas como aquellas que se encuentran en el ámbito de la gestión y en los espacios en los que se opera la política pública implementada por la autoridad pública,

puede apreciarse la convivencia de mensajes contradictorios entre el cambio y la resistencia a las políticas, los conflictos de autoridad y la regulación de relaciones sociales e institucionales, los efectos de corto y largo plazo sobre los roles laborales y la conciencia política de los profesores, los desafíos a la autonomía profesional y su influencia sobre la adopción de políticas en la escuela (Ball, citado en Senén y Vilella, 2009, p. 3).

Lo anterior, indudablemente, tiene como inicio que quienes elaboran la política educativa pública lo llevan a cabo sin considerar las articulaciones entre un sistema social, político y económico más amplio y complejo; es decir, queda ausente una visión de la totalidad que permite comprender el origen de la política desde un contexto histórico.

Ahora bien, Mainardes propone para el análisis de la política cinco diferentes contextos, lo que se llama el ciclo de políticas: contexto de influencia, producción del texto, contexto de la práctica, los resultados o los efectos y el contexto de la estrategia política (Mainardes, 2009, p. 6). Con ello es posible desagregar los elementos que permiten acercarse a la comprensión de los hechos que definen el tipo de política educativa que la autoridad pública impulsa.

Las políticas educativas son pensadas y elaboradas tomando en consideración las mejores escuelas posibles, es decir, sin reconocer las variaciones de contexto, de recursos o de capacidades locales, incluso si en el discurso se pretende la participación de los diversos sectores de la sociedad interesados en el tema para que se incorporen en la discusión, lo que se hace más como legitimadores de la política que como proponentes de política alterna, ya que difícilmente son escuchados.

PRESENTACIÓN DE HECHOS

Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo.

Esteban Torres (2016, p. 306)

Los hechos que a continuación se presentan tienen, en términos temporales, dos momentos. El primero de ellos se caracteriza por pertenecer a un modelo económico denominado neoliberal, en el que la participación del Estado se encontraba supeditada a las condiciones del libre mercado. El segundo hace referencia a lo que en la administración actual (2018-2024) se ha dado en nombrar “la cuarta transformación” (4T), que en principio se deslinda, al menos en el discurso, del modelo económico previo y busca otras alternativas de actuar.

La época neoliberal

México es un país con una tendencia a realizar continuas reformas. En el ámbito educativo hemos tenido en lo que va del siglo XXI seis reformas constitucionales, a saber:

1. En 2002, se hace obligatoria la educación preescolar y se integra con la primaria y la secundaria para conformar la educación básica.
2. En 2011, se incluye a los fines de la educación el de fomentar “el respeto a los derechos humanos” (párrafo 2).
3. En 2012, se instituye la obligatoriedad de la educación media superior.
4. En 2013, se establecen los medios institucionales para garantizar “la calidad en la educación obligatoria” en términos de

alcanzar “el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (párrafo 3).

5. En 2016, se incorpora la Ciudad de México como entidad al definir la educación que imparta el Estado (Congreso Constituyente, 2016) (Barba, 2019, p. 299).
6. En 2019, se otorga reconocimiento a la educación inicial como un derecho de la niñez y su carácter obligatorio junto con los otros niveles educativos, además de contemplar también la obligatoriedad de la educación superior (Fernández *et al.*, 2019, p. 1).

También se impulsan políticas y acciones de menor calado, como el programa conocido como Enciclomedia, el 13 de agosto del 2004; la Alianza por la Calidad de la Educación, el 15 de mayo del 2008; la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el 25 de septiembre del 2008, entre otras.

Esta última, que es el tema por discutir, se realizó gracias a la decisión política de modificar el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en enero de 2005, lo que dio lugar a la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y generó una serie de ajustes administrativos para incorporar las siguientes direcciones generales a la naciente subsecretaría:

1. [...] de Educación Tecnológica Industrial.
2. [...] de Educación Tecnológica Agropecuaria.
3. [...] de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
4. [...] del Bachillerato.
5. [...] de Centros de Formación para el Trabajo.
6. [...] de Educación Secundaria Técnica (SEP, 2005, p. 1).

La pretensión de dicha reforma en ese entonces era clara: se buscaba organizar una muy desarticulada condición de este nivel educativo compuesto por múltiples modalidades, diversos planes de estudio, nula posibilidad de movilidad de los estudiantes dentro del sistema, muy diversa formación de los docentes, por mencionar algunas de

las dificultades que se quería atender. El fin último era la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, que en 2013 se cambió por Sistema Nacional de Educación Media Superior (Sinems), el cual se proponía impulsar la calidad de la educación tal y como se señalaba en el artículo tercero constitucional.

Por otro lado, en la elaboración de esta reforma, se reconocen:

las aportaciones de las autoridades educativas de los Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de ANUIES, del Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública, de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, y de diversos especialistas en temas educativos (SEP, 2008, p. 1).

Con lo anterior, presumiblemente se logró cierto nivel del acuerdo. Empero la situación problemática en esas aportaciones obedece a que en la lista de colaboradores no se encuentran los directores de los distintos planteles y tampoco los docentes que son, en primera instancia, los que operarán la reforma.

Ahora bien, las propuestas reformistas fueron muy ambiciosas tanto en cuanto a la formación de los estudiantes en un entorno basado en competencias y en la construcción de un Marco Curricular Común (MCC), como en relación con la capacitación y la actualización de los docentes y directores y en la organización de planteles con características suficientes, en el entorno tecnológico y de infraestructura. Las metas establecidas comprenden una serie de compromisos por cumplir en el primer año de su puesta en marcha; entre ellas contar con la aplicación del MCC en todas las escuelas de educación media superior dependientes de la SEP, así como lograr que los docentes de esas instituciones se encontraran actualizados mediante su asistencia a los cursos y diplomados ofrecidos en el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems). Para esas fechas (ciclo escolar 2009-2010) había alrededor de 2 800 000 estudiantes y casi 152 000 plazas

docentes¹ ubicados en aproximadamente 8 000 escuelas.² Esta era la población objetivo de una política educativa impulsada por la autoridad pública desde su posición de gobierno.

Sin embargo, dos asuntos más afectan de manera relevante la vida de este nivel educativo. El primero de ellos es hacer obligatoria la educación media superior para que iniciara el proceso en el ciclo escolar del 2012, hecho que tuvo matices importantes: por un lado, la obligatoriedad no es universal, solo se aplica para el grupo poblacional con la edad de referencia, es decir, toda persona que cuente con más de 18 años al momento del decreto y no tenga cubierto este nivel de estudios no está obligado a cursarlo, una decisión de política interesante promovida desde la Cámara de Senadores, para no aumentar el rezago educativo que se incrementó de manera muy importante en 1992 al hacer obligatoria la educación secundaria. Por otro lado, la puesta en marcha de este procedimiento sería paulatina y gradual, y debería culminar en el ciclo escolar 2021-2022.

El segundo asunto, además de la obligatoriedad, fue la creación del Servicio Profesional Docente en 2013, para la evaluación del magisterio y de los profesores y directivos de la Educación Media Superior, en el caso de su ingreso, permanencia y promoción. Esto generó diversos grados de malestar entre el magisterio y los profesores y directivos de la EMS. Sin embargo, durante toda la administración peñista (2012-2018), la medida de la evaluación, que muchos investigadores y docentes llamaron punitiva, se mantuvo y se aplicó a un amplio número de profesores y directores.

Hasta aquí he referido algunos sucesos acaecidos en la Educación Media Superior durante la denominada época neoliberal correspondiente al siglo XXI; ahora continuaré con lo que ha sucedido en la llamada cuarta transformación nacional, que presume no ser neoliberal.

¹ Se indica plazas docentes debido a que un profesor puede ocupar más de una plaza; por tanto, no se puede hablar de personas.

² No se incluye la información de las instituciones autónomas ni las particulares, ya que estas no están obligadas a participar en la reforma.

EL GOBIERNO DE LA 4T

La administración de Andrés Manuel López Obrador, a finales de 2018, comenzó con la pretensión de eliminar la “mal llamada Reforma Educativa”. Para ello se impulsó un nuevo cambio constitucional al Artículo 3º, el cual se logró con la aprobación de los congresos de las entidades federativas y se publicó en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, el 15 de mayo del 2019, exactamente el día en que en México se celebra el Día del Maestro.

Este cambio al Artículo 3º destaca la obligatoriedad de la educación que se imparte en el país desde el preescolar hasta la educación superior. Sin embargo, es necesario aclarar las diferencias que se plantean para la educación obligatoria: la educación básica es universal, en tanto que la educación media superior, como se menciona, solamente lo es para quienes tienen la edad típica para acceder a este nivel educativo, y para el caso del nivel superior,

la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (*DOF*, 2019, p. 3).

También se define a la educación como un derecho de la niñez y se establece la rectoría del Estado en términos de lo educativo, del mismo modo se deroga la evaluación calificada como punitiva del sexenio anterior mediante la Ley General del Servicio Profesional Docente, y en consecuencia desaparece el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y se crea la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoradu).

Posteriormente, como lo marca la ley, se presentó, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND), el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, aprobado el 12 de julio del 2019, en el cual

se plantean seis objetivos prioritarios para transformar el Sistema Educativo Nacional, asociados a problemas públicos. Me referiré a uno de ellos porque corresponde al tema de este texto.

Cuadro 6.1. Objetivos prioritarios y los problemas públicos asociados

Problema público	Objetivos prioritarios
<p>6. Las decisiones de política educativa han sido tomadas de forma vertical y desarticulada, sin considerar a todos los sectores y grupos de la sociedad, repercutiendo de forma negativa en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.</p>	<p>6. Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.</p>

Fuente: SEP (2019). Programa Sectorial de Educación 2020-2024, p. 17.

Más adelante el documento abunda en este tema aduciendo que en las administraciones anteriores la toma de decisiones políticas se realizaba de manera centralizada sin considerar al conjunto de sujetos/agentes que participan de alguna manera en el proceso educativo donde están incluidos los progenitores de los estudiantes. Incluso se asegura en el texto que son estos últimos en torno a quienes debe girar todo el quehacer educativo (básicamente la misma idea del modelo educativo impulsado en el 2017 para la educación básica, que afirmaba la centralidad de los estudiantes).

Líneas después indica:

Por ello, es necesario reafirmar la rectoría del Estado en la política educativa, el cual tiene el deber de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, sin privilegiar ningún interés particular por encima de los principios constitucionales, para lo cual es necesario consolidar el *Acuerdo Educativo Nacional* que prevé la Ley General de Educación, con la participación, colaboración y consenso de todos los sectores y grupos de la sociedad, basado en el diálogo y el respeto a las diferencias (SEP, 2019, p. 35).

En consecuencia, se proponen acciones puntuales para lograr las pretensiones establecidas en el programa. Destaca también la implementación de medidas para promover espacios de consulta, deliberación y análisis de mejores prácticas en el Sistema Educativo Nacional de manera eficaz, transparente e incluyente (SEP, 2019, p. 62); dichas propuestas responden a problemas puntuales que se plantean en el PSE 2020-2024.

Cabe aclarar que en este texto solamente discutiré la problemática detectada en el documento citado en torno a la educación media superior y puntualizaré las acciones dirigidas a dicho nivel educativo, y en su caso a algunas de carácter transversal. Con ello comienzo con los problemas descubiertos y descritos por el gobierno de la cuarta transformación.

Problemas detectados para la educación media superior y acciones puntuales. Vistos y propuestas desde la 4T

En el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se destacan problemas de diversa índole. Apuntaré los que a mi parecer son más relevantes o más urgentes de atender; el primero de ellos se refiere a la matrícula y a la obligatoriedad de cursar la EMS en la edad típica, asuntos asociados, ya que constitucionalmente se indica que para el ciclo escolar 2021-2022 se debe lograr la cobertura universal. Sin embargo, para el ciclo escolar 2018-2019 el porcentaje de atención a la demanda fue de 78.7% en la modalidad escolarizada; al agregar la modalidad no escolarizada se incrementa levemente y llega a 84.2% (SEP, 2019). En menos de un año se debe crecer en poco más de 15.0%, lo que en términos absolutos significa incrementar en prácticamente un año alrededor de seis millones de estudiantes para lograr la meta de universalizar el acceso. Queda otro asunto asociado a la matrícula y corresponde a la desafiliación (abandono, en términos de la SEP) de los estudiantes, que la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) estima que se encuentra en

12.9% en promedio. Una última cuestión se refiere a la población indígena que presenta una proporción de atención verdaderamente menor, pues solo 63.9% de ellos asiste a la escuela.

Por otro lado, las pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes muestran bajos resultados en el desempeño:

de acuerdo con los resultados de Planea 2017, 33.9% de las y los estudiantes se ubicaron en el nivel de logro más bajo en Lenguaje y Comunicación, y 66.2% lo hicieron en Matemáticas./ Respecto al puntaje promedio en Matemáticas, la proporción de mujeres que se ubica en el nivel de logro de aprendizaje más bajo es 70.5%, mientras que la proporción de hombres es 61.4%. Destaca también la diferencia entre los resultados de jóvenes pertenecientes a población indígena (451 puntos en Lenguaje y Comunicación, y 466 en Matemáticas) y no indígena (511 y 508 puntos, respectivamente (SEP, 2019, p. 23).

En cuanto a la formación, capacitación y actualización de los docentes se considera que la administración anterior no llevó a cabo un adecuado procedimiento que permitiera la profesionalización de estos. En consecuencia, no cuentan con los conocimientos y las habilidades para atender las necesidades educativas que se requieren actualmente.

En el terreno de la infraestructura escolar en la EMS se indica que en México existen alrededor de doce mil planteles. Sin embargo, se desconoce con precisión en qué condiciones se encuentran; empero de “estos planteles el 74.8% disponen de agua potable, el 68.8% cuentan con computadoras y el 50.3% tienen conexión a Internet” (SEP, 2019, p. 29).

Indudablemente existen otras problemáticas que no se refieren solo a la EMS, sino que son situaciones transversales a todo el sistema educativo nacional. Entre ellas destacan al menos dos que son relevantes; por un lado, la sistematización e integración de la información, de tal manera que sea accesible a los interesados y, por otro, la cuestión del financiamiento que hasta ahora no es suficiente.

Estos son algunos de los problemas detectados y que fueron apuntados en el PSE 2020-2024. Ahora bien, el PSE 2020-2024 plantea 31 estrategias y 274 acciones para cada uno de los seis objetivos que se presentan en el documento de referencia. Fundamentalmente todas ellas atienden la problemática del Sistema Educativo Nacional; por ejemplo, el caso de la cobertura está referido casi en todos los niveles educativos; quizá la excepción sea la educación primaria, que sería la única con un valor cercano a 100% de atención a la demanda, y la acción propuesta corresponde al resto de los subsistemas y es la siguiente: 1.1.1 Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles, para aumentar la oferta de espacios educativos desde la educación inicial hasta la superior (SEP, 2019, p. 37).

El tema del desempeño también es válido para el sistema en su conjunto, así como la infraestructura y el financiamiento o la capacitación de los docentes; de esta manera no tiene sentido mencionar lo que ya está planteado en el documento oficial.

Lo que al parecer sí es específico de la educación media superior son programas como “Construye T”, pero no corresponden a una iniciativa del gobierno de la 4T. Este ya existía desde la administración previa y hasta el momento sigue vigente.

Dicho programa promueve el desarrollo de habilidades socio-emocionales (HSE) en las y los jóvenes de educación media superior pública, mediante actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro (*Construye-t.org.mx*).

Otro programa que también sigue vigente, y pertenece igualmente a la administración pasada, es “Yo no abandono”, cuyo objetivo consiste en lograr índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de este nivel educativo.

El programa de becas, si bien no es una idea original de este gobierno, ya que existían programas de esta naturaleza en administraciones previas, sí presenta algunas variantes. En principio es universal para los estudiantes de escuelas públicas, y su intención es evitar la deserción escolar, apoyar en la compra de insumos escolares y de

necesidad básica, consta de un estipendio bimestral de 1 600 pesos durante tres años y solo se entrega en los meses que dura el ciclo escolar.

“Jóvenes en casa” es un programa emergente debido a la pandemia que tiene aislada a buena parte de la población del planeta, el cual ha logrado que se construyan alternativas educativas ante la imposibilidad de tener actividades presenciales. En la página *jovenescasa.sep.org.mx* los estudiantes tienen acceso a tres subprogramas “Aprende en casa III”, “Escuela en casa” y “Socioemocionales en casa”, que les proporcionan a los estudiantes diversas actividades e información para continuar su proceso formativo y socioafectivo.

Ahora bien desde la SEMS se elaboró un documento denominado Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior, el cual se elaboró, según el subsecretario Jesús Pablo Arroyo Ruiz, a través de Foros estatales por un acuerdo nacional sobre la educación, los cuales fueron coordinados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (SEMS, s. f., p. 1). Arroyo Ruiz también plantea que el documento fue compartido con investigadores y académicos a fin de presentar propuestas para la definición de políticas para este nivel educativo, y “tiene como finalidad darlo a conocer para que usted nos apoye con su difusión, discusión colectiva, adecuación al contexto e implementación en el aula, en el centro de trabajo, al interior de su subsistema, de la entidad y en la federación” (SEMS, s. f., p. 3).

Sin la intención de ser exhaustivo solamente indicaré algunos asuntos relevantes de estas líneas de política, para incluir los temas que desde la subsecretaría de Educación Media Superior consideran relevantes, y que son los siguientes:

- I. Educación con calidad y equidad.
- II. Contenidos y actividades para el aprendizaje.
- III. Dignificación y revalorización del docente.
- IV. Gobernanza del sistema educativo.
- V. Infraestructura educativa.
- VI. Financiamiento y recursos (SEMS, s. f., p. 6).

Para cada uno de estos temas se presenta una serie de consideraciones acordes al contenido específico. Sin embargo, todos ellos se mantienen en el terreno discursivo, es decir, no se plantean objetivos ni metas claras en tiempos establecidos; en otras palabras, parecen un listado de buenos deseos a los que probablemente nadie presente oposición, pero sí dudas sobre la forma de operación.

Aquí termino con la presentación de algunos hechos que tienen que ver con la implementación de una política pública en el ámbito educativo dirigida a la educación media superior, que me parece es producto del trayecto sinuoso e imprevisto impulsado por las distintas arenas políticas, de cada contexto, mediante peleas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública (Senén y Vilella, 2009, p. 4).

LAS FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA EN MÉXICO

Desde el inicio de la administración de Miguel de la Madrid (1982-1988), gracias a una serie de reformas impulsadas en la administración previa, la planeación política en México, expresada en los Planes Nacionales de Desarrollo³ correspondientes, necesariamente se elabora considerando la opinión de la sociedad que será afectada, es decir la participación de la sociedad técnicamente es solicitada para que emita su punto de vista y plantee sus propuestas sobre el tema de su interés.

A partir de entonces, la participación ciudadana en la elaboración de políticas y leyes se ha transformado de manera importante hasta llegar a lo que en la actualidad se denomina parlamento abierto, con la intención de que los ciudadanos participen proactivamente. Recordemos que en palabras de quienes elaboraron la RIEMS existieron

³ Es el documento donde el gobierno de México, a través de consultas públicas, explica cuáles son sus objetivos y estrategias prioritarias durante el sexenio. <https://www.planeandojuntos.gob.mx/>

consultas; sin embargo no es clara, por un lado, la forma en que se participó y, por otro, qué tanto esas participaciones fueron tomadas en cuenta para la elaboración del documento final.

Discursivamente las políticas públicas se establecerían teniendo como parámetro únicamente el bien común y este bien común se entendería como de interés para todos los segmentos sociales (Wessler, 2015, p. 64), lo que hace pensar en la existencia de una política neutra donde la opinión, la expresión o la resistencia del otro es incorrecta. También implica el supuesto de una clase dominante monolítica y no, como lo plantea Gramsci en su desarrollo sobre la hegemonía, que la clase dominante se convierte en dirigente, es decir, logra imponer su visión del mundo, sus intereses, como valores aceptados, y con ello reforzar su dominación (Trías, 2016, p. 1), y se constituye un bloque histórico conformado por diversos sectores de la misma clase.

De acuerdo con esta lógica, la participación de los otros que podrían encontrarse en una posición contrahegemónica, no es necesariamente una lucha directa y específica de clase, sino resultado de una problemática específica que, en general, tiende al rescate de la individualidad, de la diferencia y de la singularidad (Wessler, 2015, p. 72). Es una posibilidad de acción de los sujetos/agentes para enfrentar una decisión política que indudablemente busca trastocar su quehacer.

Empero hay otra posibilidad de organización y por medio del consenso, el cual debe:

ser un acuerdo de todos los participantes, como sujetos, libres, autónomos, racionales, con igual capacidad de intervención retórica, para que la solidez de unión de las voluntades tenga consistencia para resistir a los ataques y crear las instituciones que le den permanencia y gobernabilidad (Dussel, 2006, p. 25).

Así, la implementación de una reforma, como la que se realizó en la educación media superior, responde a cierto tipo de interés de la autoridad pública, considerando, en el mejor de los casos, que

pretende buscar el bien público, sin que se haya logrado el consenso, lo que la lleva a una condición de imposición.

Sin embargo, puede también tener el propósito, sobre todo en un modelo neoliberal, de dar respuesta a necesidades emplazadas por el mercado, como, verbigracia, la formación de individuos para la producción y el consumo. ¿A ello se deberá la construcción de un marco común curricular (MCC) basado en el modelo de competencias? Es posible, sobre todo si pensamos que las políticas públicas educativas son el resultado de la dinámica del juego de fuerzas establecidas en el ámbito de las relaciones de poder constituidas por los grupos económicos, políticos, clases sociales y demás organizaciones de la sociedad civil (Wessler, 2015, p. 76).

De esta manera hay, en las decisiones de la autoridad pública, una direccionalidad en la construcción, operación y evaluación de una política educativa, sobre todo en tanto esta es homogénea y homogeneizante. Por ejemplo, en el programa de formación y certificación de los docentes de la educación media superior, los cursos planteados son los mismos para todos los que participan en este nivel educativo, sin tener en consideración las desigualdades formativas,⁴ los disímiles espacios en que desarrollan su quehacer docente ni las diferencias en sus condiciones laborales. Por consiguiente, nos enfrentamos, siguiendo a Betancur (2015), a un enfoque politicocéntrico de la política pública, por lo que siempre será parcial y estará subordinada a las estrategias políticas del grupo dominante.

La política, insistimos, no se construye solamente desde el Estado/gobierno; no obstante, la que se define en un espacio y en un tiempo es la que influye de manera más determinante en las acciones de quienes son afectados por ella. Las políticas expresadas en programas específicos que cuentan con metas tangibles y medibles son, en la mayoría de los casos, resignificadas por aquellos que las reciben,

⁴ Hay que recordar que los docentes de la EMS no cuentan con formación didáctica; son profesionales disciplinarios que se dedican a la docencia.

de tal forma que en la realidad la política no presenta los resultados esperados. Tan es así, que hasta el momento no se han cumplido las metas en cuanto a la actualización y la certificación de los docentes, tampoco se cuenta con la universalización de acceso a la EMS, al parecer no habrá forma de cumplir con la obligatoriedad del nivel, por solo mencionar algunos de los objetivos establecidos en la RIEMS que aún quedan pendientes después de trece años de su inicio.

REFLEXIONES FINALES

*En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política,
compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar [...]
Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la
realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora
de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella.*

P. Freire

Abordar el análisis de la política educativa en una realidad compleja hace necesario contar con una caja de herramientas teóricas y metodológicas que permitan afrontar de manera integral dicha realidad, a fin de comprender las distintas aristas en que la política incide o busca incidir, las formas en que los diferentes sujetos/agentes las resignifican, es decir, no se trata solo de verificar la manera como se impone (implementa) la política, cómo se le da seguimiento en función de la variedad de programas y acciones que se proponen y, finalmente, el modo en que se lleva a cabo la evaluación para, en el mejor de los casos, buscar su ajuste programático para mejorar los resultados.

Realizar una descripción de lo que sucede en el espacio educativo a través de indicadores que nos muestren (o lo intenten) que la profesionalización docente ha sido exitosa; que las instituciones han logrado incorporarse a los espacios pensados en ellas para cumplir los estándares de calidad esperados; que la matrícula se ha

incrementado y el abandono escolar ha disminuido; que la eficiencia terminal ha mejorado; que los contenidos curriculares con los que se trabaja en un marco común se encuentran alineados con las necesidades del mercado de trabajo, es una forma de atender la problemática educativa de manera superficial.

El objetivo, como he tratado de discutir en este texto, es ampliar la visión analítica sobre la política educativa, estableciendo con la mejor claridad posible según qué constructo teórico es posible incorporar la mayor parte de las aristas que componen la realidad social que se quiere comprender, definiendo, también con la mayor claridad posible, los diferentes niveles, espacios, tiempos, sujetos/agentes y contextos en que esa realidad se mueve y cambia.

Comprender la forma como se resignifica y se reconstruye la política educativa tomando en consideración lo mencionado anteriormente, problematizando de manera amplia lo que se vive es, a mi parecer, el modo de dar sentido crítico a lo que, desde las instancias de gobierno, se busca imponer de manera homogénea y fenoménica.

Por ende, al poner atención en el proceso de la política siguiendo a Stein y Tommasi (2006), más que analizar o evaluar los resultados obtenidos, se deben considerar otros elementos, entre los que destacan la estabilidad, la adaptabilidad, la coherencia y la coordinación, la calidad de la implementación y ejecución, la orientación hacia el interés colectivo y la eficiencia de la política.

Es claro que lo anterior implica algo más que el recuento de los resultados o de las ausencias, lo que genera una mayor dificultad y complejidad en el análisis, un primer intento en este sentido. Puede afirmarse que los cambios que en este siglo han ocurrido en la política educativa en México obedecen más a intereses de orden político que a ajustes que busquen cambios en las condiciones de la política misma; por ello no es posible considerarlos estables.

De este modo, las políticas educativas en el país se encuentran sujetas a los vaivenes de las condiciones económicas y políticas. Como

resultado, los ajustes que se realizan, por ejemplo los continuos recortes presupuestales característicos de la educación mexicana, son evidencia de la deficiente capacidad de adaptabilidad de la política. En el terreno de la implementación, la constante oposición del magisterio nacional y el cuerpo docente ante la Reforma Educativa de 2013, en relación con la evaluación docente, cuando incluso se tuvo que usar la fuerza pública para que los profesores participaran, es un indicador de los problemas en la ejecución de la política.

Con lo anterior se presentan algunos apuntes del tipo de análisis que desde los procesos de la política educativa tendrían que plantearse. Sin embargo, ello no implica dejar de contar también con indicadores cuantitativos que permitan valorar los resultados. La combinación puede lograr un análisis más complejo y amplio; de esta manera se busca efectivamente la construcción histórico-política de los procesos socioeducativos.

REFERENCIAS

- Barba, J. B. (2019). Artículo tercero constitucional. Génesis, transformación y axiología. *REMIE*, 24 (80). México.
- Bautista, S. R. (2014). *La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Betancur, N. (2015). Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas; el rol de las instituciones, las ideas y los actores. En César Tello (comp.), *Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires, Argentina: Autores de Argentina.
- Cuadra M., H. (2016). Cambio social: actores intencionales y procesos. *Revista Politeia*, 39 (56), 179-213. Instituto de Estudios Políticos.
- De Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Crefal/Siglo XXI.
- Fernández, M. A. et al. (2019). Las promesas de la nueva reforma educativa y sus contradicciones presupuestales para 2020. *Revista Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1916>, el 22 de mayo de 2021.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Ianni, O. (1996, enero-marzo). Las ciencias sociales y la sociedad global. *Perfiles Educativos* (71). México.

- Mainardes, J. (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, 9 (1), 4-16.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (comp.), *Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 4-16). Buenos Aires, Argentina: Autores de Argentina.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, España: Paidós.
- Sánchez, F. y Liendo, N. (eds.) (2018). *Estudios y tendencias de la política y las relaciones internacionales*. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- SEMS (s. f.). *Líneas de política pública para la educación media superior*. México: SEP.
- Senén González, S. y Vilella Paz, I. (2009). Las políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball, II Congreso internacional educación, lenguaje y sociedad, “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”, 23 al 25 de abril de 2009, Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Provincia de La Pampa.
- SEP (2005). *Acuerdo número 35*. México.
- SEP (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- SEP (2019). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México.
- Sousa Santos, B. de (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Stein, E. y Tommasi, M. (2006). La política de las políticas públicas. *Política y gobierno*, XIII (2), 393-416.
- Tello, C. (2015a). En búsqueda de la caracterización del campo teórico de la política educativa. En C. Tello (comp.), *Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires, Argentina: Autores de Argentina.
- Tello, C. (2015b). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello (comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires, Argentina: Autores de Argentina.
- Tello, C. (2019). *Notas históricas y epistemológicas sobre el campo de la política educativa en Latinoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Torres, E. (2011). Cambio social y totalidad. *Cinta moebio* (42), 302-312.
- Torres, E. (2021). *La gran transformación de la sociología*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/Clacso.
- Trías V., J. (2016). Gramsci y el bloque histórico. *Mundo obrero*. Recuperado de <https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=6298>, el 15 de abril de 2021.

Wessler B., L. (2015). Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social. En C. Tello (comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires, Argentina: Autores de Argentina.

CAPÍTULO 7

COLIBRÍES TECNOLÓGICOS. APROPIACIONES DIGITALES PARA LA ACCIÓN POLÍTICA

*Luz María Garay Cruz**

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales han sido objeto de estudio desde hace décadas. Se ha investigado y analizado con detalle el impacto macro-social que han tenido, en casi todas las actividades humanas, los cambios en acciones sociales como la economía, el consumo de medios, la política y, por supuesto, la educación. Sería ocioso empezar un texto hablando de cuánto ha cambiado la vida desde que las tecnologías digitales se incorporaron a las dinámicas cotidianas. Se correría el riesgo de sonar repetitivos si dijéramos que la educación y la escuela como entes sociales han transformado sus prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los docentes necesitan aprender a usar las tecnologías digitales e incorporarlas a sus prácticas de enseñanza, que niños y jóvenes deben aprovecharlas para aprender. Todo lo anterior se ha propuesto desde hace casi cuatro

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Integrante de la LGAC I Configuración Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos.

décadas. Investigadores y especialistas en el área de comunicación y educación han atendido este binomio donde los medios y las tecnologías digitales juegan un papel central en los procesos educativos formales, informales y no formales.

En una somera revisión de planes y programas de trabajo del sector educativo nacional podemos identificar que, desde 1980 (incluso antes), se han planteado objetivos que señalan la necesidad de que la comunidad académica –estudiantes y docentes– incorpore a sus prácticas las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En el actual sexenio, las ahora llamadas Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales (TICCAD) son fundamentales en la Agenda Digital Educativa, la cual plantea como un objetivo principal su incorporación al Sistema Educativo Nacional, propuesta importante, pero nada novedosa (SEP, 2020).

Existen cientos de artículos y libros que dan cuenta de los cambios generados por la incorporación de la tecnología digital en el ámbito educativo. Sin embargo, sigue siendo necesario detenerse e intentar analizar los procesos con más detalle, observar desde otro ángulo, hacernos otras preguntas, pararnos en otro lugar para identificar ajustes, cambios, nuevas prácticas y reacciones que tienen los sujetos frente a las TIC.

Lo anterior será útil para visibilizar problemas y contradicciones, para salirnos del pensamiento tecnoptimista que permea en muchos discursos oficiales y narrativas dominantes, pero también para hacer una crítica al discurso que enarbola la brecha digital como la única causante de los problemas de apropiación o de igualdad digital. Hay muchas más acciones y narrativas por traer a discusión en este ámbito.

Las acciones de incorporación e integración de la tecnología digital, vistas desde la institucionalidad de la política educativa, dejan fuera muchos temas y actores que son importantes en este proceso de promoción de la apropiación de las tecnologías digitales. En ese sentido, un programa académico como el Doctorado en Política

de los Procesos Socioeducativos (DPPSE) y sus líneas de formación abren espacios importantes para abordar el tema de las tecnologías digitales y los procesos de apropiación desde una posición distinta, haciendo otras preguntas, problematizando a partir de otras miradas teóricas y con propuestas metodológicas que permitan visibilizar justo los temas, aristas y actores, que no siempre son tomados en cuenta. El objetivo es pensar en los procesos sociales y educativos más allá de las aulas o dentro de ellas, pero desde una lógica distinta de los procesos institucionales y, además, considerando los procesos históricos-políticos de donde surgen las políticas, las propuestas y las acciones concretas que afectan a los actores de la educación, y las acciones que ellos generan para reacomodar o cambiar sus prácticas.

PROGRAMAS DE GOBIERNO, INSERCIÓN DE TIC Y HABILIDADES DIGITALES

Uno de los temas que más ha sido abordado por la política educativa de este país está relacionado con la incorporación de las tecnologías digitales a los procesos educativos. El gobierno federal y los gobiernos estatales han realizado inversiones millonarias en equipo –computadoras, tabletas, antenas, decodificadores de señales satelitales–, al igual que en la conectividad para las escuelas y universidades a lo largo y ancho del país.

Durante el sexenio de Vicente Fox se estableció uno de los programas más publicitados en el terreno de la tecnología educativa: la *Enciclomedia*, proyecto importante cuya implementación generó muchas expectativas. Sin embargo, las evaluaciones que se realizaron luego de algunos años de operación no arrojaron los resultados deseados y quedó en evidencia un aprovechamiento desigual de los recursos, brechas digitales y cognitivas entre los actores y subutilización de los equipos, por mencionar solo algunos de los problemas más constantes. También se registraron algunas buenas

prácticas, pero en realidad no se produjo el cambio anunciado y esperado en el país.

Esos resultados desiguales no corresponden solo a *Enciclomedia*; los proyectos implementados en los sexenios posteriores le apostaron también a la incorporación de equipo y a la compra de infraestructura, y tampoco lograron los resultados esperados. Es evidente que existen diferencias importantes en su implementación; las condiciones de desigualdad entre la población educativa son claras, pero suelen ser invisibilizadas o minimizadas en los discursos de los políticos en turno (Garay, 2019).

En la última década se han desarrollado investigaciones destinadas, entre otras cosas, a indagar la causa de las fallas en la integración de las tecnologías en las aulas. Las respuestas suelen ser las mismas desde hace años: no hay formación docente adecuada, cuando hay formación docente se queda en un nivel meramente instrumental y hace falta capacitación pedagógica, no hay apoyo por parte de las autoridades locales o institucionales para invertir en la compra y mantenimiento de equipos, los equipos con los que se cuentan son obsoletos, existe poco interés por parte de la comunidad escolar, por mencionar algunas de las más frecuentes.

Otro escenario problemático común es el hecho de que en la escuela se cuenta con recursos y conectividad, pero los estudiantes no siempre tienen equipos propios ni las condiciones necesarias para desarrollar trabajo en casa. Ello implica gastos familiares para asistir a cibercafés o buscar ayuda en centros comunitarios o bibliotecas que ofrezcan los servicios. Todo ello dificulta la continuidad del trabajo escolar.

El panorama al respecto fue muy claro durante 2020, cuando empezamos a vivir el confinamiento sanitario derivado de la pandemia por covid 19, que obligó a todo el sector educativo de México a implementar un programa de educación remota con un vasto apoyo en las tecnologías digitales. Saltaron a la vista y se hicieron evidentes las brechas digitales y cognitivas de los actores educativos; la desigualdad económica y la diferencia de oportunidades fue

clara. Es pronto para conocer el impacto que tendrá esta situación en el futuro de millones de niños y jóvenes mexicanos, pero lo más seguro es que muchos de ellos y ellas hayan tenido que dejar la escuela o la universidad para apoyar a sus familias.

Uno de los posibles motivos por los que fallan los programas gubernamentales en la inserción de las TIC está relacionado con el hecho de no tener en cuenta los distintos contextos ni la diversidad de actores educativos implicados en el proceso. Cuando hablamos de actores educativos lo hacemos desde una mirada amplia, y pensamos no solamente en los docentes y los estudiantes, también en los cuerpos directivos y las familias, pues todos forman parte de la comunidad escolar y tienen un papel que desempeñar en este proceso de incorporación de las tecnologías. Incluso podemos pensar en personas de la comunidad escolar que son ajenas a lo institucional y generan procesos educativos desde la informalidad, organizadas en colectivos, grupos vecinales, organizaciones no gubernamentales y otros grupos que atienden una serie de tareas y temas necesarios para promover la apropiación de las tecnologías, y que no se abordan en el currículo oficial escolar.

DISCURSO OFICIAL SOBRE APROPIACIÓN TECNOLÓGICA

Hasta aquí tenemos una breve descripción de algunos aspectos complejos del escenario de inserción de las TIC en la educación mexicana. Sin duda, habrá que seguir indagando al respecto y tratando de ofrecer respuestas y soluciones a esas problemáticas.

Es necesario proponer varias reflexiones sobre este escenario, pero saliendo de la narrativa optimista sobre el uso de las tecnologías. Para empezar habría que preguntarse cuál es la razón por la que –casi de manera obligada– deben incorporarse las TIC en las dinámicas escolares. Conocemos las razones esgrimidas por los funcionarios en turno de la Secretaría de Educación Pública (SEP); sabemos también sobre los motivos de los empleadores en las dos

últimas décadas acerca de la “importancia” de las competencias y las habilidades digitales. En la narrativa dominante sobre las TIC se señala constantemente que estas son “clave” para el desarrollo profesional, académico y laboral, es decir, el mercado necesita que los jóvenes estudiantes desarrollen competencias y habilidades digitales para lograr insertarse en el mercado laboral y tener buenos sueldos o, por lo menos, conseguir un empleo remunerado.

El discurso oficial de la SEP mantiene ese tono de necesidad de incorporación de las TIC como un elemento imprescindible para el desarrollo de competencias para la vida. El gran contexto mundial es la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento, y todos los documentos que al respecto han emitido organismos como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), la UNESCO, el Fondo Monetario Internacional, entre otros, dan cuenta de ello.

No se niega la importancia de las declaraciones de estos organismos supranacionales y sus recomendaciones al respecto. Tampoco se resta importancia a las políticas educativas de México, que promueven esta inserción de las tic para que los sujetos estén habilitados digitalmente y logren desempeñarse de manera eficiente en esa llamada sociedad de la información. Es cierto que el mercado marca pautas, y las universidades y otras instituciones de educación superior deben responder a ello.

No ponemos en duda ni cuestionamos la necesidad de tener un buen manejo de las tecnologías digitales, que son útiles porque la mayoría de las actividades sociales han transitado a entornos digitales y tienen un potencial de uso benéfico y positivo para la humanidad. Pero de ahí a pensar en esas competencias y habilidades solo desde una mirada operativa y respondiendo a las necesidades del mercado y las políticas empresariales, hay un mundo de distancia.

Existen posibilidades de análisis que van más allá, que nos obligan a considerar otras situaciones y oportunidades que se abren para que la gente aproveche las tecnologías y el internet en beneficio de sus comunidades y no únicamente como un elemento de mercado.

Al efectuar una somera revisión de las competencias digitales que se busca desarrollar en la escuela en los distintos niveles educativos, es fácil identificar que el grueso de los programas y cursos trabajan sobre el desarrollo de habilidades instrumentales, las más relacionadas con el trabajo y las actividades profesionales, es decir, respondiendo a las políticas empresariales y del mercado, dejando de lado las habilidades críticas y las comunicativas.

Sobre habilidades digitales existe una prolífica literatura que da cuenta de los distintos saberes y conocimientos que conlleva hablar de ellas, y que suele coincidir en señalar que hay diferentes niveles de habilidad. El concepto que en este texto se propone sostiene que las habilidades instrumentales están relacionadas con el manejo básico de los equipos en un nivel técnico. Las habilidades críticas implican ya un proceso de aprendizaje un poco más complejo que requiere que quienes usan las tic hayan desarrollado previamente otras habilidades (lecto-escritura), para poder aprender los lenguajes digitales y multimedia, y así aprovechar los recursos y entornos digitales que tienen a la mano. Cuando hablamos de la dimensión crítica nos referimos a la posibilidad de seleccionar, organizar y, sobre todo, analizar la información; queda claro que el desarrollo de esta habilidad digital requiere procesos de formación o autoformación.

Finalmente, la habilidad comunicativa tiene una relación directa con el hecho de que los usuarios de TIC y de entornos digitales sean capaces de hacer uso de lenguajes multimedia y digitales, que sepan aprovechar los recursos y elaboren mensajes que pongan a circular en distintos escenarios: blogs, páginas web y redes sociales digitales, para proponer contenidos que respondan a sus intereses y agendas individuales y colectivas (Garay, en Hernández *et al.*, 2019).

Es evidente que esas tres habilidades digitales no se desarrollan de manera ordenada. Las trayectorias tecnológicas de los usuarios ofrecen mucha información al respecto; cada persona desarrolla las habilidades de manera diferenciada dependiendo en gran medida de sus intereses, contextos sociales y formación académica, por

mencionar solo algunos factores. Es preciso tener en mente que los procesos para el desarrollo de las habilidades digitales son diversos y que, si bien la escuela es un espacio natural para su aprendizaje, no siempre es el único espacio para ello y, como lo señalamos en párrafos anteriores, la escuela se centra generalmente en enseñar las habilidades instrumentales más básicas, relacionadas con el manejo de equipos y de paqueterías.

Desarrollar las habilidades digitales para promover la apropiación de la tecnología con una mirada crítica y aprovecharla, por ejemplo, como herramienta y escenario de acción política, no es una tarea fácil y tampoco es un tema central entre los intereses de la educación oficial y formal del sistema educativo nacional. Justamente esos temas son materia de interés en este análisis. Nuestra mirada está puesta en otros sujetos y su trabajo desde un ámbito más político, alejado de las políticas institucionales, pero que están asumiendo un papel activo en esta necesaria apropiación de las tecnologías para desarrollar las ya multicitadas habilidades digitales críticas y comunicativas.

COLECTIVOS Y ONG. AUTOGESTIÓN PARA LA APROPIACIÓN

Demos paso a otra narrativa para poner en el escenario de análisis las razones por las cuales es importante el desarrollo de habilidades digitales críticas y comunicativas, qué las hace relevantes y por qué debemos ocuparnos de ellas.

Estamos habitando entornos digitales y es necesario desarrollar habilidades, pero no solamente para un uso educativo formal o para cumplir con estándares internacionales, o insertarnos en el mercado laboral. Hay otros espacios en los cuales las habilidades digitales pueden jugar en favor nuestro y de la formación de personas críticas en relación con el uso de equipos tecnológicos, y que además pueden favorecer acciones que beneficien a la comunidad y al colectivo. Promover la apropiación tecnológica implica el desarrollo

de las distintas habilidades, incluso de aquellas que definimos como instrumentales, aunque en un nivel más especializado, como manejo de herramientas y *software* libre, desarrollo de apps, conocimiento de herramientas para análisis de datos. Pero no se trata solo de que los sujetos manejen las herramientas, sino de que estas vayan acompañadas de un sentido de responsabilidad para su manejo en busca del bien individual y también del colectivo.

La dimensión crítica de las habilidades digitales supone que los internautas tomen conciencia del manejo de sus datos personales en los entornos digitales; que conozcan temas de seguridad, navegación segura en redes, riesgos y beneficios de ser internautas, que sean conscientes y capaces de identificar narrativas de odio y discriminación en los entornos digitales, y también que estén informados sobre las noticias falsas y otros temas más que son relevantes cuando hablamos de los riesgos y beneficios de ser un internauta. Asimismo es importante comprender la responsabilidad colectiva y el potencial que conlleva entrar en el mundo digital, los riesgos y las ventajas que ofrecen los entornos y, a la vez, identificar el potencial que tienen estas herramientas para la acción social, a fin de romper la voz unidireccional de los medios tradicionales, como la televisión y la radio, y pensarlas como espacios de visibilización de comunidades discriminadas o minoritarias que no entran en las agendas mediáticas globales, escenarios para señalar injusticias o para construir narrativas locales distintas a las que circulan en el *mainstream*.

Debemos abordar el fenómeno de la apropiación de tecnologías en dos dimensiones: el plano del actor, en el cual la asociación entre apropiación y poder se transforma en apropiación y empoderamiento, y el plano de lo social, estructural, en el cual el capitalismo es un modo histórico de apropiación, que utiliza las tecnologías digitales para concretarse en el presente desde hace ya varias décadas. Por todo ello, la pregunta que he planteado en diversos encuentros de la red: ¿quién se apropia de qué, cómo y con qué consecuencias?, adquiere una relevancia analítica-política (Morales, en Rivoir y Morales, 2019, p. 37).

De esta propuesta de Morales interesa centrarnos en la primera dimensión, el plano del actor, para comprender entonces que la apropiación involucra la posibilidad de empoderamiento, emancipación, insurrección, especialmente porque es un tema central en las agendas de los colectivos y organizaciones que trabajan en distintas acciones para promover la apropiación tecnológica.

La apropiación tecnológica implica pasar por distintos momentos. Se requiere: 1) acceso y conectividad a tecnologías digitales, 2) formación para el uso –que necesariamente nos lleva a pensar en procesos de alfabetizaciones digitales–, 3) incorporación o integración de las TIC y los entornos digitales en distintas prácticas sociales de acuerdo con nuestras necesidades, y 4) la transformación de dichas prácticas. De tal forma, pensar en la posibilidad de empoderar a las personas por medio de la apropiación tecnológica nos lleva a mirar el proceso de apropiación con un sentido realmente transformador.

Sin duda suena alentador hablar de empoderamiento de ciudadanos para transformar prácticas sociales. Sin embargo, debemos detenernos a observar y pensar cómo ocurren esos procesos, cómo se desarrollan las habilidades digitales tanto instrumentales como críticas y, sobre todo, cómo se pueden generar esos cambios, qué es lo que se debe aprender sobre las tecnologías y el internet para apropiarse de ellos y transformar prácticas.

Ya ha quedado claro que estos temas no se atienden en la escuela, al menos no desde el proceso formal o institucional, y es aquí donde entran en juego los jóvenes activistas que han asumido un papel de formadores y acompañantes, en estos procesos de aprendizaje colectivo, para compartir sus saberes digitales.

LOS COLECTIVOS Y LAS ORGANIZACIONES DE JÓVENES UNIVERSITARIOS

Después de referirnos a las habilidades y la apropiación crítica de las tecnologías y teniendo en mente que el sistema educativo no está trabajando en este sentido, las preguntas deben encaminarse para saber quiénes se han organizado para cubrir esas lagunas de saberes digitales, cómo lo hacen y sobre todo por qué lo hacen.

Para intentar dar respuesta a esa interrogante, vamos a centrarnos en el trabajo que han desarrollado en nuestro país, específicamente en la Ciudad de México, distintos colectivos universitarios, organizaciones de jóvenes y colectivas feministas que en su agenda tienen como tarea importante promover la alfabetización digital para la apropiación crítica de la tecnología.

El trabajo que estos grupos, colectivos y organizaciones han desarrollado en la última década es un ejercicio político. Tomemos como punto de partida el concepto de lo político que plantea Rosanvallon (2003): “Al hablar de lo político califica a una modalidad de existencia de la vida comunitaria y una forma de acción colectiva que se diferencia implícitamente del ejercicio de la política”. El autor también señala que referirse a lo político y no a la política es hablar de poder, desigualdad, justicia, identidad, diferencia, ciudadanía y civilidad; todo esto constituye a la *polis* –entendida como sociedad organizada políticamente– más allá de la competencia partidaria –partidista– por el ejercicio del poder (p. 20).

Y más específicamente podemos señalar que el trabajo de estos jóvenes que integran los diversos grupos y colectivos está poniendo en la mesa de discusión el hecho de que la escuela sea el único espacio legítimo de construcción de saberes. De acuerdo con Martín Barbero,

hay montones de saberes que ya no están asociados a la institución escolar oficial, porque ha habido un descentramiento, hay también una reticulación. Lo

que encontramos ahora es una multiplicidad de redes por las cuales circulan los saberes más valiosos hoy (2017, p. 59).

Y en ese descentramiento, sobre todo a partir de la incorporación de las TIC en la vida cotidiana, se han abierto espacios informales de construcción de conocimiento, de transmisión de saberes valiosos y necesarios, como los saberes y habilidades digitales. Ese es el escenario en el cual los colectivos y las organizaciones han identificado una serie de necesidades entre la gente en relación con los saberes y habilidades digitales, y han tomado decisiones y realizado acciones muy específicas para promover estrategias de formación y apropiación tecnológica.

Cuando señalo que los jóvenes integrantes de estos colectivos, organizaciones y grupos están actuando desde lo político, queda claro que están operando más allá de intereses comerciales, de mercado, institucionales o partidistas. Los mueve un sentido de comunidad y de interés por difundir información de todo lo que implica usar tecnologías digitales, visibilizar qué pasa con nuestros datos, mostrar cómo estos no solo se convierten en mercancía que enriquece a las grandes empresas, sino que también son elementos de control y vigilancia que emplean los gobiernos en casi todo el mundo. Les interesa evidenciar las posibilidades de ser objeto de ataques violentos, acoso, robo de identidad, fraudes y otros más; mostrar los riesgos que implica la circulación de falsas noticias y el fenómeno de la desinformación, así como analizar las desigualdades en el acceso y apropiación de las tecnologías digitales que sufren las mujeres. Esos temas son solo algunos de los que ocupan las agendas de estos grupos de jóvenes.

Algunas de las razones que esgrimen las integrantes que participan en colectivos como Insubordinadas, Luchadoras, Tequio Violeta, Ciberseguras, organizaciones como Social TIC, Neza Combativo, y la asociación Contratiempo, son las siguientes:

- Es necesario que la gente conozca los riesgos de uso de las tecnologías digitales. Están interesadas en que las personas

tengan más nociones e información sobre el manejo de los datos personales y de las huellas digitales que se van dejando plasmadas en los entornos; sobre cómo esos datos pueden ser empleados como sistemas de vigilancia por parte de los gobiernos con el argumento de la seguridad ciudadana y la eficiencia laboral y finalmente sobre cómo se usan para la persecución de activistas, periodistas, líderes sociales y otros actores políticos que confrontan a los gobiernos o promueven la movilización social. Todo esto está relacionado con los derechos humanos y por ende con los derechos humanos digitales.

- También los motiva la necesidad de compartir información sobre los riesgos digitales que existen. Hay un trabajo muy poderoso por parte de colectivas feministas que imparten talleres, comparten materiales, dan acompañamiento a víctimas y promueven el trabajo colectivo para compartir sus saberes digitales y promover el autocuidado y la autodefensa digital entre mujeres. El trabajo de estos grupos merece un espacio de reflexión, porque se suma la perspectiva de género en esta lucha constante por una apropiación crítica de las TIC.
- Hay un claro interés en que la gente aprenda a usar las TIC y sus lenguajes para mostrar sus propias historias, narrativas y versiones de hechos que acontecen en sus entornos físicos. En especial consideran importante este tema para hacer frente a los discursos de los medios de comunicación que suelen criminalizar a los jóvenes, los activistas y, en general, a los actores de la movilización social.

En este punto es clave incorporar una idea más retomada de Rosanvallon (2003), relacionada con el enfoque histórico del concepto de lo político para su comprensión. Este autor propone, entre otras cosas, la necesidad de reconstruir la manera como los individuos y los grupos han elaborado su comprensión de las situaciones, enfrentar

rechazos y adhesiones a partir de los cuales han formulado sus objetivos, la forma de trazar cómo su visión del mundo ha organizado el campo de sus acciones (p. 27).

Estos grupos de jóvenes y muchos otros están organizándose más allá de las instituciones educativas o de las políticas públicas del sector. Los motivos que tienen para actuar en este campo surgen en la gran mayoría de los casos a partir de experiencias de vida, sus biografías individuales y colectivas como activistas, militantes, o simplemente como jóvenes indignados por la desigualdad social y la inequidad que impera en el mundo.

Sus experiencias de vida los han llevado a cuestionarse sus propias prácticas tecnológicas, lo que les ha permitido problematizar la tecnología con una mirada más crítica, y organizarse, compartir saberes y promover el aprendizaje colectivo.

Es evidente que el trabajo de estos jóvenes no está orientado intencionalmente a cubrir espacios o lagunas de formación que no se están atendiendo en la escuela o en los sistemas formales de educación. En la mayoría de los casos ni siquiera están enterados de dichos programas o políticas; sus preocupaciones tienen origen en experiencias directas, individuales y colectivas, que les hacen pensar en respuestas, acciones y movilizaciones; piensan en resolver problemas desde lo colectivo y buscan el beneficio común.

El trabajo de estas organizaciones comprende una variedad de estrategias y propuestas que van desde elaborar materiales como infografías, guías, manuales, videos y textos que circulan en redes sociales digitales, páginas, blogs –para informar a la gente interesada en los temas antes mencionados–, hasta la organización de talleres, seminarios y charlas, en las cuales comparten sus saberes con las personas. Buscan hacer alianzas entre distintos grupos y colectivos para potenciar su trabajo, y aprovechan todos los espacios que se abren para impulsar la difusión de estas redes.

Una constante en los argumentos de estos jóvenes está relacionada con la necesidad de promover una apropiación digital crítica que permita a la gente hacer un ejercicio pleno de los derechos

humanos digitales, es decir, ven el derecho a internet como una puerta de entrada para ejercer todos los derechos digitales, el derecho a la educación y el derecho a la comunicación y la información, entre otros.

Los y las activistas que trabajan con este tema conocen bien los documentos emitidos por organismos supranacionales como la UNESCO, el CIESPAL e instituciones de gobierno, por ejemplo el Instituto Federal de Telecomunicaciones, en relación con los derechos humanos digitales y el derecho a la libertad de expresión y a la comunicación. Y es evidente que estos activistas los toman como punto de partida para muchas de sus reflexiones, pero teniendo una perspectiva crítica de los conceptos, desde la cual cuestionan las decisiones que se toman desde la esfera del poder institucional y comercial.

Rosanvallon (2003, p. 49) plantea que los conceptos políticos como democracia, igualdad, derechos humanos y otros no pueden comprenderse sin entender el trabajo histórico de su puesta a prueba, cómo se ejercen esos derechos de los que se hace mención cuando las condiciones de su ejercicio son distintas para los sujetos que viven en condiciones y contextos diferenciados.

Si llevamos esta concepción al terreno de las tecnologías digitales y los procesos de apropiación, es fácil identificar que el ejercicio del derecho al acceso a internet y todo lo que implica no es equitativo en México ni en otros países del mundo, y esa consideración diferenciada no se reduce solo al acceso, tiene que ver con apropiaciones que permitan y favorezcan un ejercicio de los derechos ciudadanos. Ese es uno de los temas centrales en la agenda de los colectivos y grupos de jóvenes que están tratando de colocar estos temas en la discusión pública.

Todos estos jóvenes organizados están realizando un trabajo constante en los escenarios digitales y en espacios físicos también (acción tecnopolítica). Promueven agendas de discusión, análisis e información sobre las tecnologías digitales, con la esperanza de lograr que más y más gente se sume a esa colectividad crítica frente a la tecnología.

Sus acciones forman parte de un movimiento en red tanto nacional como internacional, conectado por nodos en todo el mundo digital, en el llamado espacio red pensado como “un espacio de polinización”, es decir, un proceso de transferencia fecundante que ocurre a través de los llamados vectores de polinización que, a decir de Reguillo (2017), pueden ser pensados como agentes que llevan una cosa –ideas, emociones, palabras, imágenes, deseos– de un lugar a otro, donde la “cosa” transportada dará origen a “cosas” distintas, que a su vez serán transportadas a otros lugares. Estas “cosas” distintas conservan, no obstante, el ADN de la “cosa” transportada, las subjetividades insurrectas. Estas subjetividades pueden entenderse como el desanclado de la experiencia y la percepción de los sujetos del sistema dominante normalizado e interiorizado para construir o dar paso a otras formas de lo posible; “la subjetividad disidente llama a sus otros a ese espacio distinto y, a partir de ahí, articula un nosotros diferente” (p. 86).

Si retomamos esa metáfora de Reguillo para pensar en el trabajo de los jóvenes, ellos son esos vectores de polinización que llevan las ideas y los cuestionamientos sobre las TIC de un lado a otro y van polinizando a las personas que los leen, los siguen en redes o participan en sus talleres y cursos, y buscan cuestionar las narrativas dominantes y tecno-optimistas de las TIC, para dar paso a reflexiones y acciones colectivas que nos permitan un habitar distinto del espacio-red. Son una especie de colibríes tecnológicos en acción.

REFLEXIONES FINALES

Las tecnologías digitales han ganado espacio y lo seguirán haciendo en los años siguientes. Se han convertido en un elemento clave de la sociedad en la actualidad. Incluso aquellas personas que no hacen uso directo de ellas han visto su vida cotidiana afectada de alguna manera por los procesos de digitalización crecientes a los que nos han sometido como ciudadanos. Los ejercicios de la democracia, la

educación, los espacios de información y entretenimiento, incluso las relaciones personales, atraviesan por el uso de las tecnologías digitales.

Cada vez estamos más obligados a hacer uso de ellas, las opciones se van cerrando y si bien hay posibilidades de resistencia a estos cambios, la realidad es que difícilmente podemos escapar de su irrupción, aunque existan maneras de hacerlo, pero ese es otro tema de análisis.

Así que, si reconocemos que las tecnologías digitales están ya instaladas en la vida cotidiana y que debemos lidiar con su presencia constante, es importante realizar análisis y acercamientos explicativos que salgan de las narrativas tecno-optimistas que pretenden implementarse desde los discursos institucionales y de mercado. Es preciso además colaborar en la formación de personas conscientes y críticas de lo que implica habitar los espacios digitales, desde el simple manejo de un correo electrónico hasta el uso de redes sociales digitales, plataformas, servicios bancarios, portales de gobierno y demás entornos digitales que nos obligan a compartir datos personales.

Esas acciones formativas no están consideradas en los currículos oficiales de los planes de estudio en los distintos niveles educativos de este país, tema abordado ya en páginas anteriores. Es clara la necesidad de abrir espacios en los cuales se compartan esos saberes digitales, se promueva el desarrollo de habilidades críticas y se coloque en la mesa de discusión la información requerida para construir de manera colectiva un internet que sirva más a las acciones colectivas que a las necesidades del mercado.

Existen organizaciones no gubernamentales, colectivos y grupos de jóvenes interesados y preocupados por trabajar en este tema, en compartir saberes y habilidades digitales para que los sujetos se apropien de la tecnología y sean capaces de usarla tanto en su beneficio como en el de la colectividad.

Las actividades formativas de estos jóvenes organizados son parte de muchas otras acciones políticas que se están realizando

con otros propósitos, pero que tienen un objetivo común: hacer de internet un espacio seguro y habitable para todos.

Desde la mirada del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos esas actividades formativas, esos jóvenes organizados, esas acciones políticas y esas colectividades deben ser consideradas cuando se habla de educación, cambio y transformación.

REFERENCIAS

- Garay, L. M. (2019). La alfabetización digital, más allá del uso de las herramientas. Retos para la formación de ciudadanos en sociedades participativas. En P. Morabes y D. Martínez (comps.), *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Garay, L. M. y Hernández, D. (coords.) (2019). *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*. México: UAM-L.
- Hernández, D. et al. (coords.) (2019). *Futuros digitales. Exploraciones socioculturales de las TIC*. México: UAM-L.
- Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona, España: Ned ediciones.
- Morabes, P. y Martínez, D. (comp.) (2019). *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Barcelona, España: Ned ediciones.
- Rivoir, A. y Morales, M. (coords.) (2019). *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rosanvallon, N. P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP. Agenda Digital Educativa. Recuperado de <https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/>, el 29 de abril de 2021.
- UNESCO (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París, Francia: UNESCO.

CAPÍTULO 8

ACCIONES POLÍTICAS DISRUPTIVAS EN LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

*Aleksandra Jablonska Zaborowska**

INTRODUCCIÓN

El presente texto, producto del seminario interno del Doctorado en Política de Procesos Socioeducativos, nos ha permitido –después de una experiencia de trabajo de más de diez años– detenernos a reflexionar sobre los problemas que hemos enfrentado al tratar de formar a investigadores en un campo aparentemente muy abordado desde la década de los años ochenta del siglo pasado: la relación entre la política y la educación.

Otros textos incluidos en esta obra, el de Guadalupe Olivier y Lucía Rivera, en particular, examinan extensamente las tendencias dominantes en México en el campo, a saber: la supremacía del enfoque de la política pública, e identifican a los estudiosos y las investigaciones que han contribuido al predominio de esta perspectiva.

* Doctora en Historia del Arte. Integrante de la LGAC II Educación, Política y Movimientos Sociales.

Por ello deseo aludir a nuestras discusiones y preocupaciones desde otro ángulo. En la primera parte de este ensayo voy a referirme a autores que, desde otras latitudes, han reflexionado sobre la insuficiencia de la concepción de la política educativa como una política del Estado. En la segunda parte, revisaré algunas experiencias disruptivas frente a la política oficial, desarrolladas en nuestro país. Ahora bien, puesto que estas experiencias se han ido desarrollando desde los márgenes de nuestra sociedad, de las instituciones y de los discursos dominantes, en la tercera parte del ensayo daré cuenta del gran esfuerzo realizado para difundir estos proyectos, que han abonado al diálogo e intercambio de las prácticas educativas alternativas y que han desarrollado los colectivos de videoastas a lo largo y ancho de nuestro país.

LA POLÍTICA, LO POLÍTICO Y LA EDUCACIÓN

Desde un inicio, al elaborar el programa de estudios del Doctorado en Política de Procesos Socioeducativos asumimos que existe una diferencia entre la política y lo político, y que dicha diferenciación es fundamental para entender los diversos procesos socioeducativos que se desarrollan en el país, donde se padecen extremas desigualdades económicas, sociales y de acceso a la educación escolarizada, procesos de corrupción, violencia, migraciones internas, y donde conviven muy diversas culturas, cuyas formas de entender cómo debe educarse a los niños y los adolescentes difieren considerablemente.

Siguiendo a autores como Chantal Mouffe (1999), Ernesto Laclau (1997) y Jaques Rancière (2019), pensamos que, mientras la política hace referencia a los mecanismos por medio de los cuales se establece un orden, se organiza a la sociedad que siempre vive en condiciones conflictivas, lo político está “ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales” (Mouffe, 1999, p. 14).

Los tres autores niegan el esencialismo de la política, refutan que esta se defina por la existencia de un bien común encarnado en el Estado. Y Rancière agrega: “La política no es el ejercicio del poder. La política debe definirse en sus propios términos como un modo específico de actuar que es puesto en práctica por un sujeto específico y que tiene su propia racionalidad” (2019, p. 51). Este tipo de pensamiento reducía lo político a lo estatal, y se basaba en la suposición de que hay un modo de vida “propio” de la existencia política, de un modo de vida propio de quienes están destinados a ella.

Lo propio de la política, conforme a Rancière, “es la existencia de un sujeto que se define por su participación en los contrarios. La política es un tipo de acción paradójica” (1999, p. 53). Hay que romper con la lógica de la distribución “de posiciones que definen quién ejerce el poder y quién está sujeto a él” (*Ibid.*, p. 55).

Pero el conflicto político no radica en la oposición entre grupos con distintos intereses, sino en “la oposición entre lógicas que cuentan de forma diferente las reparticiones y las partes de la comunidad” (*Ibid.*, p. 61).

Hay dos formas de contar las partes de la comunidad. La primera solo cuenta a los visibles, a los grupos efectivos que se definen por diferencias de nacimiento, por funciones que desempeñan y que preparan al cuerpo social para la exclusión de todo suplemento. La segunda cuenta, además, a una parte de los sin-parte, a los invisibilizados, a quienes no tienen voz. Rancière llama a la política el “reparto de lo sensible”, en la medida en que reparte lo que se ve y se oye, y lo que no se oye ni se ve. La política es una intervención sobre lo visible y lo decible. Por eso “el trabajo esencial de la política es la configuración de su propio espacio. La esencia de la política es la manifestación del disenso como la presencia de dos mundos en un solo” (Rancière, 2019, p. 63). Consiste en reconfigurar el espacio: lo que debe hacerse, mostrarse y nombrarse.

El planteamiento del autor antes citado se asemeja a lo dicho por Boaventura de Sousa Santos, quien se refirió a cómo la

conquista dividió el mundo en dos: los “de este lado de la línea”, las metrópolis, y los “del otro lado de la línea”, las colonias. En efecto, los pueblos que habitan el territorio de América Latina fueron invisibilizados por la empresa colonial: sus lenguas, sus saberes, sus modos de vida, sus experiencias, su relación con el entorno fueron decretados como irrelevantes, incomprensibles y falsos (Sousa Santos, 2010). No se trataba sólo de una exclusión radical en términos políticos, legales y culturales, sino, sobre todo, de una exclusión epistemológica. Como consecuencia, argumenta Sousa:

se ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida. Para recuperar algunas de estas experiencias, la ecología de saberes¹ recurre a una traducción intercultural [...] Imbuidas en diferentes culturas occidentales y no-occidentales, esas experiencias usan no sólo diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos y aspiraciones para una vida mejor (2010, p. 57).

Álvaro Díaz (2003) plantea el tema de manera más esquemática, tal vez. La política aborda los aspectos estructurales –formas de gobierno, legalidad, formas de organización, ciudadanía–, los mecanismos institucionales y los procedimientos mediante los cuales damos legalidad y legitimidad a lo estructural e institucional (2003, p. 51). Estos aspectos, advierte el autor, “no son estáticos, ahistóricos e individuales; al contrario, son puesta en común, construcción colectiva, historicidad” (*Ibid.*, p. 51).

A su vez, lo político se refiere a la acción diaria, a los procesos, a las prácticas, discursos, imaginarios, pluralidad, subjetividad, alteridad. Es como una tarea de Sísifo: impotente, necesaria y siempre inacabada.

¹ La ecología de saberes es, según Sousa (2010), “una ecología desestabilizadora” que “se compromete en una crítica radical de las políticas de lo posible” (p. 59). Es preciso identificar saberes y posibles relaciones entre ellos para reconocer la perspectiva de los oprimidos en las intervenciones en el mundo real (p. 60).

Otro autor, Ernesto Laclau (1997) afirma que, si bien, la concepción de orden social es una tarea ineludible, también es imposible e infinita. La materia social es un magma de diferencias y de devenir constante que solo puede ser fijado parcialmente por la voluntad de un poder instituido. Pero el conflicto es imposible de eliminar. Las transformaciones pueden surgir en cualquier espacio de lo social: no se puede prever qué actor social pretenderá subvertir lo instituido. Laclau critica el esencialismo de clase y el economicismo clasista. En efecto, actualmente las interrupciones surgen de los movimientos ambientalistas, feministas, LGTB, estudiantiles, magisteriales, de las luchas por los derechos de las llamadas “minorías”, entre las cuales cobran cada vez más importancia las etnias (pueblos indígenas) y los afrodescendientes.

También María Beatriz Greco se pregunta dónde y cuándo se manifiesta lo político. Y, como los autores antes citados, plantea que lo político no pertenece a una esfera diferenciada, sino que siempre está mezclado con lo cotidiano, lo habitual, lo común, lo conflictivo. A partir de ello describe cuatro gestos filosóficos: gestos en torno a pasiones, interrupciones, a la creación de lo nuevo y la creación de lo común (2020, p. 1).

El accionar político “es un apasionamiento por algo en común con otros. [...] Es un accionar que transforma, que nos lleva más allá de nosotros mismos” (p. 1). Greco cita a Jorge Larrosa, quien habla de pasión cuando se refiere a la educación. Es una pasión que surge de la experiencia del sujeto. Así entendida, la educación no es la información, no son técnicas ni saberes para aplicar, ni planes por instrumentar. Si pensamos la educación desde la experiencia, esto supone salirse de sí mismo –principio de la exterioridad que ya está contenido en la palabra *ex*/experiencia–, y abrirse a la alteridad. También supone que algo me pasa a mí, no frente a mí. Es en mí, en mis palabras o en mis ideas, mis representaciones o en mis sentimientos, proyectos intenciones, poder o voluntad, donde ocurre la experiencia.

La experiencia es siempre subjetiva. Es el sujeto quien deja que algo le pase. Es un sujeto abierto, sensible, vulnerable, *ex*/puesto, y

por tanto, abierto a su propia transformación. De ahí la idea de que la experiencia es el principio de la formación.

Larrosa da como ejemplo la lectura:

la lectura puede ser una experiencia. Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que estén en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos “sentimientos”. Podríamos decirlo así: Cuando yo leo a Kafka (o a Platón, o a Paulo Freire, o a Foucault, o a cualquier otro autor de esos que son o que han sido fundamentales en la propia formación o en la propia transformación), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquier...) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras (Larrosa y Skliar, 2009, pp. 21 y 22).

Pero volvamos a los gestos filosóficos de Greco. Lo político interrumpe y desnaturaliza: la velocidad con que vivimos, los modelos consumistas y las desigualdades sociales. Lo político interrumpe la desigualdad y verifica la igualdad, y así produce lo común. Lo común de la educación, argumenta Greco, es “la afirmación de las capacidades de todos y cualquiera que nos hacen ser y tener parte en la sociedad que vivimos” (2020, p. 3). Para Greco, un tercer gesto de lo político “es el hacer lugar a algo que no estaba antes, a lo nuevo, a lo que está por venir y nadie sabe exactamente qué es” (2020, p. 4).

ACCIÓN POLÍTICA DISRUPTIVA EN LA EDUCACIÓN

La política oficial, diseñada por la Secretaría de Educación Pública, tanto en su vertiente neoliberal como en la intercultural, es repudiada y resistida por muy diversos grupos de la sociedad mexicana. Hay también quienes simulan adoptarla para obtener los reconocimientos oficiales, mientras integran en sus currículos contenidos y enfoques alternativos. Como sostiene Walsh, se trata de un horizonte pedagógico y político para “re- conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos en pensar, actuar y vivir” (2010, p. 79).

Revisemos algunos ejemplos. Tal vez el proyecto más trabajado en este sentido es el de la Universidad Campesina Indígena en Red, cuya sede son las instalaciones del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), ubicado en el municipio de Zautla, en la región de la Sierra Norte del estado de Puebla. El proyecto tiene 36 años de antigüedad y su propósito es aprender a vivir en comunidad aspirando a la igualdad, la emancipación, el desarrollo del pensamiento crítico e inventar formas de vida que no existían antes. Sus fuentes teóricas son muy variadas: John Holloway, Emmanuel Bisset, Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Franz Hinkelammert, Judith Butler, Nancy Fraser, Zygmunt Bauman, Paolo Freire, Bolívar Echeverría, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Joan-Carles Mèlich, Jacques Rancière y muchos más.

Allí se imparten la Maestría y el Doctorado en Pedagogía del Sujeto. De acuerdo con el *Cuadernillo del Seminario de Pedagogía* (2019), el enfoque educativo central para el proceso enseñanza-aprendizaje tiene como objeto la re-significación de la práctica educativa:

La formación de los participantes para promover capacidades de *una interculturalidad dialógica* constituye el eje transversal que recorre los contenidos educativos. Es pregunta por cómo impulsar, desde la educación y el trabajo comunitario, la capacidad personal y colectiva de una relación que se proponga

simétrica y de diálogo en sujetos sociales, indígenas, campesinos, niños y niñas, jóvenes y adultos, situados socialmente en condiciones culturales de desventaja en las relaciones social (Ucired, 2019, p. 3).

¿Cómo se pretenden lograr objetivos tan complejos? El eje dinamizador del proceso educativo es la “comunidad de aprendizaje”, entendida como un espacio de relaciones entre personas que comparten sentidos y significados de la vida y que se reúnen para resolver las necesidades de aprendizaje con miras a transformar su mundo. En este proceso la realidad no se considera solo como objeto de conocimiento, sino también “como un contenido de conciencia gestador de ámbitos de sentido” (Ucired, 2019, p. 5).

De este modo, la educación no tiene por objeto transmitir contenidos, instruir ni adoctrinar, sino retomar la tradición pedagógica de la educación popular, la educación como proceso pedagógico-político, la educación para la emancipación y para el buen vivir.

Desde esta perspectiva, la educación se entiende como encuentro (y no como transmisión maestro-alumno) y como donación. El encuentro consiste en tratar de hacer algo desde “el estar juntos”. No se trata de producir o moldear al “otro”, sino de establecer una relación de “donación”: “del dar la palabra y la escucha en la conversación” y decidir cosas en común (Ucired, 2019, p. 6).

El reconocimiento de la importancia de la palabra conduce al fortalecimiento de las capacidades narrativas tanto personales como colectivas. La práctica narrativa permite que los sujetos aparezcan como “sujetos de enunciado” y no “de enunciación”, y que configuren su identidad. La narrativa permite formular nuestras formas de habitar el mundo, de reconocer el margen de autoría de nuestras experiencias e ir más allá de lo dado. Por ello la práctica narrativa permite generar posibilidades emancipatorias, de auto-transformación y de transformación del mundo. En efecto:

El acto narrativo: a) *permite la auto institución de una subjetividad* en la que el dar-se cuenta mediante la palabra, es un dar-se cuenta junto con otro, b) *es*

un modo de presentarse de los que no tienen presencia con sus propias formas de vida, lo que significa una irrupción, un acto político, c) *es despliegue del sujeto como animal literario* que en sus relatos pone en cuestión lo que hay; d) *en su contenido se abre al disenso*: se da no solo como un contar y relatar los problemas y las historias preferidas de manera diferente a las narraciones dominantes desde los que no han sido considerados, sino como un contar, un relatar que en el darse es ya movilización de los cuerpos (Ucired, 2019, p. 10).

El doctorado busca una práctica de investigación basada en la experiencia de la propia vida. Su finalidad es hacer-nos sujetos. Como plantean los autores del proyecto, se trata de “traer aquí” al sujeto, no de hacer-lo; esto ha sido la forma de negarlo. No se busca instruirlo ni dotarlo de competencias para que se desempeñe bien.

“Traer aquí al sujeto” es traer-nos aquí como posibilidades, como “siendo” que queremos ser. No es fácil. Educar con sujeto es el aprendizaje siempre incierto, siempre incompleto de la alteridad, es querer saber del otro y saber que el otro me exige saber de él, es reconocer lo imposible de saberlo, es salir hacia él con solicitud (Ricoeur) al mismo tiempo que enfrentar su interpelación (Levinas) es intentar no cosificarlo, no despojarlo de sí mismo con la mirada para mirarlo como el “carente...” al que tengo que educar, formar, modelar (Ucired, 2019, p. 17).

Los autores del proyecto asumen abiertamente la actitud de rebeldía y de inconformidad ante un mundo injusto y desigual. Se auto-definen como sujetos de la “digna rabia” (Ucired, p. 19).

Hay muchas otras experiencias construidas por las comunidades y colectivos, en abierta resistencia a la política del Estado, descritas por diversos investigadores (Baronnet *et al.* (2011), Hernández (2017), Medina (2015). Excepto la tesis de Sergio Hernández Loaeza, que es de autoría única, los demás contienen capítulos de diversos autores, quienes describen experiencias colombianas, brasileñas, paraguayas y de distintos proyectos étnicos en México. Es significativa la contribución de Saúl Velasco Cruz, quien sostiene

que “el movimiento indígena es promotor indiscutible de distintas propuestas educativas que están siendo auto-gestionadas por los pueblos originarios, afro-descendientes y mestizos excluidos en áreas territoriales de pueblos originarios” (Velasco, 2015, p. 221), y también da cuenta de los diversos proyectos que con estas características tienen lugar en el territorio de nuestro país. A su vez, Patricia Medina califica de “insumisas” las pedagogías que resisten a la homogeneización que pretende el Estado, y también las asocia con las luchas indígenas y de afrodescendientes para romper con la colonialidad y la neocolonialidad que practican los gobiernos de América Latina (2015, p. 43). Mi propia contribución resultó de una larga experiencia² de colaboración con la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl. Aunque la Universidad se inauguró en 2012, ha sido producto de una larga lucha del pueblo ayuujk por mantener su cultura, su lengua y sus formas de autogobierno y de autogestión, designadas por los intelectuales mixes con el concepto de *comunalidad* (Maldonado, citado en Jablonska, 2015, p. 235). De acuerdo con Benjamín Maldonado, las primeras organizaciones etnopolíticas surgieron en Oaxaca a principios de 1980, principalmente en la Sierra Norte, con la participación de zapotecos, mixes y chinantecos (Maldonado, 2010, p. 45). En el transcurso de varios años la SEP autorizó la creación de instituciones educativas supuestamente interculturales, pero la comunidad los rechazó:

estas universidades no surgen como una propuesta de los pueblos, surgen como una política del Estado. Una política para tener la diversidad cultural de México y una demanda ya de muchos años también de que hubiera mayor cobertura o que las comunidades indígenas, los estudiantes, tuvieran más acceso a instituciones de nivel superior. Entonces pues de entrada nosotros entendimos que más bien era la parte nuevamente impositiva, un poco también

² Viajé en numerosas ocasiones a Tlahuitoltepec, donde la universidad tiene su sede, durante aproximadamente año y medio.

revisando programas veíamos que prácticamente podía ser el mismo programa para Tabasco que para otro estado, entonces no veíamos realmente que se estuviera respondiendo a una diversidad cultural, no había una participación en esos términos, no había participación en la toma de decisiones. Por toda la trayectoria que ha tenido también el gobierno para atender la educación en los pueblos indígenas, pues nosotros lo comprendimos más bien como esta nueva política, que más que realmente comprender que los pueblos tienen sus propios procesos de formación y que tienen la capacidad de decidir sobre su propia vida, pues más bien era nuevamente tapar toda esta realidad diciendo ahora los estamos atendiendo.³

Tanto en las conversaciones con los docentes y los estudiantes como en el propio currículum se nota la constante tensión entre el deseo de rescatar y fortalecer lo propio, la lengua, las tradiciones, los valores, la cosmovisión mixe y la comprensión de la necesidad de integrar también los conocimientos, las tecnologías y las habilidades que vienen del mundo exterior: de la región, de la nación y del contexto internacional.

Las dos licenciaturas que se imparten tienen el sistema modular “como una metodología de trabajo en la Universidad que se ve reflejada en la organización comunitaria: tequio, asamblea, servicio comunitario”. En otras palabras, la Universidad somete sus formas de trabajo a las que ha desarrollado la comunidad y no pretende imponer una manera de interacción educativa y social, como ocurre en las universidades convencionales.

En uno de los módulos se estudian los fundamentos filosóficos de Wejen Kajen que existen en la tradición oral y “para los comuneros significa despertar, desamarrar, desatar, aflorar las ideas y pensamientos, abrir los ojos a la inteligencia” (BICAP *et al.*, 2001, p. 69). En primer lugar, la educación se concibe como un proceso y como una acción que tiene un fuerte vínculo con la cotidianidad,

³ Entrevista a la maestra Elena Martínez Torres, junio de 2013 (Jablonska, 2015, p. 242).

con la vida de la comunidad. Su sustento son los principios duales: tierra-vida, trabajo-tequio y humano-pueblo (Díaz, F., 2004, p. 368).

PAPEL DEL VIDEO EN LA DIFUSIÓN DE “PEDAGOGÍAS INSUMISAS”

En los últimos años los cineastas, pero sobre todo los videoastas, han desempeñado un papel importante en la difusión de los proyectos educativos alternativos a la política del gobierno mexicano.

Una manera de conocerlos es a través de las películas documentales, como el *Sembrador* (2018) de Melissa Elizondo Moreno, que se exhibió en todo México –incluida la UPN– y recibió distintos premios. Trata sobre un maestro de una escuela multigrado en Chiapas, quien crea métodos pedagógicos ingeniosos para establecer una comunidad de aprendizaje entre los niños de diversas edades; busca recursos lúdicos para que desarrollen habilidades importantes para la vida en su contexto y recurre a la investigación. En la escuela se habla el español y la lengua materna de los niños.

En la plataforma de vimeo, de un colectivo de cineastas llamado *Ojo de Agua Comunicación*, puede verse una serie titulada “Educación indígena: experiencias ejemplares”, que se produjo en el marco de la iniciativa “Todas las niñas y niños a la escuela” de UNICEF México, con la coordinación de CIESAS-Pacífico Sur en Oaxaca. Todos los documentales de la serie se realizaron en 2009. En su conjunto recogen las experiencias escolares “ejemplares” y permiten comparar el trabajo que se lleva a cabo en espacios étnicos diversos, y entre ellos el wixárika, el zapoteco, el rarámuri, el purépecha y el tseltal. Ninguno de estos espacios está completamente libre de influencias externas. En todos hay alumnos y profesores mestizos; en todos se hablan dos o tres lenguas.

Tatutsi Maxakwaxi (*Nuestro bisabuelo el venado cola blanca*) narra la experiencia de una escuela secundaria fundada en 1995 por la propia comunidad de San Andrés Cohamiata, en el municipio

de Mezquitic, al norte de Jalisco, en la región wixárika. Es una comunidad muy aislada, a la que solo se puede llegar en avioneta, y donde, pese a varias solicitudes, la SEP se negaba a construir una escuela secundaria.

La película plantea que, a pesar de las problemáticas y las dificultades como la marginación, la falta de acceso a la región, la pobreza de los recursos didácticos e instrumentos y la falta de apoyo por parte de las instancias gubernamentales, los integrantes del centro educativo *Tatutsí Maxakwaxí* han asumido el doble desafío de construir nuevas maneras de instruir a las nuevas generaciones en el conocimiento “universal”, partiendo de la valoración de los elementos culturales y recursos lingüísticos propios.

Existe una negociación implícita entre las autoridades educativas correspondientes a las instituciones gubernamentales y las autoridades del pueblo wixárika. No obstante, la lejanía y falta de acceso a la región es un factor que favorece la no intervención de “agentes” educativos externos y ajenos a las problemáticas del contexto socio-cultural, así como a la lengua, la cultura y la cosmovisión.

La participación colectiva, el trabajo colaborativo, la asamblea, el modelo educativo basado en la investigación de campo y el trabajo voluntario son elementos que forman parte de las actividades escolares, pero que pertenecen al ámbito de lo comunitario, prácticas que se viven cotidianamente en las comunidades, y de las que se ha apropiado la escuela para consolidar una conciencia étnica cimentada en la historia del pueblo wixárika, la perpetuación de la cultura propia ante el mundo, a partir del reconocimiento de los otros sobre quiénes son, dónde están y qué hacen. De esta manera, además del currículum oficial, en la escuela se enseña la lengua, que incluye ortografía y gramática wixárika, música regional, canto y las tradiciones. Después de las clases los alumnos deben tomar cuatro talleres que los preparan para la vida productiva: carpintería, panadería, hortaliza y artesanía. Los productos que elaboran los estudiantes se venden para ayudar en el mantenimiento de la escuela.

La voz que predomina en el discurso es la de los profesores wixáritari que enfatizan particularmente que todo este proyecto educativo está pensado en los jóvenes estudiantes y en las futuras generaciones, con el interés de que puedan desarrollar competencias para tener disponibilidades y acceso a otros ámbitos de la cultura nacional tanto en el ámbito laboral como en el educativo.

Se habla del “respeto” a las disposiciones del currículo estatal, pero sobre todo a las preocupaciones de los padres de familia y las decisiones de los profesores, pues según uno de los testimonios, la educación debe construirse desde la base y el derecho de consulta de los miembros que constituyen las comunidades. Existe una constante actitud de mediación, de disposición a afrontar desafíos y a encontrar vínculos o puntos de vinculación entre lo propio y lo ajeno, una actitud y una capacidad de negociación y de búsqueda de soluciones prácticas inmediatas a problemáticas reales.

Los procesos educativos son bilingües y a veces trilingües, a medida que se introduce también la enseñanza del inglés.

La escuela incluye en su quehacer cotidiano la lucha contra la discriminación y enseña que para ello es fundamental el reconocimiento identitario propio y el conocimiento de los derechos, asimismo en la capacidad de lucha, resistencia y defensa de lo propio con base en dicho derecho. Conocer las disposiciones de los organismos internacionales (OIT, ONU) no niega ni suprime la posibilidad de defender lo propio, es necesario analizar, comparar y saber qué puede ser útil “para que se puedan defender. ‘No debemos olvidar que la renovación es importante para que la cultura viva’”, lee en voz alta uno de los estudiantes frente al grupo.

Ahora bien, el documental se basa en las entrevistas editadas y en la exhibición de diversas actividades que se realizan en la escuela, que también son editadas y sometidas a un montaje que favorece la ideologización de lo que se muestra. Se nos habla de un proceso exitoso de la apropiación del currículum escolar por los maestros, para impartir una educación pertinente y generar en los adolescentes el orgullo por la identidad de sus ancestros, es decir, “reindianizarlos”;

en una coyuntura política que así lo permite (Bertely, 2007, p. 17). Conforme al filme, la compleja relación entre la cultura local, la nacional y la global no implica ninguna dificultad para quienes trabajan en esta escuela, sino que los elementos de las tres confluyen armoniosamente en un proyecto que logra integrarlas todas.

La película tampoco plantea la existencia de conflictos identitarios que inevitablemente surgen en los espacios en que se ponen en contacto diversas culturas, ni muestra cómo el cuerpo pedagógico enfrenta dichos conflictos.

Otro filme, *Gozedzo dzedzo, aprendiendo lo nuestro*, presenta un proyecto piloto de escuelas secundarias comunitarias en la zona zapoteca, concretamente en San Andrés Solaga. A diferencia del caso anterior, que empezó en forma independiente, en la realización de este proyecto participa desde el principio el estado de Oaxaca. Su visión de la educación pertinente es más radical que la de la escuela secundaria wixárica, puesto que se prescinde del currículum oficial y hasta del maestro, a quien ahora se considera un “orientador”. En la escuela se trabaja a partir de proyectos cuyos temas determinan los propios alumnos a partir de su percepción de los problemas a que se enfrenta la comunidad: plagas e incendios forestales, plantas medicinales, tradiciones, entre otros. Una vez determinado el tema, se elabora el diseño y la planeación de la investigación que se lleva a cabo en la propia comunidad, con base en las entrevistas y el estudio del medio ambiente. Así, la educación se vuelve realmente comunitaria, puesto que participan en ella, además de los orientadores y estudiantes, sus familias, las autoridades municipales y los ancianos.

A partir del conocimiento de la cultura propia se accede a la “cultura nacional”, entendida como la que transmiten los libros de texto oficiales y la “global”, sinónimo del empleo de las computadoras. Los estudiantes buscan la información en internet para sostener sus investigaciones. Cuando terminan sus proyectos se realiza una especie de examen público, que consiste en la exposición de los resultados del proyecto ante la comunidad.

Se busca, como lo plantean los maestros, la formación de alumnos reflexivos y críticos, que aprendan a aprender por sí mismos, conscientes de su contexto económico y social.

El problema que surge es el escepticismo inicial de los padres de familia frente a la idea del aprendizaje en zapoteco y de espaldas al currículum oficial. Los padres al principio creyeron que ello dificultaría la continuación de los estudios de sus hijos en los planteles de la educación media superior. Sin embargo, al ingresar exitosamente las dos primeras generaciones al siguiente nivel, el escepticismo fue sustituido por una adhesión entusiasta.

El documental *Asamblea escolar, nuestras palabras* nos ofrece múltiples lecturas. Una de ellas muestra cómo la asamblea comunitaria se convierte en una estrategia didáctica donde los miembros logran desarrollar competencias motivacionales, psicosociales, el desarrollo de la voluntad, el trabajo participativo, además del liderazgo. Pero al mismo tiempo pueden reflejarse algunos procesos de discontinuidad cultural en la construcción de identidades de los sujetos escolares y sociales. La presión de la escuela que impone un modelo de valores ajenos a las prácticas socioculturales propias deja en clara desventaja a las prácticas comunitarias, que se representan en sociodramas, con un dejo de burla y sobrada afectación, pues son parodiados y objeto de risas por parte de los miembros de la asamblea.

El discurso en este documental revela diversas problemáticas comunitarias, como la falta de acceso a los derechos humanos más elementales, desde el punto de vista del derecho positivo; pero se descuidan sobremanera los aspectos más relevantes del derecho consuetudinario, como el derecho de consulta o los usos y costumbres indígenas y tribales.

La lectura en voz alta de algunas reflexiones por parte de los estudiantes, frente a la cámara, en castellano y portando el uniforme escolar, es una manifestación del poder estructural y simbólico que ejerce la escuela en los patrones conductuales, las creencias y los valores, de acuerdo con los cuales se regula el comportamiento socialmente aceptado.

Es evidente que los estudiantes se expresan mejor y con mayor libertad en su lengua materna, pero están obligados a comportarse “parametralmente” y a usar una lengua en la cual tienen problemas de articulación y de dominio de la morfosintaxis, que se incrementan ante la presión social ejercida por los miembros de la asamblea que dirigen totalmente la atención a quien está frente al micrófono. La propia expresión corporal de los sujetos y frente a la cámara refleja cierta coerción social.

A pesar de que se reitera que la asamblea es una propuesta, impera el discurso del moderador que dirige y controla en gran medida el ritmo y los propósitos de la reunión. No se nota una participación colectiva como en las comunidades, sino una perspectiva freinetiana de la asamblea escolar, que aunque semejante, se mueve con una mecánica y ritmo diferentes a las asambleas comunales o consejos de ancianos indígenas.

El sociodrama como estrategia didáctica es funcional en procesos de aprendizaje; pero es interesante observar cómo se ridiculizan las formas de vivir de los indígenas, sus costumbres, que son objeto de burla o de parodia, sobre todo en la representación del lenguaje que es afectado y estereotipado en la dramatización.

Una de las profesoras reconoce claramente que la escuela es un factor que ha contribuido a que se vayan perdiendo los valores de la asamblea comunitaria, si bien los patrones de la asamblea escolar son más evidentes.

La película *Jurhenkurhini Juchari Uandakurarhu Ueratini (Aprendiendo desde nuestra propia lengua)* trata de dos escuelas interculturales primarias ubicadas en la zona purépecha, en San Isidro y Uringuitro. El documental pretende familiarizar al espectador con la perspectiva de profesores y directivos que han debido asumir los desafíos de proporcionar una educación en lengua indígena, además de las implicaciones socioculturales, políticas, lingüísticas, legales y psicopedagógicas que esto conlleva. Un ejemplo de ello son los esfuerzos de los profesores por continuar su profesionalización docente mediante proyectos de participación colaborativa,

con instituciones universitarias donde se observa la constante búsqueda de alternativas que coadyuven al mejoramiento de la calidad educativa según los parámetros establecidos por el Estado, además de cumplir las demandas y expectativas de alumnos y padres de familia, a quienes se consulta constantemente sobre lo que quieren que sus hijos aprendan y en qué lengua.

En algunos casos se trata de enriquecer el currículum oficial, adaptarlo a las necesidades de las comunidades en que este se imparte y complementarlo con contenidos culturales propios. En otros, ocurre lo contrario: se intenta partir de lo propio, para irlo enlazando más adelante con las culturas nacionales y la globalizada. El uso de las computadoras, que no del internet, parece haberse universalizado.

En ocasiones la escuela busca estrechar los lazos con la comunidad (*Tatutsi Maxakwaxi*); en otras, marca su distancia, se convierte en el espacio de crítica de las costumbres que se presentan como retrógradas y son ridiculizadas (*Asamblea escolar, nuestras palabras*). Esto a veces resulta paradójico, porque para criticar a la comunidad se emplean las formas de convivencia y debate tomados de la vida comunitaria, como la asamblea.

Lo que más diferencia estas diversas experiencias de la escuela tradicional es el bilingüismo y el trilingüismo que se practican en la vida cotidiana y que se incorporan en el currículum con mayor o menor pericia. Los mismos profesores crean los materiales didácticos, y con frecuencia declaran carecer de metodologías lo bastante elaboradas para enseñar las lenguas de la región, así como para pasar de la primera a la segunda lengua.

Otro elemento distintivo de estas experiencias alternativas es la práctica del tequio, el cual se aplica para mantener la escuela y eventualmente el albergue, con el desarrollo de trabajos que tienen como fin el aprendizaje de diversos oficios, pero también la venta de productos no para el beneficio personal sino de toda la comunidad.

Las escuelas objeto de los documentales buscan una relación más horizontal con sus alumnos, acortan o tratan de eliminar la

distancia entre estos y el profesor, y permiten que sean ellos quienes tomen la iniciativa y escojan los problemas que quieren estudiar. Además, estas escuelas incorporan la investigación como método de aprendizaje en mucho mayor grado que las escuelas tradicionales (*Gozedzo dzedzo, aprendiendo lo nuestro*).

En general, las películas analizadas documentan las experiencias educativas que tienen como fin rescatar y reforzar las identidades antiguas, las de los antepasados, ante las evidencias de su debilitamiento en las nuevas generaciones. En este esfuerzo subyace la creencia en el esencialismo de las identidades, aunque en la mayoría de los casos se busca establecer relaciones con la cultura nacional y global. Lo anterior nos coloca al parecer en una especie de autoencierro frente a otras culturas del país, relacionado con la convicción de que existe una “cultura nacional”, representada en las escuelas por los libros de texto oficiales, y también de una “cultura global” representada por la omnipresencia de las computadoras y, supuestamente, del internet.⁴

Solo uno de los filmes comentados confronta la idea esencialista de la cultura y de la identidad. El conductor de los sociodramas busca crear conciencia de que no todas las tradiciones deben respetarse, porque afectan los derechos humanos de las niñas, las mujeres y los alumnos, el derecho a la salud, a la convivencia pacífica, entre otros (*Asamblea escolar, nuestras palabras*).

CONSIDERACIONES FINALES

Toda educación es un acto político, no solo por el ejercicio formativo, sino por sus consecuencias. El propósito de toda educación es preparar para el mundo de vida. En algunos casos se trata de

⁴ En realidad, en muchos pueblos de México, sobre todo en aquellos alejados de las grandes ciudades, el acceso a internet sigue siendo muy restringido. Las computadoras se usan como máquinas de escribir, como archivos y como instrumentos de administración de la escuela.

capacitar principalmente para el trabajo en las empresas transnacionales. En otros se incluye la preparación para la ciudadanía. Pero también hay proyectos educativos donde se enseña a cuidarse a sí mismo y a la colectividad; donde se refuerza la identidad colectiva de una determinada cultura. La educación está cargada de intencionalidades, valores, sobre cuyas bases se construyen contenidos que se requieran para una intencionalidad política.

Esa intencionalidad varía si lo que se quiere es construir un sujeto político o apolítico. La parcialización de las materias (matemáticas, química, historia), el aprendizaje memorístico, los exámenes de opción múltiple, sin duda, paralizan la reflexión y el pensamiento crítico. En cambio, la educación basada en la investigación, en la experiencia, en la convivencia con otros, el cuidado de los demás y la estimulación de la creatividad, permite construir a sujetos libres, emancipados, capaces de imaginar y construir otros mundos de vida.

El reto de hoy es, entonces, politizar la educación, para enfrentar “la matriz colonial del poder y la exclusión, subalternización y exterminación de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir” que ha propagado el Estado mexicano desde la época posrevolucionaria (Walsh, 2010, p. 80).

REFERENCIAS

- Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk, R. (coords.) (2011). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: UAM-X/CIESAS/UACH.
- Bertely, M. (2007). Introducción. En María Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 15-26). México: La Casa Chata.
- BICAP (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuuik*. México: BICAP/Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política. *Reflexión política*, 5 (9), 49-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/110/11000904.pdf>, el 8 de abril de 2021.

- Díaz, F. (2004, 12 de marzo). Comunidad y comunalidad. *La Jornada Semanal*, 314.
- Greco, M. B. (2020). *Los gestos de lo político*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/los-gestos-de-lo-politico>, el 9 de marzo de 2021.
- Hernández, S. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. Tesis de doctorado. UNAM.
- Jablonska, A. (2015). La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl: un proyecto político, cultural y pedagógico. En P. Medina (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 235-254). México: Unicach/Cesmeca/Educación para la Ciencia en Chiapas/Juan Pablos Editor.
- Laclau, E. (1997). *Hegemonía y antagonismo: el imposible fin de lo político*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens/Flacso. Colección “Pensar la educación”.
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tesis de doctorado. Universidad de Leiden.
- Medina, P. (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para la Ciencia en Chiapas/Juan Pablos Editor.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, España: Paidós.
- Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. México: FCE.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce/Extensión. Universidad de la República.
- Ucired (2019). *Cuadernillo del Seminario de Pedagogía 1. Pedagogía del sujeto como disrupción*. Doctorado en Pedagogía del Sujeto, México.
- Velasco, S. (2015). Movimiento indígena y educación alternativa. En P. Medina (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 221-234). México: Unicach/Cesmeca/Educación para la Ciencia en Chiapas/Juan Pablos Editor.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Convento Andrés Bello, Instituto Internacional de Integración.

Filmografía

Asamblea escolar, nuestras palabras. Ojo de Agua Comunicación, A. C., México.

Gozedzo dzedzo, aprendiendo lo nuestro. Ojo de Agua Comunicación, A. C., México.

Jurhenkurhini Juchari Uandakurarhu Ueratini (Aprendiendo desde nuestra propia lengua). Ojo de Agua Comunicación, A. C., México.

El Sembrador (2018). Dir. Melissa Elizondo, México.

Tatutsi Maxakwaxi (Nuestro bisabuelo el venado cola blanca). Ojo de Agua Comunicación, A. C., México.

Tatutsi Maxakwaxi (Nuestro bisabuelo el venado cola blanca). Ojo de Agua Comunicación, A. C., México.

CAPÍTULO 9

HACERSE CARGO DE LA VIDA: EDUCACIÓN Y SALUD

SUBJETIVACIONES POLÍTICAS Y MOVIMIENTOS DOCENTES

*Patricia Medina Melgarejo**

*Miguel Darío Hidalgo Castro***

Todos los aspectos de la vida están en crisis, salud, educación, alimentación. La revuelta generó conciencia colectiva, defendernos entre nosotras, mucha creatividad organizativa, que bajo la pandemia nos permite activarnos de otros modos. Nos cuidamos juntos y juntas, cuidamos a los más vulnerables, con redes de abastecimiento, compras colectivas, huertos urbanos...

(Nelly, de las asambleas territoriales de Valparaíso).

Este contexto evidencia cómo el Gobierno asesino no se hace cargo de la vida del pueblo, sólo militariza para salvar sus negocios. La sostenibilidad de la vida está en nosotras, en nuestras organizaciones y cuerpos [...] Estoy contagiada de covid desde hace dos semanas y en mi casa no falta nada, las compañeras y compañeros poniendo la cuerpa vienen

* Doctora en Pedagogía y en Antropología. Integrante de la LGAC II Educación, Política y Movimientos Sociales.

** Doctor en Desarrollo Rural. Profesor-investigador de la UPN, Unidad 202, Tuxtepec, Oaxaca.

hasta mi casa a dejarme los alimentos. Es un ejemplo de cómo la solidaridad y las redes amigas están permitiendo que la vida no se degrade tanto (Beatriz, asamblea Villa Olímpica).

Raúl Zibechi (2020)

“Hacerse cargo de la vida” ha sido una consigna y una realidad, una reflexión desde la filosofía política con diversas respuestas y consideraciones, que se condensan en los testimonios de mujeres organizadas en el contexto de Santiago de Chile de nuestro epígrafe. Encontramos frases como: “Estoy contagiada de covid desde hace dos semanas y en mi casa no falta nada, las compañeras y compañeros poniendo la cuerpa vienen hasta mi casa a dejarme los alimentos”.

Estos testimonios recrean esta voluntad activa de ser y estar, en la observación de sí mismos y mismas como actores sociales, donde se produce el proceso de subjetivación política de autorreconocimiento y ubicación de la potencialidad de transformación de sus acciones. “Hacerse cargo de la vida”, como la propia consigna muestra, implica el ejercicio, la operación que produce una “sostenibilidad de la vida”, que se encuentra en la capacidad colectiva, como señalan, sobre ellas con otras y otros: “está en nosotras, en nuestras organizaciones y cuerpos”, para “que la vida no se degrade tanto”, “defendernos entre nosotras, mucha creatividad organizativa, que bajo la pandemia nos permite activarnos de otros modos. Nos cuidamos juntos y juntas”.

Estas disertaciones compartidas por estas mujeres en movimiento llevan a reflexionar acerca de los sentidos del “hacerse cargo de la vida”, pues el hacer-se (hacer-nos) contiene la capacidad de fabricar, transformar; implica una autopoiesis, un potencial de la acción, una reflexividad de dicha acción contenida en el despliegue de posibilidades de creación y re-creación de sí mismo y de sí misma, junto con otros, como parte de los procesos de las subjetivaciones políticas.

La configuración de “cargo” podría suponer “llevar el peso”; en cambio comprende poder responder, dar respuesta y trazar la

capacidad en acción de la responsabilidad. Aquí responsable y responsabilidad implican atender al “*responsabilis*”, lo que significa que una situación, acto produce una condición, “que requiere respuesta”, y este der. del lat. *responsāre* ‘responder’” (RAE, 2020).

La concepción sobre “la vida” involucra una condición de existencia, de estar en el mundo, no solo biológica sino sociocultural y, por tanto, humanamente. En este sentido, tanto la necesidad como la capacidad de hacerse cargo de la vida, tomar la vida en sus manos, es lo que ha comprometido a un sinnúmero de colectivos organizados a asumir el riesgo de la responsabilidad para crear y recrearse a partir de acciones sociopolíticas, las cuales toman en sus manos la educación, la salud, el trabajo, las formas de gobernarse, las formas de estar en el espacio y tiempo, que condensan los territorios del habitar, traducidas en acciones comunitarias, epistémicas y políticas (Martínez, 2015).

En este sentido, el presente capítulo busca “hacer compartencia” (compartir desde la presencia) de las reflexiones en torno a la configuración de un campo en construcción de los movimientos sociales en México y en nuestro continente, para reflexionar sobre sus contribuciones en el ámbito de la formación mediante diversas acciones en el presente, al configurarse como movimientos sociales educativos y pedagógicos. Al mismo tiempo se reconoce la acción y la disputa por proyectos socioeducativos a través de la intervención de diferentes actores sociales del sistema educativo público, como lo implican los movimientos de docentes.

Hay contextos problematizadores que posibilitan dar contexto y argumentar nuestro trabajo de investigación y formativo en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE), al caracterizar las búsquedas de comprensión sobre las experiencias sociopolíticas de los movimientos, tanto en su carácter pedagógico como en sus implicaciones educativas, con base en el discernimiento de las diversas configuraciones que cobran las distintas movilizaciones y movimientos por la educación.

Es preciso comprender las memorias, las trayectorias histórico-culturales por medio de las expresiones políticas de los actores –organizados en espacios de emergencia–, procesos que también se traducen en movimientos pedagógicos inscritos en diversos perfiles de la movilización social, los cuales condensan los reclamos y disputas por la educación en la escena contemporánea. En este sentido, se comprenden los procesos de subjetivación política y sus dimensiones socioeducativas que determinan dispositivos, los cuales dan cuenta del “hacerse cargo de la vida” a partir de saberes y haceres influidos por la propia vida.

Siguiendo esta línea argumentativa, el contenido de este capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero se trazan los contornos de discusiones respecto a las especificidades políticas e históricas que tiene en el presente la movilización social latinoamericana, reconociendo las improntas coloniales y las inflexiones descolonizadoras. En el segundo apartado se establecen los contornos de este campo epistémico que configura la concepción de experiencia-acontecimiento, en la historicidad de las subjetivaciones políticas, procesos que dan cuenta de la experiencia colectiva e histórica que actualmente permite las construcciones de actuaciones y re/actuaciones sobre sí mismos, en horizontes futuros. Nos interesa articular dos procesos que sirven de herramienta argumentativa para la discusión en los siguientes apartados. Nos referimos al de la factualización de las demandas sociales (Tapia, 2008). También se enlaza en la discusión el problema de las identidades fijas y el ejercicio de miradas *cosificantes* y dicotómicas, en el campo de comprensión de los procesos de subjetivación política y socioeducativa de sus actores.

En el tercero, a partir de lo expuesto, se problematiza sobre la dicotomía que se expresa en ciertas posturas político-epistémicas de las acciones y de los estudios sobre los movimientos sociales en educación, los cuales tienen repercusiones en cuanto a escisiones entre las educaciones y las pedagogías denominadas como populares y aquellas definidas como parte del sistema educativo público,

espacios donde la disputa por la educación se ve cercada por otras políticas, como las de carácter neoliberal.

En el cuarto apartado presentamos reflexiones críticas a partir de nuestras experiencias al investigar, construir propuestas epistémicas, caminar junto a la CNTE-Sección 22 Oaxaca, lo que nos conduce a señalar ciertas implicaciones y desafíos para el campo de estudio de los movimientos sociales en educación, en términos de pensar los Movimientos Pedagógicos de Docentes en Educación Pública como un campo de intersección complejo de las políticas de los procesos socioeducativos en la movilización social y en la disputa por la educación. Por consiguiente, al final se invita a la reflexión y recuento para continuar, ya que se requiere “hacerse cargo de la vida, de la salud y de la educación”, hecho contundente en nuestro presente.

REVUELTAS, MOVILIZACIONES/MOVIMIENTOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS EN LATINOAMÉRICA: REFLEXIONES EN TRÁNSITO

A partir de estos indicios de los horizontes contemporáneos, las colectividades organizadas (en diversas escalas de espacio y tiempo) han cobrado fuerte presencia en las últimas tres décadas en el continente latinoamericano. A través de la construcción y puesta de facto de proyectos y procesos de transformación y reconfiguración constante se han realizado acciones colectivas que conducen a expresiones territorializadas (simbólicamente y objetivadas de diversas formas), las cuales pueden ser denominadas por distintos ámbitos teóricos como movimientos/movilizaciones sociales. Se definen sus alcances, su permanencia (temporalidades y persistencia), su composición por medio de la localización de actores sociales, sus procedencias, condiciones económicas, de género, étnico-políticas y los núcleos de sus demandas y de sus repertorios de lucha.

El espectro de formaciones sociales-discursivas en contradicciones permanentes en el contexto latinoamericano, producto de

la historicidad y del efecto de la discursividad hegemónica, genera refracciones, nuevas heridas desde las huellas de las memorias coloniales, donde pobreza y desigualdad se traducen en los campos ideológicos y políticos de los racismos. Se asocia, ya sea a indígena o negro, mujer, infante, migrante-campesino-indígena, con estereotipos de diferencia colonial, los cuales, como herida, deplorablemente se justifican al poner en duda la condición propia de “humanidad de todos los que no pertenecen al mismo *locus* de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar” (Mignolo, 2007, p. 42).

El problema reside en la negación de esta impronta colonial y la sumisión imperante, cuando el propio subalterno busca establecer patrones de alejamiento de su propia condición. Así, esta marca colonial deriva en un espectro complejo de relaciones y prácticas sociales respecto a la configuración en los ámbitos que constituyen el propio colonialismo interno (González Casanova, 2006).

No podemos reducir ese hecho a la esfera de lo cultural e identitario, sino a la permeabilidad del propio colonialismo interno, como representación de la configuración de los Estados nacionales en nuestro continente. Las resonancias de los diferentes vínculos, expresiones y experiencias histórico-sociales que configuran los contornos y las *borraduras* de las *formaciones sociales* (Hall, 2003), en la emergencia de las diversas acciones colectivas de la movilización social contemporánea de América Latina y sus diferentes alcances y sentidos, requieren problematizar y construir concepciones referidas al reconocimiento de estas heridas coloniales y sus repercusiones en las prácticas, los actores y las acciones de los sujetos. Es preciso repensar a los sujetos desde las teorías propias y en construcción, a partir de los contextos en nuestro continente, y dialogar con los corpus teóricos en torno al campo de los movimientos sociales, también heterogéneos en los que no se establece una concepción unificada. En consecuencia, es necesario reconocer la historicidad y la especificidad de la movilización y la revuelta

latinoamericana, en regiones y configuraciones de Estados nación específicos.

Contornos de los movimientos sociales en tanto “sociedades en movimiento”

En tanto en América Latina contamos con cinco tipos de relaciones o modos de control del trabajo: esclavitud, servidumbre personal, reciprocidad, pequeña producción mercantil y salario (Quijano, 2000). Estamos ante lo que Quijano define como “heterogeneidad histórico-estructural” de nuestras sociedades, en las que se ponen en movimiento relaciones sociales diferentes y diversas. Por lo que resulta más conveniente denominar a nuestros movimientos colectivos como “sociedades en movimiento” o, como ellos mismos se denominan, “pueblos” o “naciones” que luchan por su soberanía y autodeterminación.

Raúl Zibechi (2017a, p. 3)

Una constante ha sido comprender las demandas hacia el propio Estado-nación, el cual se encuentra definido por las improntas coloniales de su constitución misma, donde paradójicamente se pueden ejercer reclamos a esta figura (Estado-nación). Al mismo tiempo se ha aprendido desde las heridas coloniales a negarlo, suplantarlo, o bien a luchar por la gestión y el reconocimiento de formas propias de organización (autonomía).

Pero en una definición abierta y múltiple, a partir de asumir las huellas coloniales y las formaciones sociales producto del colonialismo interno, las “revueltas” latinoamericanas conducen a la manifestación de diversas formas de la acción colectiva. En tanto que, ante las heterogéneas configuraciones que cobran los movimientos sociales, es posible repensar sus diferentes definiciones y tránsitos temporales, territoriales, la condensación de sus demandas como sujetos políticos y sus formas, prácticas, manifestaciones y repertorios de lucha.

De ahí la necesidad de definir ciertas configuraciones, trazando algunos contornos contemporáneos de las movilizaciones/movimientos sociales latinoamericanos, generando interrogantes y su posible tránsito político social en cada contexto de emergencia en nuestros países, en particular en México. Al mismo tiempo se debe argumentar la idea de procesos socioeducativos a través de la movilización social, de lo que ha configurado la idea tanto de “hacerse cargo de la vida”, como de gestar otras formas de educación y pedagogía, producto de la acción de las movilizaciones y los movimientos sociales en nuestro país. Enumeramos a continuación, de manera provisoria, cuatro rasgos de los contornos contemporáneos de la movilización/movimiento social en nuestros contextos.

1. Al confiscar sus territorios, como espacios y prácticas de existencia, se crean y recrean *formas de reapropiarse de su vida*, a partir de procesos para romper el trauma y la irrupción de la confiscación de su propia memoria (Vázquez, 2004). Estas prácticas de reapropiación y defensa, ante la fase de un “capitalismo por despojo” (Harvey, 2005) y frente a las diferentes formas de *extractivismo* que produce, han generado estrategias de protesta y defensa, ya sea en barrios, colonias, comunidades, o bien en regiones, departamentos/municipios/estados. Las luchas tienen configuraciones espaciales y temporales más allá de la geografía física, y constituyen geografías simbólicas.
2. Las *actuaciones en la territorialidad y re-territorialización simbólica gestan estrategias biopolíticas* (Giorgi y Rodríguez, 2009), ya que las demandas sociales movilizadas son operadas en hechos presentes que buscan la interpelación a través de las formas propias de organizar la vida, haciéndose cargo de ella, desde sus propios modos de hacerlo. Al confrontarse y construir de forma directa no solo la demanda sino las prácticas actuales, actuantes en el presente, se contradice el carácter de la hegemonía, desplazando y desplazándose, recorriéndose de lugar para producir “otras maneras de hacer

esa vida” (ser, estar, educar, curar, sanar, trabajar, producir, gobernar). Ello produce el ejercicio de otra forma biopolítica, es decir, otros modos de gobernanza de la vida; puede trascender a una contra-biopolítica, a acciones que recrean, o voces de reclamos pasados, deudas pendientes y voces que exigen desde las memorias colectivas y sociales, que en las demandas activas de los movimientos se crea y recrea la existencia misma en espacios apropiados, reapropiados. Todo ello produce topos –lugares– necesarios para esa configuración de utopías concretas en espacios y relaciones en el presente.

3. En consecuencia, en relación con el rasgo anterior, las acciones que se gestan para producir, apropiarse o reapropiarse de los referentes contenidos en sus demandas, recrean lo que se denomina un proceso de *factualización*. Por su parte, los repertorios de protesta hacia el exterior, por medio de las reivindicaciones, en el presente se traducen al mismo tiempo en espacios donde es viable: “hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas” (Tapia, 2008, p. 60). Mientras tanto, como formas de luchas materializadas, se expresan no solo como tareas y prácticas necesarias, sino como espacios sociales y materiales por defender, recrear, que sirven de fronteras en las relaciones con otros, en términos sociales, con agencias políticas del Estado, o bien con otros sectores de la propia sociedad.
4. Se conjugan otros procesos en la expresión creativa contemporánea de los movimientos sociales latinoamericanos, los cuales potencializan núcleos de acción colectiva. Por ello tendríamos que señalar, una vez más, puntos de reflexividad histórica y política. Se encuentra, por una parte, el acelerado deterioro de las condiciones materiales de existencia de diversos sectores sociales, producto del impacto del neocapitalismo por despojo (como ya habíamos señalado). Por otra

parte, están los procesos trashumantes, donde comunidades enteras concurren en desplazamientos circulares, cíclicos y en espiral, que producen “identidades y biografía ingravidas” (Cárdenas, 2013). Y, como tercer referente, se hallan las condiciones de expresión territorializadas, desde diversas historicidades emergentes, aunque confluyen en las heridas y memorias coloniales de exclusión. Ahí se gesta la ocupación, la apropiación y la reapropiación de territorios, ya sea por la confluencia activa y política de pueblos y comunidades, o bien, por el transitar de la memoria y sus efectos en las demandas de recuperación y recreación de los espacios política, histórica y geográficamente propios.

Ante estas condiciones histórico-políticas, la protesta social en América Latina cobra distintos rostros, diversas formas de acción políticas, pero se convierte, ante los graves contextos de existencia, más que en movimientos sociales, en pueblos, en comunidades, en *Sociedades en Movimiento* (Zibechi, 2007, p. 198), definición y disyuntiva histórica que afronta otros retos, no solo para su estudio “como intelectuales externos”, sino para sus potencialidades político-históricas en el presente y en el sentido de *futuros posibles y anteriores*.

En este momento de la discusión, realizamos un acercamiento inicial sobre la multiplicidad de procesos que configuran los contornos y las potencialidades de la movilización social en nuestro continente, al examinar su carácter heterogéneo en una visibilidad relativa (momentos de protesta), cuyos referentes de expresión implican a organizaciones sociales amplias, algunas emergentes, otras que han persistido, o bien se reactivan con nuevas denominaciones, cuyas características y actores sociales resultan complejos.

Estos movimientos se encuentran interrelacionados en una imbricación de historicidades y demandas fruto de experiencias, acontecimientos, que como condensación histórico-política emergen en la compleja trama de relaciones y persisten en una constante

reconfiguración, donde el papel de las memorias actuantes resulta relevante. Este hecho nos conduce a interrogarnos sobre la configuración de los sujetos y las subjetividades políticas, y los procesos de constitución de una subjetividad política que se objetiva en sus demandas, en la construcción de espacios de prácticas, programas, planes (de vida) en la emergencia de relaciones societales y propuestas de otras formas de lo social y lo político.

En consecuencia, nos preguntamos sobre las condiciones que han gestado este tránsito de movimientos sociales, a verdaderas sociedades en movimiento (Zibechi, 2007), ampliando sus demandas a las complejidades del trabajo, la vida colectiva, las formas de autogobierno y los procesos de salud y educación. Ello nos convoca a reflexionar sobre las subjetivaciones políticas, nutridas de experiencias-acontecimientos, en el accionar de memorias colectivas que articulan proyectos en el horizonte futuro de su hacer en el presente.

SUBJETIVACIÓN POLÍTICA COMO EXPERIENCIA-ACONTECIMIENTO. *FACTUALIZAR DEMANDAS, DICOTOMIZAR IDENTIDADES*

Desde nuestra reflexión inicial, la consigna: “hacerse cargo de la vida”, en tanto hecho y convicción, resulta de las necesidades sociales ante las condiciones del capitalismo (actualmente pandémico), en el que existe una inteligibilidad colectiva de que, “para sostener la vida”, se requiere “hacerse cargo de ella” a partir de lograr formas de organización. Recordemos nuestros epígrafes iniciales: “La sostenibilidad de la vida está en nosotras, en nuestras organizaciones y cuerpos”; “Nos cuidamos juntos y juntas, cuidamos a los más vulnerables, con redes de abastecimiento, compras colectivas, huertos urbanos”.

Como consigna y como realidad, ante las urgencias políticas contemporáneas: “la vida misma y recrearla”, introduce reflexiones filosófico-sociales en torno a los procesos de subjetivación

política, que se producen en la composición de fuerzas contradictorias, excediendo lo normalizado, trastocando los núcleos de las redes de prácticas que se transfiguran en acciones y espacios de experiencias, los cuales posibilitan momentos de reconocimiento y autorreconocimiento de las condiciones propias, colectivas y sociales. Estas posibilidades de apropiación y reconfiguración de los acontecimientos y su traducción en experiencias nos conducen a la reflexión en torno al “ámbito fenoménico de los procesos de subjetivación política” (Modonesi, 2010, p. 162). Cabe señalar que, durante esta reciente experiencia-acontecimiento de las condiciones del capitalismo pandémico actual y prolongado (Butler, 2020), se incrementa la necesidad de comprender los procesos de configuración de las subjetividades políticas, como espacios potenciadores de la emergencia de nuevos y otros horizontes de construcción social y educativa.

Así, los esfuerzos investigativos a través de las preguntas que nos han acompañado, y otras que se han producido y circulado por más de una década de trabajo de investigación, se han articulado desde los terrenos de la subjetivación y la configuración de sujetos en los horizontes políticos, a partir de preguntarnos cómo se configuran las subjetividades políticas que constituyen opciones de futuros posibles en las condiciones del presente.

La experiencia se nutre de las vivencias, pero al generar un espacio-contorno de posibilidad entre el hecho exterior-externo y la capacidad “pericia” de apropiación y transformación de la vivencia en una experiencia-acontecimiento, resulta un espacio de contingencia, de articulación entre las formas de subjetivación-apropiación de las objetivaciones, de su significación, en el diálogo continuo entre la persona y lo social. De ahí que compartimos la pregunta de Hall (2003, p. 20): “¿Cómo se articulan el ‘orden simbólico’ y el orden social en la formación del sujeto?” Es decir, ¿cómo pensar el vínculo entre la realidad social y las memorias sociales? ¿Cuál es el papel de las identidades frente a la dicotomía taxonómica que cosifica los procesos sociopolíticos?

En consecuencia, esta es la intención de un acercamiento a ciertas reflexiones necesarias para poder, en primer lugar, comprender y advertir el propio proceso de experiencia-subjetivación política y su condición compleja de transfiguración entre las relaciones de subalternidad y la necesidad de emancipación (Modonesi, 2010). Ahí las demandas sociales se traducen en acciones concretas que se objetivan como forma de anticipación y construcción de la apropiación colectiva. En este sentido, las demandas transitan de lo proyectado en la exigencia de su cumplimiento a lo fáctico en el presente. En segundo lugar, el objetivo es conocer el debate en torno a las formas de comprensión esencialistas sobre los procesos identitarios y sus repercusiones en los estudios sobre movimientos sociales en el ámbito de estudio de las subjetivaciones políticas en educación y sus heterogéneos procesos de movilización y protesta.

Factualización sociopolítica: demandas, movimientos y educación alternativa

A partir de sus propias demandas en el presente, los movimientos, al mismo tiempo, re-actúan sobre sí mismos en la disputa por el presente, en la definición de memorias de futuros anteriores y construcciones propias. Estas demandas (Retamozo, 2009) configuran proyectos que implican formas, modalidades y contenidos de acciones sociales, educativas y pedagógicas que, en el presente, a través de la creación de espacios, de proyectos, de planes y acciones, posibilitan en su conjunto *factualizar dichas demandas* (Tapia, 2008), con el sentido de “el hacerse cargo de la vida”, en su materialidad y territorialidad, en sus corporalidades y sentidos.

Por consiguiente, el terreno de las propuestas pedagógicas-educativas atraviesa los ámbitos del trabajo, de la salud, las formas de conocimiento y de organización de la colectividad. Reconocer estos espacios-lugar de la condensación de las experiencias-acontecimientos y sus traducciones pedagógicas y sociales –como espacios

de emergencia de lo político y como autoproducción de otras formas de pensamiento— trastoca y profundiza la capacidad de *re-existencia, de poder hacer/haciéndolo, de “caminar la palabra”* (frase de los hacedores y sabedores de los movimientos sociales en el Cauca y Antioquia, en Colombia).

Al dimensionar los movimientos sociales como sujetos y principios educativos y pedagógicos, se tejen los ejes/hilos de discusión sobre el tránsito de estos movimientos sociales como sociedades y comunidades en movimiento, que se transfiguran a través de sus demandas, en un actuar políticamente formativo en el presente que crea y recrea territorios de intervención. A la vez, los movimientos sociales se constituyen en: “un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una ‘intencionalidad pedagógica’, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social” (Zibechi, 2007, p. 31).

Como procesos potenciadores, en la construcción de biopolíticas alter-nativas, requieren una resistencia activa que se traduce en planes de vida, los cuales producen acciones y prácticas concretas al *factualizar* su inscripción territorial de las demandas de respeto y dignidad. Lo político/social se traduce en nuevas relaciones de configuración de subjetividades y subjetivaciones políticas, en tanto que el movimiento social se ha potencializado como sujeto y como principio formativo.

Las respuestas frente a las “heridas coloniales” (Mignolo, 2007, p. 42) han cobrado un sentido de transformación en nuestro continente, lo que ha generado formas de desobediencia y rupturas. Críticamente tendríamos que pensar en nuevas sujeciones, ya que el proyecto económico y político vigente genera embates y espacios de disputa, como lo implican los proyectos y prácticas políticas de la educación, la escuela en cuanto a lo público. Estos procesos se profundizan, se reactualizan, y lamentablemente provocan mayores dicotomías funcionales en las formas de control de políticas y espacios, situación que se reproduce en el campo no solo de

investigación y formación en políticas y procesos socioeducativos, sino en el proceder de los propios actores y movimientos sociales, y en su intervención pedagógica y educativa en distintas escalas de la realidad, hecho que el DPPSE busca cuestionar para generar nuevos campos de investigación y formativos.

En este sentido, en la amplia lucha social latinoamericana por proyectos educativos y la complejidad en la trama de relaciones de los movimientos, entre ellos los problemas de la operación del pensamiento esencialista que produce una reificación identitaria de sujetos, actores, programas, políticas, instituciones, movimientos, educaciones y pedagogías, se requiere, ante esta larga lista de afectaciones, como señala Guadalupe Olivier (2016, p. 34): “distinguir de los distintos proyectos de educación alternativa que a veces emergen de los propios movimientos sociales y en otras circunstancias las acciones colectivas organizadas en torno a los proyectos educativos tienden a articularse a movimientos”.

Siguiendo a Olivier requerimos, por tanto, comprender dos dimensiones, igualmente complejas. Por una parte, es preciso caracterizar los movimientos políticos y pedagógicos en sus formas de operación de lo educativo, ya que se encuentran aquellos movimientos alternativos que surgen como parte del proceso de actuación de propuestas político-pedagógicas en contextos específicos de intervención. Nos referimos a la acción de las ONG, o de distintos colectivos organizados, los cuales posteriormente pueden tener un diálogo permanente con movimientos sociales específicos. También está la acción con distintas escalas de la movilización colectiva gestada por los propios actores de los espacios educativos escolares, donde participan jóvenes, familias, infantes y docentes. Sus modos de expresión, su permanencia y sentido temporal pueden ser muy acotados, debido a que operan de forma directa por demandas de transformación institucionales y su ampliación a lo social.

Igualmente, hallamos procesos de disputa por la educación que operan a partir de las propias demandas sociales y políticas del ámbito educativo institucional, pero trascienden a la gestación de

proyectos y programas que van más allá de lo propiamente escolar, y al mismo tiempo los incluyen como materia y espacio de trabajo y transformación de lo social y político. Este es el caso de los movimientos docentes que logran una persistencia política e impulsan y concretan *planes educativos*, que como movimientos sociales ampliados se extienden a distintas lógicas sociales de construcción política, impulsando transformaciones significativas en distintas escalas de las realidades sociales. En apartados posteriores ampliaremos esta reflexión, la cual se encuentra permeada por la discusión acerca de los procesos identitarios y las formas esencialistas que adquiere.

Subjetivación política frente al esencialismo identitario.

Pensamiento dicotómico

Como herramienta de argumentación y análisis abordaremos los procesos referidos a la identidad y sus consecuencias, en relación con la configuración de esencialismos identitarios dicotómicos, hecho que complejiza nuestro campo de estudio, ya que como hemos definido en apartados anteriores, los procesos de configuración de las subjetivaciones políticas se articulan en *experiencias-acontecimientos* posibles que implican posiciones *en los bordes, en los márgenes*.

Los procesos de subjetivación política involucran momentos de reconocimiento de la experiencia-acontecimiento como espacio de autodescubrimiento, como la posibilidad de cuestionar tanto la exterioridad de los discursos que *andan en el cuerpo y las relaciones*, como la *interioridad de la apropiación*. Así, al interrogar sobre estos lugares asignados y aquellos apropiados ocurren las escuchas, las miradas. Las memorias irrumpen en el cerco de los monólogos, como referentes decretados, y se da paso a un fructífero espacio donde emergen los diálogos; por ello las identidades designadas se desestructuran, en tanto lo instituido y lo supuestamente heredado queda en cuestión.

Ante esta complejidad de los bordes, márgenes, sentidos múltiples y las desidentificaciones necesarias para transitar por el espacio de lo político, como señala Piedrahita (2013, p. 17): “la subjetivación no produce sujetos políticos, sino existencias con posibilidad”, para una construcción que transfigura de forma refractaria las realidades del sujeto. Esto produce una des/identificación que se genera como un espacio interactuante, lugar intermedio de la subjetivación política, con su posibilidad como voluntad de poder, en términos de acción y transformación, de re/actuación sobre sí mismas y sí mismos junto con otras y otros. Es un espacio potencial de reconocimiento de otras memorias activas, que encauzan otras miradas y posibilidades de re/corrimiento de esas identidades asignadas, por lo que se construyen los andamios de las “utopías concretas” (Barabas, 2002), de otro lugar, que al practicarlo se materializa en su existencia, y se hace posible.

Ahora bien, analicemos los efectos contrapuestos que generan las concepciones de identidades y puntos fijos de definición, ya que al contrario del espacio de subjetivación política que acontece y emerge como posibilidad de desidentificación, la concepción de identidad, enunciada como un punto fijo, produce un pensamiento dicotómico que polariza, califica la idea política de desidentificación como “pérdida de identidad”, “como ausencia”, por la fijación de referentes, y la cosificación de procesos y sujetos sociales.

El debate en torno a las formas esencialistas sobre los procesos identitarios frente a los procesos de desidentificación de las subjetivaciones políticas subsiste en términos de la interioridad y la exterioridad de “las formaciones discursivas” identitarias (Hall, 2003), que generan procesos genealógicos-históricos dinámicos, más allá de las taxonomías reproductoras de estereotipos y clasificaciones que siguen permeando las formas de pensamiento neocolonial. De ahí que reflexionemos constantemente sobre las posturas del esencialismo operante en muchas de las formas en que se comprende la acción de los movimientos y protestas sociales, sobre todo en los terrenos educativos, pues se expresan

referentes, con respecto a su condición y mirada sobre identidades “fijas”, reificadas y trascendentales (indígenas, estudiantes, mujeres), o en simples desplazamientos, en cuanto a “ser o dejar de ser”. Este hecho se observa claramente, por ejemplo, cuando se hace alusión a las categorías en torno a procesos de identidad étnica, que se enuncian como “dadas”, a saber: “es indígena”, o bien “dejó de ser indígena”. Otros ejemplos más duros, por las formas de estigmatización que operan para nombrar sectores sociales como: “son los maestros de Oaxaca, o los normalistas que están en sus protestas”. Lo central consiste en que estas visiones permean, no solo a posturas de sentido común, sino a ciertas posiciones académicas y epistémicas.

El debate frente al esencialismo, o bien a su contraparte dicotómica, como lo implica el antiesencialismo, ha conducido a una falsa dicotomía que produce efectos ideologizantes y de control, o a un relativismo sin soportes en contextos sociales concretos. En este sentido, más que establecer referentes dicotómicos de carácter esencialista, los cuales originan formas de pensar en términos relativistas o anti-esencialistas, sería necesario establecer posturas y formas de discernimiento que recuperen los procesos, las luchas y las configuraciones sociales que posibilitan una búsqueda de comprensión no de núcleos o causas determinantes y esenciales, sino de procesos y articulaciones complejas de larga trayectoria histórico-política.

Reconocer este debate en torno al *esencialismo-identitario* implica vislumbrar los sentidos de una nueva línea de investigación y sus alcances en la comprensión de los procesos y las formas que adoptan las expresiones de protesta, y la articulación de los diversos actores sociales en el campo de disputa por la educación, lo que repercute en el cuestionamiento de la dicotomía impuesta entre educación popular y educación pública. Por eso se crean divisiones y escisiones entre actores, procesos, espacios, fines, producciones pedagógicas, como lo analizaremos en apartados subsiguientes.

DICOTOMÍA ENTRE EDUCACIÓN POPULAR Y PÚBLICA. POSTURAS POLÍTICO-EPISTÉMICAS

En las dos últimas décadas se han registrado experiencias muy importantes en América Latina. Por ejemplo, entre las de mayor envergadura destacan: en Brasil, la pedagogía del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra; en México, la gestación y consolidación de un Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista, articulado a otros espacios de organización centrales en el proyecto de este movimiento étnico-político, como el Sistema Autónomo de Salud; en Argentina, la creación y sostenimiento de bachilleratos populares; en Perú, Bolivia, Chile, Colombia y Ecuador, un sinnúmero de experiencias educativas y pedagógicas de organizaciones de pueblos originarios. Estas experiencias educativas y pedagógicas son expresiones de diversas organizaciones que producen procesos de acción colectiva a través de la territorialización, con la idea de una confrontación y resistencia por espacios en disputa.

En este sentido, planteamos a continuación cuatro ejes problematizadores que resultan del análisis a través de la participación de procesos de investigación y colaboración solidaria (*compertencia*) con diversos movimientos, producto de esta fructífera labor de intercambio y coproducción.

- a) El primero se refiere a que en las diversas organizaciones y en distintos espacios académicos se han generado un conjunto de investigaciones y publicaciones sobre estos procesos educativos, algunos emergentes y otros de larga trayectoria en el continente, centrados fundamentalmente en la perspectiva del pensamiento de la educación popular. Sobra decir que es un excelente camino de construcción para la Teoría Pedagógica Contemporánea en América Latina. Sin embargo, el problema subyace en las formas de comprender y dicotomizar las escenas educativas, reproduciendo una división que ocasiona establecer diferencias esencializadas, entre el pensamiento pedagógico de la educación popular asociado tanto

a lo “alternativo” como a las propuestas fuera del sistema educativo, externo a la formación en ámbitos de la química, la biología, la ingeniería, entre otros. Por tanto, se excluye la acción del sistema educativo y de sus docentes de la posibilidad de lo “alternativo”.

- b) El segundo problema se desprende de esta acción dicotomizante, cuya diferenciación polariza y genera mayores violencias sociales y heridas coloniales, ya que estas propuestas se dirigen, también de forma escindida, a poblaciones y comunidades: indígenas, rurales, urbano marginadas, educación de adultos, de mujeres, de niños en condición de exclusión social. Entonces, se acentúan los procesos de subalternización educativa al considerar esta forma de educación para sectores “vulnerables”. Todo ello está enmarcado en una figura retórica colonial y patriarcal, sustentada en las formas de reproducción del capital en nuestras sociedades.
- c) En el tercero, la educación y la pedagogía populares –denominación con la cual los propios movimientos sociales han designado sus propuestas educativas, sus acciones formativas, como parte de las tareas organizativas– son asociadas y clasificadas de forma inmediata como propuestas de carácter político y crítico. Como resultante de este proceder epistémico se provocan múltiples problemas, no solo de enfoque investigativo, sino en la definición de lo socioeducativo en términos de lo político y de las políticas en educación, ya que muchos espacios y prácticas, agentes y sujetos, entre ellos los sindicatos docentes, las movilizaciones y la emergencia de este sector como parte del sistema educativo, quedarán fuera del horizonte de lo crítico y lo popular en educación pública.
- d) En el cuarto se produce un descentramiento, con la idea de “desprendimiento” y de “separación” entre la “educación popular y nuestras políticas gubernamentales de educación” (Brandao, 2015, p. 36). Así, la escisión se presenta de una manera profunda, al establecer una serie de críticas que

enumeraremos en general, pues la educación y la pedagogía popular buscan: 1) formar en una educación propia que empodere a los agentes para propiciar “transformaciones sociales casi siempre hostiles a los poderes de Estado liberales, neoliberales o liberalmente populistas; hostiles a tales políticas y, más aún, a los intereses de los polos político-económicos a los cuales sirve un poder público colonizado” (*ibid.*, p. 36). 2). La educación popular (desde sus orígenes) busca “desplazar su lugar de inserción de un poder-de-estado a instituciones y frentes de luchas populares, la educación popular descalifica la esencia de tenor nacionalista-patriótico de cualquier educación pública” (*ibid.*, p. 36). Lo señalado en este último inciso se refiere a dos rasgos que, aunque existen muchas más divergencias con los preceptos de la educación y pedagogía popular, se acentúan en el carácter de trascendencia. Al ir: “*más allá de lo nacional*” uno se posiciona ‘al lado del pueblo’, toda esta creación de las elites gobernantes llamada ‘nacionalismo’, se convierte en algo a superar” (*ibid.*, p. 37).

Los referentes aquí inscritos requieren ser pensados seriamente, frente a la configuración de los movimientos sociales por la educación, donde tal dicotomía entre la educación pública y la educación popular imposibilita la acción conjunta en una necesaria transformación social y política. Brandao (2015) también reconoce la lucha de diversos movimientos por buscar una educación popular-pública, que se enfrente a la custodia pedagógica y política del propio Estado, aunque, como se señala: “no debe ser el Estado el educador del pueblo” (p. 37).

De tal forma, se produce tanto una escisión, una dicotomía, como la reificación de procesos, sujetos, agentes socioeducativos, ya que el desplazamiento de la relación con la educación pública, la educación popular, descalifica preceptos centrales y necesarios que sustentan no solo la educación pública, sino su defensa, por lo que esta postura de separación y dicotomía solo alimenta, la proyecta de

“cuestionamiento o del uso de la educación y sus acciones y configuraciones públicas” (Masschelein y Larrosa, 2011). Aquí valdría únicamente registrar, a modo de notas para debates posteriores, las implicaciones que tendría la discusión de lo público, lo común, lo popular, y el carácter de lo alternativo, al considerarse la dimensión de lo político, y los procesos socioeducativos por dimensionar y comprender.

Desafortunadamente, la comprensión de las formas de movilización social de docentes, maestras y maestros, insertos en nuestros sistemas educativos nacionales, ha llevado a los profesores a encontrarse cercados por el eslabón en que han sido considerados y transfigurados, al ser utilizados como un elemento constitutivo de las políticas neoliberales, donde se han generado políticas pedagógicas en que los discursos oficiales de esta nueva etapa de restauración neoliberal instauran procesos de *despedagogización* de la educación misma (Mejía, 2010).

Ante este cerco político, histórico, educativo y pedagógico, resulta urgente investigar, dialogar, intervenir, construir redes de crítica en las tramas sociales de la articulación directa de procesos sociales que requieren otras formas de pensar las maneras en que intervienen los y las docentes agentes y actores centrales del proceso educativo público, a partir de sus propias demandas laborales, que en mucho son pedagógicas. Dichas demandas se traducen en diversos movimientos en América Latina, por medio de los sindicatos docentes en Argentina (CTERA y AGMER), Colombia (Fecode), o bien en nuestro país, a través de la CNTE y sus secciones sindicales. Los desafíos del pensar los movimientos sociales como sujetos y procesos educativos y pedagógicos son producto de una serie de trabajos y reflexiones en América Latina y México, eje importante que no se desarrollará en este capítulo por falta de espacio. (Para abundar en el tema se recomienda consultar, entre otros, a Guelman, Salazar y Cabaluz (2018)).

Estos esfuerzos se han denominado movimientos pedagógicos, los cuales requerimos comprender como movimientos sociales en

educación, que buscan “hacerse cargo de la vida comunal, política, formativa”. Como señala Marco Raúl Mejía (2005), se reconocen los aportes del movimiento pedagógico colombiano y de la participación de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), en cuanto a la configuración de sujetos sociales que posibilitaron y continúan realizando la acción movilizadora intelectual desde la pedagogía como herramienta crítica, que forma parte del cotidiano docente, no solo en las aulas, sino como forma de organización laboral y política. Ahí los saberes prácticos a través del ejercicio de la sistematización se constituyen, precisamente, en experiencias de subjetivación política que abren posibilidades de formas de resistencia, del ejercicio y construcción de alternativas pedagógicas sustentadas como formas contra-/hegemonías más allá de lo cultural.

Por una parte, requerimos concebir un campo de comprensión y tensión político-pedagógica entre lo popular y lo público, que conduce a diferentes formas y escalas del actuar de lo colectivo y de los sujetos sociales involucrados en esta disputa por la educación. Por otra, es necesario construir formas de análisis que reconozcan las relaciones entre el espacio público educativo y los proyectos que nos comprometen a la defensa de la escuela pública, frente a los proyectos de reproducción social, en su uso político de “lo público” para la reproducción neoliberal, y no casualmente, al mismo tiempo el cuestionamiento, el repudio (“odio”) (Masschelein y Simons, 2011) y la “domesticación” de la propia democracia, desde el actuar de lo político, ante la embestida a la escuela pública y a sus docentes (Masschelein y Larrosa, 2011). Por ende, es preciso discernir las formas en que comprendemos la compleja relación entre movimientos sociales por la educación, educaciones populares, y la condensación de lo público en debate en las formas de construir desde el propio sistema educativo.

DOCENTES Y MOVIMIENTOS SOCIALES Y PEDAGÓGICOS. DESAFÍOS COMPREHENSIVOS

¿Luchar por la vida es hacerse cargo de la vida? La configuración concreta de la vida es vicisitud llena de improntas que construye sentidos varios de los haceres en sujetos que deambulan en sociedades capitalistas desiguales. Las diversas manifestaciones de actuar muestran a los actores que, en relación con otros, forman colectivos que los colocan para hacerse cargo de la vida y los distinguen, por eso mismo, en su lucha por la vida. Los espacios conquistados, o bien el trabajo territorializado, conjugan el hacer y estar de los actores en movimiento como elemento fundante por la vida.

En otra dimensión, los logros organizativos a partir de necesidades y dificultades en la vida colocan a los actores “en un determinado espacio de confrontación” (Kuri, 2006, p. 12), que de manera analógica a los actores que solo luchan por la vida, la confrontación los lleva a hacerse cargo de la vida, como reza la consigna de este capítulo en sus primeras líneas. Se entiende que las vicisitudes cotidianas los sitúan en un proceso de lucha por la vida diaria, pero las posibilidades que nacen de la empatía y la necesidad de acción conjunta trascienden, de forma consciente, el hacerse cargo de la vida.

Detrás hay organización, anhelos, expectativas, estrategias y tácticas. Luego entonces se configura un sector de la sociedad en movimiento en busca de objetivos comunes. De manera arbitraria decimos que en esta perspectiva de una sociedad en movimiento (Zibechi, 2007), “un sujeto colectivo emerge”, traza un camino, construye lógicas y sentidos; aparece la experiencia como fundamento de acumulación de saberes sobre “cómo luchar”. “Dichos saberes organizativos y de resistencia nos permiten entender por qué un actor despliega un determinado repertorio de confrontación” (Kuri, 2006, p. 12).

El sujeto colectivo, como lo implican las organizaciones sindicales docentes, se enfrenta con otro sujeto colectivo también

organizado que ejerce el control y representa a las fuerzas estatales, pero mejor posicionado, política y económicamente en la correlación que sostienen las prácticas discursivas de la estructura social. En estos procesos de lucha social se van configurando situaciones y acontecimientos que nutren la experiencia que soportan y le dan sentido a la demanda y acción política del hacerse cargo de la vida.

En este escenario de confrontación, el repertorio se trasluce en saberes y conocimientos. Para Sergio Tamayo, según Massimo Modonesi “los repertorios de acción son las formas por medio de las cuales los actores actúan, se manifiestan, protestan y, con ello, transforman la realidad social” (Tamayo, 2016, p. 22). Desde este punto de vista, las intuiciones y representaciones de los actores en movimiento se materializan en un espacio determinado de lucha, de repertorios de confrontación. “Si el espacio es siempre campo de batalla, esta metáfora se vuelve más concreta a la hora de materializarse en la disputa en las calles y por las calles” (*ibid.*, p. 22).

La calle como espacio de expresión y de lucha por la vida transita por una representación que nos muestra la imbricación de movimientos y los repertorios de confrontación. Por un lado, podemos ver acciones de lucha por la vida que se traducen en actividades de sobrevivencia; y, por otro, los esfuerzos por cubrir los huecos que van dejando las instituciones establecidas, como la salud, la educación, el trabajo, ante la exclusión y las formas de pensamiento colonial que no brindan la acción necesaria en la comprensión de procesos étnico-políticos, como hablar, pensar y vivir en el mundo, del modo en que lo ha entendido la lucha de los pueblos originarios, que han tenido claro históricamente la necesidad de hacerse cargo de la vida.

Entonces toma sentido el movimiento magisterial en una de sus expresiones más finas, que es la perseverancia de acciones pedagógicas como fundamentación de la práctica que se materializa en repertorio de confrontación para la vida.

En los últimos casi 20 años, el movimiento magisterial de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), en

México, muestra algunos rasgos importantes que nos permiten ver ese repertorio de confrontación en un amplio escenario que denominan movimiento pedagógico, educación alternativa popular y autónoma frente al Estado. Encontramos una diversidad de expresiones teórico-metodológicas desde la pedagogía crítica, la educación comunitaria, propuestas muy concretas que van desde las técnicas Freinet, el sistema dialógico de Freire, la ciencia en la escuela y una infinidad de esfuerzos por acercar a niños, niñas y jóvenes estudiantes de todos los niveles a los espacios de lectura, reflexión y expresión artística.

En la acumulación de experiencias encontramos que, además de manifestarse o tomar las calles, también tienen la pretensión de tomar la subjetividad de la escuela con propuestas pedagógicas que, alimentadas de saberes populares y comunitarios, configuren escenarios diversos, pero que conlleven a la transformación de la realidad. Podemos citar expresiones del movimiento pedagógico en Michoacán, Guerrero, Chiapas y Oaxaca, así como en algunas partes de la Ciudad de México y del Estado de México, que están adheridas a las secciones 9 y 10 de la CNTE.

Transitar de un movimiento pedagógico a un movimiento social requiere no solo la participación de actores comprometidos, sino promover una “ética de la resistencia y el cambio político, por la justicia y la igualdad”, de acuerdo con la cita que hace Modonesi de Tamayo en el prólogo (Tamayo, 2016, p. 23).

De tal modo, el movimiento pedagógico se convierte en una expresión colectiva de resistencia frente a los procesos propios de una educación establecida, fría en contenidos y prácticas congeladas reproductoras que eliminan la oportunidad de construir subjetividades desde la realidad concreta, descolocando al sujeto de sus acontecimientos de vida social e integrándolo a las demandas de la vida “moderna” a modo capitalista.

En la actualidad este movimiento pedagógico está cada vez más acompañado por la investigación social. Los actores se van convirtiendo con el tiempo en investigadores de su propia realidad.

La acumulación de experiencias les permite divisar los agravios epistémicos, la manipulación del conocimiento y los silencios de la realidad. “Este factor –el agravio– confiere a la acción colectiva una dimensión psicoemocional que le da sentido a su propia acción [...] esto nos conduce a pensar que en algunas movilizaciones colectivas está presente una preocupación de orden moral” (Kuri, 2006, p. 19).

Aunado a esto, y siguiendo la línea de análisis que nos presenta Edith E. Kuri (2016) sobre movimientos sociales, el movimiento pedagógico se muestra como una “situación de defensa activa”, que desemboca en una “construcción social de comunidad, la cual es resultado de la interacción subjetiva en la vida cotidiana. [...] las relaciones intersubjetivas previas a la acción colectiva pueden desempeñar un papel relevante al constituir un nosotros y un ellos”. En esto último es importante mencionar que el “nosotros” no los hace actuar como individuos, sino como miembros de una comunidad, en este caso, la comunidad magisterial.

Se perciben declaraciones en contra de las transnacionales extractivistas, desde los pueblos originarios, y de organizaciones campesinas y comunales que demandan respeto y autonomía, y se pugna por una descolonización epistemológica del Estado reivindicando la identidad étnico-cultural. En esto se van configurando diferentes expresiones de movilidad y de actores colectivos. Sin embargo, es importante retomar lo que se ha mencionado en párrafos anteriores. El espacio es siempre un campo de batalla, es un campo de conflicto. Emir Sader (2009) nos recuerda que:

El campo político de enfrentamiento es quien define el sentido de cada fuerza, incluidos los movimientos sociales. Así, el paso de la etapa de resistencia a la de disputa hegemónica supone un cambio en la naturaleza de éstos. Algunos se mantienen en el plan corporativo, otros saltan para la arena política, otros más se ubican directamente en los enfrentamientos antagónicos estructurales (p. 178).

Luego entonces, un movimiento pedagógico como repertorio de confrontación configura una resistencia propositiva, que presupone un cambio sustancial en la episteme institucional colonial que disputa un proyecto o plan para la transformación educativa. El campo político de enfrentamiento, es decir, el campo de batalla como campo de conflicto, toma diversos frentes de movilidad social y cultural que lo mantienen en las demandas laborales y de reivindicación de elementos identitarios, y la dimensión política y pedagógica, donde se disputa la hegemonía del conocimiento, lo que coloca a los actores en una lucha frontal con la estructura ideo-política y su propuesta de escuela dominante.

Descartamos la idea de que el movimiento magisterial en el continente sea una expresión únicamente de protesta. Por el contrario, creemos que es un movimiento social que comparte expresiones y sentidos que caracterizan las luchas étnico-políticas en nuestro continente, ya que, como lo señala Barabas, estas formas de organización, construcción y factualización de las demandas “se trata de acciones largamente planificadas, con objetivos totalizadores, que integran gran número de adherentes fijos y que pertenecen a grupos no decadentes sino sojuzgados con voluntad de descolonización y construcción de futuros distintos posibles” (2002, p. 54).

Sin embargo, desde una demanda pedagógica es válido entender acciones colectivas como un acto de protesta en perspectiva de resistencia dentro de un movimiento más amplio que persigue el mismo fin de transformación. En consecuencia, por ejemplo, el movimiento pedagógico en Colombia fue considerado como una amenaza al orden de conocimientos que sustentan una forma de “democracia”.

Es decir, un movimiento pedagógico no se podría entender sin la existencia de sus luchas laborales frente a un sistema de explotación, dominado por un conocimiento establecido que busca evitar pensar en la transformación de la realidad que se vive como “democrática”. Este es el punto donde se vigoriza la idea de una educación *otra* con conocimientos diferentes a los establecidos.

Se hace importante retomar la categoría de despojo como una práctica inherente al capitalismo, en tanto entendemos como despojo la acción de arrebatar la voluntad, la dignidad y la libertad de los individuos. Esto sin considerar los despojos territoriales por los megaproyectos de muerte que se han expandido en toda América Latina. En este sentido, el despojo –un agravio grave– también priva a los individuos de construir una propia episteme sobre el mundo que los rodea por los conocimientos que se les imponen. La tendencia capitalista es privatizar los bienes y servicios, y entre estos figuran el sistema educativo como uno de los mejores candidatos a convertirse en producto y mercancía.

En las diferentes expresiones del movimiento se vislumbra una característica muy importante. Por un lado, todo movimiento social, sin importar el nivel de influencia que tenga en la vida social, conlleva un aprendizaje práctico en los actores involucrados, se construye desde la acción común y se va acumulando como experiencia colectiva. Por otro lado, acompañada de una sensación subjetiva de camaradería, está la resistencia creatividad, que es una ruptura epistémica constructiva. Es, como se muestra en algunos casos, como una pedagogía insumisa que se contrapone a las pedagogías instrumentalistas de la vida social.

Con esto, de acuerdo con Medina (2011), siguiendo a Bartolomé (1997), es importante “distinguir entre resistencia cultural y culturas en resistencia” (p. 153), para encontrar en los movimientos el sentido y la pertinencia a sus acciones sociales. La primera se refiere, hipotéticamente, a la acumulación de experiencias que, desde lo comunitario como ser-hacer de la vida cotidiana, se establecen como posibles escenarios de aprendizaje factibles y/o flexibles en las prácticas de los movimientos político-sociales. Mientras, las culturas en resistencia denotan la defensa de las costumbres y tradiciones de comunidades vivas, que se encuentran en constantes cambios internos y en su vinculación con los otros.

Cabe señalar que el rasgo identitario que mueve los movimientos sociales en las últimas décadas es lo propio, el terruño. Son los

espacios de hacer de actores que coinciden en sociedades y comunidades en movimiento (Zibechi, 2007), donde se van configurando las protestas, las revueltas, los movimientos sociales y las resistencias propositivas. En México, por ejemplo, destaca entre otros, el movimiento indígena del EZLN (Baronnet, 2012).

La configuración de una comunidad en movimiento o culturas en movimiento, entendiendo que la cultura hace comunidad y la comunidad hace cultura, permite plantear los espacios de hacer como horizontes posibles de una transformación que nutre y fortalece a los movimientos sociales. En el caso de un movimiento pedagógico-político- se busca la re-territorialización de los saberes y conocimientos locales y populares; por eso se torna en resistencia creativa y propositiva desde lo propio, desde lo que le da vida al terruño.

Por otro lado, nos encontramos con la toma simbólica de los espacios públicos como forma de expresión frente a los agravios políticos y socioculturales que sufren determinados sectores que se ven en la necesidad de movilizarse y hacerse visibles ante la sociedad. Sergio Tamayo (2016) dice: “Los movimientos sociales, en consecuencia, suministran oportunidades para actuar colectiva y políticamente en la sociedad. La participación se convertirá en una experiencia satisfactoria en la medida en que mayor sea el éxito alcanzado por los movimientos” (p. 76). Así, la participación y la confrontación política (social y educativa) da cuenta a formas culturales y políticas propias de la gente que en interacción aprende (y aprehende) de una cultura política. La cultura representa, en tanto, el verdadero sentido del comportamiento colectivo. De esta manera:

La cultura política de los movimientos sociales se advierte también en los recursos que utilizan ciertos grupos sociales para movilizarse en función de proyectos políticos alternativos; la forma en cómo se comportan colectivamente en eventos públicos, en el acto de tomar la calle; en el grado de inserción a proyectos políticos que denotan y connotan enfoques ideológicos, es decir, la manera en que esos proyectos ideológicos son percibidos e interpretados por

parte de grupos e individuos, que le dan sentido a las acciones tanto colectivas como individuales (Tamayo, 2016, pp. 79-80).

En este sentido, la apropiación de los espacios públicos, como parte del repertorio que acompaña a los movimientos sociales, tiene una carga política indiscutible que se construye de manera colectiva entre los actores que participan con una razón convincente para efectos de visibilizarse ante la sociedad. El espacio, como un asunto subjetivo y objetivo, se convierte en un problema pragmático como espacio de haceres. Construir espacios de análisis y debate desde lo propio y reivindicarlos en protesta es una tarea del movimiento social pedagógico. Es decir, el movimiento social pedagógico puede, desde una historia determinada, transitar a *hacerse cargo de la vida, de la salud y de la educación*.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Caminar sobre realidades pedagógicas, entre esfuerzos por construir una educación que permita “hacernos cargo de la vida misma”, son los propósitos de diversas expresiones organizadas desde distintos frentes sociales y pedagógicos. Un referente muy importante en México es la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, que muestra una preocupación (y ocupación) por hacerse cargo de la vida, desde el encargarse de la educación, que viene siendo el punto que le confiere, además de lo histórico, político y culturalmente. A través de sus resistencias organizadas, las diferentes expresiones pedagógicas que resaltan lo interno la colocan en una situación de conflicto permanente con las políticas educativas establecidas, poniendo en disputa la formación docente y las pedagogías *otras*, que se expresan en movimientos de docentes, educación alternativa, pedagogías insumisas y didácticas prácticas. La sinergia que se construye y reconstruye lo interno de las secciones y su trascendencia como

movimiento político-social es lo que se conoce como movimiento pedagógico de la CNTE.

Romper las dicotomías implica construir escenarios de comprensión y acción del magisterio nacional en materia de educación ampliada, social, comunal; es decir, por un movimiento pedagógico que dé respuestas a las necesidades sociales y culturales de las realidades circundantes de quienes reciben educación. En otras palabras, es preciso repensar el movimiento pedagógico como repertorio de confrontación que trascienda de una simple resistencia política laboral a una resistencia propositiva política cultural. Por eso, el espacio-territorio es algo muy importante en estas ideas propositivas de la CNTE. El espacio se convierte en un problema en el horizonte de posibilidades, como espacio de haceres.

Construir espacios-territorios de análisis y debate desde lo propio y reivindicarlos en protesta es una tarea del movimiento social pedagógico, y al mismo tiempo resulta un espacio-objeto del campo de estudio de las políticas de los procesos socioeducativos (DPPSE). En tanto, sin el ánimo de hipostasiar, el movimiento social pedagógico puede, desde una historia determinada-determinante, transitar a hacerse cargo de la vida.

Por consiguiente, toma sentido el movimiento magisterial en una de sus expresiones más finas, que es la perseverancia de acciones pedagógicas como fundamentación de la práctica que se materializa en repertorio de confrontación, como prácticas que *factualizan* las demandas, y como espacio y territorio de experiencias de emergencia de procesos de subjetivaciones políticas, producto y productoras de memorias y de potenciación de futuros posibles.

Como hemos analizado de manera crítica, al dicotomizar epistémica y políticamente la práctica pedagógica se presentan propuestas excluyentes desde la educación pública, que colocan de lado posibilidades de una educación pública “alternativa” y “popular”. Esto deja entrever violencias sociales y heridas coloniales, que acentúan los procesos de subalternización educativa y eliminan por completo el sentido crítico de la educación. Diversos movimientos

en América Latina, a través de los sindicatos docentes en Argentina (CTERA y AGMER), Colombia (Fecode), o bien en nuestro país, a través de la CNTE y sus secciones sindicales, al percatarse de la persistente *despedagogización* de la educación pública, gestan y desarrollan movimientos pedagógicos desde sus contextos, lo que les posibilita, al mismo tiempo, hacer realidad sus demandas como docentes en el presente, persistiendo en buscar políticamente el “hacerse cargo de la vida” educativa, tanto para transformar sus condiciones de trabajo, como para recrear su función social y pedagógica, al construir proyectos educativos alternos y de irrupción, ante las condiciones desiguales de existencia de sus alumnos, familias y pueblos.

El movimiento social, como comunidades en movimiento, deja un panorama abierto al repertorio de confrontación en disputa por ese espacio de haceres: la educación. Así, el movimiento docente se muestra como sujeto y principio formativo. En relación con esta línea de análisis se hace necesario escudriñar sobre las epistemes, tanto reificantes como anti-esencialistas (relativistas), y establecer posturas y formas de comprensión que recuperen los procesos, las luchas y las configuraciones sociales, que posibilitan una búsqueda del entendimiento de los alcances de procesos y articulaciones complejas de larga trayectoria histórico-política, que se expresan como nodos potenciadores de las memorias sociales en los movimientos pedagógicos.

Otro elemento que podemos considerar fundante para la vida, o bien para hacerse cargo de la vida, es la experiencia. Se expresa en vivencias diferenciadas que articulan las formas de subjetivación-apropiación de las objetivaciones con los significados en el diálogo continuo entre la persona y lo social. Esto permite plantear la siguiente pregunta que podría ayudar al debate: ¿Cómo podemos acercarnos, con qué herramientas epistémicas, teóricas y metodológicas establecemos el vínculo entre los procesos de memoria socioeducativa y política, de la dinámica del movimiento social y la inscripción del movimiento pedagógico como una dimensión

educativa y política? Esto con la perspectiva de fortalecer las experiencias de investigación y configuración de una línea formativa del DPPSE, y al mismo tiempo, romper el extractivismo epistémico y producir espacios de acompañamiento e intervención educativa en movimiento y en los movimientos.

Buscamos recuperar, en diálogo con América Latina, las experiencias-acontecimientos-memorias posibles como subjetivaciones políticas en el espacio-lugar de la acción –espacio de hacer–, como una expresión necesaria para hacerse cargo de la vida –bio-política-sociocultural– desde la capacidad colectiva; es decir, desde acciones comunitarias que permiten la sostenibilidad de la vida, que conducen a expresiones territorializadas interpretadas como movimientos sociales con demandas y repertorios de lucha de acuerdo con su composición social. *Hacerse cargo de la vida* lleva a pensar otras formas de educación y pedagogías ante el despojo de los conocimientos populares, y poner en el centro a los sujetos y a los procesos actuantes de memorias colectivas y sociales para producir topos –lugares– necesarios para esa configuración de utopías concretas en espacios y relaciones de compartencias en el presente, que se *hagan cargo de la vida, de la salud y de la educación*.

REFERENCIAS

- Barabas, A. (2002). *Utopías indias*. México: Conaculta/INAH.
- Baraldo, N. (2010, octubre). Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? *Cuadernos de Educación* (8). CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Abya-Yala.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Brandão Rodrigues, C. (2015). Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y

- divergencias. *Polifonías Revista de Educación*, 8 (7), 21-68. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/4%20-%20Brandao.pdf>, el 22 de agosto de 2021.
- Butler, J. (2020). ¿Qué hace que la vida sea vivible? ¿Qué constituye un mundo habitable? En *Festival Aleph 2020*, UNAM. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4qhh0SAcqt&t=899s>, el 28 de abril de 2021.
- Cárdenas Méndez, E., (2013). De dinámicas migratorias a biografías ingravidas en la Riviera Maya. En J. Lizama (coord.), *Entre irse y quedarse... Estructura agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán* (pp. 183-207). México: Editorial Letra Antigua.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.) (2009). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. [Una redefinición]. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas* (pp. 409-434). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P4C2Casanova.pdf>, el 12 de julio de 2021.
- Guelman, A., Salazar, M., Cabaluz, F. (coords.) (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf, el 18 de julio de 2021.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En S. Hall, y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 12-29). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>, el 18 de julio de 2021.
- Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo*. Madrid, España: Akal.
- Kuri, E. (2006). Claves para decodificar un actor colectivo: el caso del movimiento de San Salvador Atenco. *Argumentos, estudios críticos de la sociedad* (19), 11-28.
- Kuri, E. (2016). El carácter multidimensional de la acción colectiva y los movimientos sociales: una problematización teórica. *Secuencia* (95), 188-214. Recuperado de <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1382/1529>, el 30 de junio de 2021.
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el volcán*, 15 (23), 99-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>, el 18 de julio de 2021.
- Masschelein, J. y Larrosa, J. (eds.) (2011). *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

- Masschelein, J. y Simons, M. (2011). El odio a la educación pública. La escuela como marca de le democracia. En J. Masschelein y M. Simons, *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 305-342). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Mejía, M. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. *Nodos y nudos* (18), 4-19.
- Mejía, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2 (2). Recuperado de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>, el 10 de abril de 2021.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa.
- Modonesi, M. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/modonessi.pdf>, el 18 de julio de 2021.
- Olivier, G. (2016). De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales. En G. Olivier (coord.), *Educación, política y movimientos sociales, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales* (pp. 19-45). México: UAM/Conacyt.
- Piedrahita, C. (2013). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas. En C. Piedrahita, Á. Díaz, P. Vommaro (comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15-30). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>, el 28 de agosto de 2021.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. Recuperado de <https://dle.rae.es/responsable>, el 11 de abril de 2021.
- Retamozo, M. (2009). Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta moebio* (35), 110-127. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html>, el 18 de julio de 2021.
- Sader, E. (2009). Movimientos sociales en tiempos de poder. *Observatorio social de América Latina* (25), 177-179. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110418100424/13sader.pdf>, el 18 de julio de 2021.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2007). *Antología para el maestro*. Morelia, Michoacán: Sección XVIII.
- Tamayo, S. (2016). *Espacios y repertorios de la protesta*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En L. Tapia, *Política salvaje* (pp. 53-68). La Paz, Bolivia: Clacso/Muela del Diablo editores/Comuna.

- Vázquez, M.J. (2004). Memoria confiscada. En D. Martínez, G. Nemiña *et al.*, *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente* (pp. 34-38). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Zibechi, R. (2007). Los movimientos sociales como espacios educativos. En R. Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento* (pp. 21-37). Lima, Perú: Bajo Tierra/Sisifo Ediciones.
- Zibechi, R. (2017a). *El mundo "Otro" en movimiento. movimientos sociales en América Latina*. Colombia: Ediciones Desde Abajo. Recuperado de <http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/Raul-Zibechi-Movimientos-sociales-en-Am%C3%A9rica-Latina-El-%E2%80%9Cmundo-otro%E2%80%9D-en-movimiento-1.pdf>, el 22 marzo de 2020.
- Zibechi, R. (2017b). Los progresismos latinoamericanos y la hidra capitalista. En Szalkowicz, G. y Solana, P. (comps.). *América Latina. Huellas y retos del ciclo progresista* (pp. 49-54). Bogotá, Colombia: Lanzas y Letras/Escuela Nacional Orlando Fals Borda/La Fogata Editorial. Recuperado de <http://www.redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2020/06/America-Latina-Huellas.pdf>, el 21 marzo de 2020.
- Zibechi, R. (2020). Diez lecciones sobre la otra economía, antipatriarcal y anticapitalista. *El Asalto*. Recuperado de <https://www.elsaltdiario.com/movimientos-sociales/raul-zibechi-diez-lecciones-otra-economia-antipatriarcal-anticapitalista>, el 9 de septiembre de 2020.

ACERCA DE LOS AUTORES

Saúl Velasco Cruz

Profesor de Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “José Pantaleón Domínguez” de “Mactumactzá”, Chiapas. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Chiapas, doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

svelasco@g.upn.mx

Lucía Rivera Ferreiro

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Maestría en Desarrollo Educativo y del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Mexicana de Estudios sobre los Movimientos Sociales en México. Ha publicado diversos textos sobre las reformas educativas aprobadas en México en 2013 y 2018, resultado de un esfuerzo colectivo de investigación.

Guadalupe Olivier Téllez

Socióloga de la Educación. Maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, Unidad Ajusco. Profesora integrante del núcleo básico del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la UPN.

Roberto González Villarreal

Licenciado en Economía por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus Monterrey. Maestro y doctor en Economía por la UNAM. Profesor investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y del Sistema Nacional de Investigadores.

<https://robertogonzalezvillarreal.com.mx>

Xavier Rodríguez Ledesma

Licenciado y maestro en Sociología. Doctor en Ciencia Política. Investigador nacional nivel II. Sus líneas de investigación son: “La historia y sus problemas de enseñanza aprendizaje” y “Sociología e historia cultural contemporánea”. Entre sus libros figuran: *Poder en clave de sol. Una notación musical de lo político*; *El pensamiento político de Octavio Paz. Las trampas de la ideología*; *Escritores y poder en México. La dualidad republicana, 1968-1994*; *El poder frente a las letras. Vicisitudes republicanas (1994-2001)*.

Andrés Lozano Medina

Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Sus líneas de investigación se centran en las políticas educativas en la educación media superior y superior. Miembro de la Red de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria y Consejo Mexicano de

Investigación Educativa. Integrante del Seminario de Educación Superior PUEES-UNAM y del Seminario de Educación Media Superior y Educación Superior (FFyL/UPN).

Luz María Garay Cruz

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, donde imparte asignaturas en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos y en la Maestría en Desarrollo Educativo. Coordinadora del Seminario Interinstitucional Alfabetizaciones Digitales Críticas. Es investigadora nacional nivel II.

Aleksandra Jablonska Zaborowska

Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene maestría en Sociología y doctorado en Historia del Arte. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, desde 2007. Sus publicaciones más recientes son: “*Todo sobre mi madre*”, en A. Ortega y S. Anchondo, *Otra mirada. Mujeres en el séptimo arte* (2020). “Las películas de carretera latinoamericanas en la era de la globalización”, en E. Cantón-Carrillo, E. Camacho Navarro, G. Nárvaez (coords.), *Transnacionalidad, cine y audiovisual en América Latina* (2020). “Función sociocultural de los albergues escolares en la mirada del Instituto Nacional Indigenista”, *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (2021). “El cine mexicano actual: por la descolonización del poder, del saber y del ser”, *Candela Review* (2021). “¿Cómo representar lo ausente? El análisis de la *Tempestad* de Tatiana Huezo”, en Mauro Luciano y Tatiana Guenaga (orgs.), *Análise fílmica e sus resonancias entre imagens da história, literatura y psicanálise* (2021).

Patricia Medina Melgarejo

Doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Maestra en Ciencias con especialidad en Educación (DIE-Cinvestav),

licenciada en Pedagogía (UNAM), profesora de Educación Primaria (BENM). Es investigadora y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son: “Movimientos sociales Y pedagógicos”, “Educación, territorialidad y *geopedagogías* sonoras en la acción colectiva de docentes organizados”, “Metodología de la investigación”, “Geografía de las infancias, teorías pedagógicas contemporáneas”, “Formación docente y la salud intercultural”.

Miguel Darío Hidalgo Castro

Doctor y maestro en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Licenciado en Sociología Rural por la UAM-Azcapotzalco. Se ha desempeñado como formador de docentes en el Centro de Comunicación Social de la Sección XXII. Asesor académico y coordinador de diversas áreas académicas de la Unidad 202 UPN Tuxtepec.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formadora*
Jorge Núñez Silva *Diseñador de portada*
Gabriela Montes de Oca Vega *Editora y correctora de estilo*

Esta primera edición de *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 6 de junio de 2022.