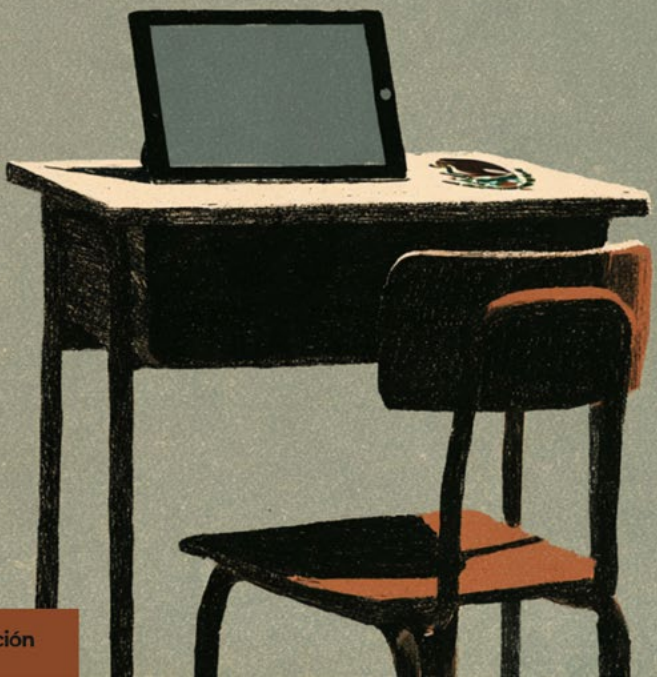
Religación
Press

Plácido Juárez Lucas

De Sócrates a la Nueva Escuela Mexicana

Herramientas críticas para una educación situada



Educación

Plácido Juárez Lucas

De Sócrates a la Nueva Escuela Mexicana

Herramientas críticas para una educación situada

Religación **P**ress
[Ideas desde el Sur Global]

From Socrates to the New Mexican School.
Critical Tools for a Situated Education

De Sócrates à Nova Escola Mexicana.
Ferramentas Críticas para uma Educação Situada

Religación **P**ress
[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial
Editorial team

Ana B. Benalcázar
Editora Jefe / Editor in Chief
Felipe Carrión
Director de Comunicación / Scientific Communication Director
Melissa Díaz
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator
Sarahi Licango Rojas
Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial
Editorial Board

Jean-Arsène Yao
Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova
Fabiana Parra
Mateus Gamba Torres
Siti Mistima Maat
Nikoleta Zampaki
Silvina Sosa
Víctor Ancajima Miñán

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at
https://press.religacion.com

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.

El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.

Título: De Sócrates a la Nueva Escuela Mexicana. Herramientas críticas para una educación situada

Derechos de autor | Copyright: Plácido Juárez Lucas

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNA - Filosofía y teoría de la educación | 1KLCM - México | JNB - Historia de la educación

BISAC: EDU040000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte| Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-09-22

ISBN: 978-9907-845-14-3

[APA 7]

Juárez Lucas, P. (2026). *De Sócrates a la Nueva Escuela Mexicana: herramientas críticas para una educación situada.* Religación Press. https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.461

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre el autor

ABOUT THE AUTHOR

Plácido Juárez Lucas

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa | Axapusco | México
https://orcid.org/0000-0003-4358-8169
placido.juarez@crefodiemex.edu.mx
aquilesleon807@gmail.com

Doctor en ciencias en Educación Agrícola Superior, Investigador Nacional SNII-SECIHTI

Resumen

Este libro articula dos recorridos que suelen mirarse por separado: la historia de la pedagogía occidental y las condiciones concretas de la educación en México. Sócrates, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Makarenko, Freire y las Misiones Culturales no se estudian como teoría abstracta, sino como herramientas para interrogar la escuela multigrado, la educación indígena, el trabajo infantil, la migración, la violencia, la falta de libros en lenguas originarias y la precariedad del aula rural. El autor no dicta cómo enseñar, sino que muestra qué han hecho otros educadores en circunstancias adversas, y deja abierta la pregunta: ¿qué tiene eso que decirnos hoy, aquí, en el territorio donde enseñamos?

Palabras clave:
Historia de la educación, Teorías educativas, Educación rural, Educación indígena, Educación multicultural.

Abstract

This book weaves together two paths that are often considered separately: the history of Western pedagogy and the concrete conditions of education in Mexico. Socrates, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Makarenko, Freire, and the Cultural Missions are not studied as abstract theory, but as tools for interrogating the multigrade classroom, Indigenous education, child labor, migration, violence, the scarcity of textbooks in native languages, and the precariousness of rural schools. The author does not dictate how to teach; rather, he shows what other educators have done under adverse circumstances, and leaves open the question: what does that have to say to us today, here, in the territory where we teach?

Keywords:
History of education, Educational theories, Rural education, Indigenous education, Multicultural education.

Resumo

Este livro entrelaça dois percursos que costumam ser vistos separadamente: a história da pedagogia ocidental e as condições concretas da educação no México. Sócrates, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Makarenko, Freire e as Missões Culturais não são estudados como teoria abstrata, mas como ferramentas para interrogar a escola multisseriada, a educação indígena, o trabalho infantil, a migração, a violência, a escassez de livros didáticos em línguas originárias e a precariedade da sala de aula rural. O autor não dita como ensinar; antes, mostra o que outros educadores fizeram em circunstâncias adversas, e deixa em aberto a pergunta: o que isso tem a nos dizer hoje, aqui, no território onde ensinamos?

Palavras-chave:
História da educação, Teorias educacionais, Educação rural, Educação indígena, Educação multicultural.

DE SÓCRATES A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA:
herramientas críticas para una educación situada.

CONTENIDO

Revisión por pares 7
Peer Review 7
Sobre el autor 8
About the author 8
Resumen 10
Abstract 11
Resumo 11
Introducción 14

CAPÍTULO 1 23
Sócrates y la mayéutica 23

CAPÍTULO 2 39
Comenio: la escuela como taller de humanidad 39

CAPÍTULO 3
Rousseau y el niño: naturaleza, libertad y las infancias que el sistema no ve 61

CAPÍTULO 4
Pestalozzi: cabeza, corazón y manos 86

CAPÍTULO 5
Montessori y el ambiente preparado. Autonomía, materiales y comunidad: lo que la escuela pública puede aprender 117

CAPÍTULO 6
Dewey y aprender haciendo: experiencia, territorio y transformación en la Nueva Escuela Mexicana 150

CAPÍTULO 7
Makarenko y la colectividad: trabajo, disciplina y cooperación como fundamentos educativos 182

CAPÍTULO 8
Freire: nadie educa a nadie, nadie se educa solo 213

CAPÍTULO 9
La Nueva Escuela Mexicana: principios y operación en el territorio 255

REFERENCIAS 284

Introducción

No se empieza de cero, se hereda y se transforma en el territorio

Toda intervención pedagógica seria sobre la realidad educativa mexicana debe reconocer que no trabaja sobre tierra virgen. El aula escolar es un territorio histórico donde confluyen tradiciones normativistas, herencias coloniales, proyectos modernizadores sucesivos y formas de resistencia docente y comunitaria que permanecen invisibles para las políticas públicas. Ignorar estos procesos equivale a construir sobre arena. Comprender la densidad del presente educativo mexicano es condición de posibilidad para transformarlo (Freire, 2005; Bourdieu & Passeron, 2009).

La historia de la educación en México es una fuerza activa que opera en cada decisión curricular y en cada relación pedagógica. El maestro rural que enseña en una comunidad indígena de Oaxaca porta, conscientemente o no, una tradición construida a lo largo de dos siglos. Comprender esa tradición no es un ejercicio nostálgico: es una condición para intervenir con pertinencia y eficacia transformadora.

- **Por qué la historia de la pedagogía sigue viva en cada aula mexicana**

La educación pública en México tiene una genealogía densa que sigue operando en el presente. Desde el proyecto liberal del siglo XIX, pasando por la campaña vasconcelista de los años veinte, hasta la educación socialista del cardenismo y las reformas tecnocráticas de los noventa y dos mil, cada ciclo dejó sedimentos institucionales y pedagógicos que persisten más allá de cada reforma (Rockwell, 2009).

La tradición normalista mexicana es el ejemplo más elocuente de esta continuidad. Las escuelas normales no solo formaron maestros: produjeron un ethos profesional del magisterio como vocación social y política. Esta identidad, forjada en el servicio a las comunidades más pobres y en la resistencia ante los poderes locales, sigue vigente, especialmente en regiones rurales del sur y sureste. Sin embargo, esta tradición coexiste tensamente con los sistemas de evaluación internacional, los modelos de competencias y las políticas diseñadas desde arriba (Rockwell, 2009).

La pedagogía crítica latinoamericana encontró en México un suelo fértil. La noción freireana de que la educación o bien domestica o bien libera resonó profundamente en el magisterio rural, traduciéndose en prácticas de valoración del conocimiento comunitario y de vinculación entre escuela y territorio (Freire, 2005). Comprender esta historia implica reconocer, además, la función reproductora del sistema escolar: la tendencia estructural a reproducir jerarquías sociales mediante prácticas aparentemente neutras (Bourdieu & Passeron, 2009). En México, esta reproducción opera en la fractura entre la escuela del norte acomodado y la del sur marginado. Hacer visible esta fractura es tarea central de una pedagogía comprometida con la justicia educativa.

- **La Nueva Escuela Mexicana como horizonte ético y pedagógico**

La reforma educativa de 2019, con la promulgación de la Ley General de Educación, representó una reorientación profunda del sistema educativo mexicano. A diferencia de la reforma de 2013, centrada en la evaluación docente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) articula una propuesta centrada en la transformación de las condiciones pedagógicas y éticas del aprendizaje (Ley General de Educación, 2019).

La NEM se sostiene sobre cuatro propósitos fundamentales: la formación integral para el bienestar; el fomento del pensamiento crítico; el arraigo en el territorio y la comunidad; y una ética cívica fundada en la solidaridad, la equidad y el respeto a la diversidad. El Plan de Estudios 2022 materializa estos propósitos en una estructura curricular organizada por campos formativos que buscan superar la fragmentación disciplinaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Un giro epistemológico significativo de la NEM es el reconocimiento explícito de los saberes comunitarios, las lenguas originarias y las formas de conocimiento indígena como fuentes legítimas de contenido educativo. La NEM dialoga con la pedagogía crítica latinoamericana y con el legado de Vygotsky (1979), para quien el desarrollo cognitivo no puede entenderse al margen de los contextos sociales. Asimismo, conecta con la visión de Giroux (1988) sobre el docente como intelectual transformador.

Sin embargo, presentar la NEM únicamente como un horizonte emancipador sin señalar sus tensiones sería ingenuo. La brecha entre el discurso político y las condiciones materiales reales es estructural: formación docente insuficiente, infraestructura precaria en amplias zonas del país, y procesos de codiseño comunitario que las comunidades marginadas difícilmente pueden sostener. Esta obra habita críticamente esa brecha: no para negar la utopía, sino para construir puentes transitables desde las condiciones existentes.

Las realidades educativas de México: un país de contrastes

México enfrenta el desafío de garantizar el derecho a la educación en condiciones de diversidad extrema. La desigualdad educativa en Mé-

xico no es un accidente: es una expresión de la desigualdad estructural de la sociedad, reproducida y profundizada a través del sistema escolar (Bourdieu & Passeron, 2009).

La fractura norte-sur-sureste: brechas en infraestructura, conectividad y formación docente

Las entidades del norte registran los indicadores educativos más favorables: mayor infraestructura, conectividad y resultados de aprendizaje. En contraste, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz e Hidalgo concentran los indicadores más críticos de rezago, asociados estructuralmente con los más altos niveles de pobreza y marginación (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2022). Esta fractura es expresión de décadas de inversión pública desigual. La brecha tecnológica se hizo dramáticamente visible durante la pandemia de COVID-19, cuando la imposibilidad de sustituir la presencialidad con modalidades digitales en zonas marginadas expuso la crisis educativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022).

Escuelas multigrado y unidocentes: el 40% de las primarias rurales en condiciones de marginación

Aproximadamente cuatro de cada diez escuelas primarias del país son de organización multigrado, proporción que aumenta significativamente en zonas rurales y de alta marginación (SEP, 2022; MEJOREDU, 2022). El docente debe diseñar estrategias diferenciadas para múltiples niveles con los mismos recursos de una escuela graduada urbana. Los estudiantes aprenden en condiciones que el sistema diseñó ignorando su existencia: libros de texto, planes y evaluaciones concebidos para grupos

homogéneos. La ausencia de materiales y formación específica ha producido dos respuestas: la reproducción precaria del modelo graduado, o la emergencia de prácticas colaborativas que aprovechan la heterogeneidad (Rockwell, 2009).

Desplazamiento forzado, migración y violencia: escuelas como refugio y territorio de paz

México atraviesa una crisis de violencia asociada al crimen organizado con consecuencias devastadoras sobre la vida escolar en regiones como Guerrero, Michoacán y Tamaulipas: cierres de escuelas por amenazas, desplazamiento masivo de comunidades e interrupción del calendario escolar (CONEVAL, 2022). El desplazamiento forzado produce discontinuidad educativa, rezagos acumulativos y trauma psicosocial que el sistema no tiene capacidad de atender (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). En este contexto, la escuela emerge como espacio de refugio y protección. Esta función, asumida por muchos maestros, no está reconocida oficialmente; opera en los márgenes del sistema, sostenida por el compromiso personal de los educadores.

Pueblos indígenas y afrodescendientes: lenguas originarias, doble jornada y currículo no pertinente

México cuenta con 68 agrupaciones lingüísticas indígenas nacionales y más de trescientas variantes dialectales (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2008). Más de siete millones de personas hablan una lengua indígena, y la población afrodescendiente alcanza aproximadamente dos millones de personas (INEGI, 2020). La educación indígena ha estado marcada por la tensión entre la lógica asimilacionista y la lógica intercultural. El concepto de doble jornada describe una

injusticia silenciosa: los estudiantes indígenas deben aprender tanto los contenidos del currículo oficial como la lengua en que se transmiten, sin soporte pedagógico adecuado (McLaren, 1998). La NEM incorpora la interculturalidad como eje transversal, pero la distancia entre el reconocimiento normativo y la realidad del aula sigue siendo enorme (SEP, 2022).

El docente como servidor público en contextos adversos: aislamiento, pocos recursos y altas expectativas

El docente en México es una de las figuras más valoradas en el discurso público y una de las más precarizadas en las condiciones reales de ejercicio. El aislamiento profesional es común en zonas rurales: un maestro unidocente en la sierra de Guerrero puede pasar meses sin contacto con colegas o asesores técnico-pedagógicos (MEJOREDU, 2022). Muchos docentes utilizan recursos propios para adquirir materiales básicos, un indicador de abandono institucional (Rockwell, 2009). La NEM deposita expectativas ambiciosas sobre el docente —formándolo como intelectual transformador (Giroux, 1988)— pero la distancia entre esta visión y las condiciones reales de operación produce agotamiento profesional. Atender este fenómeno requiere políticas de bienestar docente, acompañamiento real y reconocimiento material y simbólico.

Estudio de caso nacional: la telesecundaria en zonas de alta marginación – entre la promesa de cobertura y la realidad del abandono

Creada en 1968 como respuesta a la imposibilidad de expandir la secundaria convencional hacia comunidades rurales, la telesecundaria

es una de las instituciones más reveladoras del sistema educativo mexicano. Su lógica fundacional expresa el tipo de soluciones desarrolladas ante la desigualdad: un modelo alternativo, de menor costo y complejidad, que garantizara cobertura formal sin garantizar equivalencia en calidad (SEP, 2022).

Sin embargo, la brecha entre la promesa de cobertura y la realidad pedagógica es profunda. El modelo original —centrado en transmisión televisiva— ha envejecido sin renovación sistemática; la conectividad y los equipos son insuficientes en zonas de marginación extrema (MEJOREDU, 2022). El maestro generalista debe enseñar todas las asignaturas con recursos limitados, en condiciones de aislamiento, sin el apoyo de colegas especializados. Además, las telesecundarias en alta marginación registran indicadores preocupantes de abandono y rezago, asociados a distancia, trabajo infantil, inseguridad y percepción de movilidad social limitada (INEGI, 2020; CONEVAL, 2022).

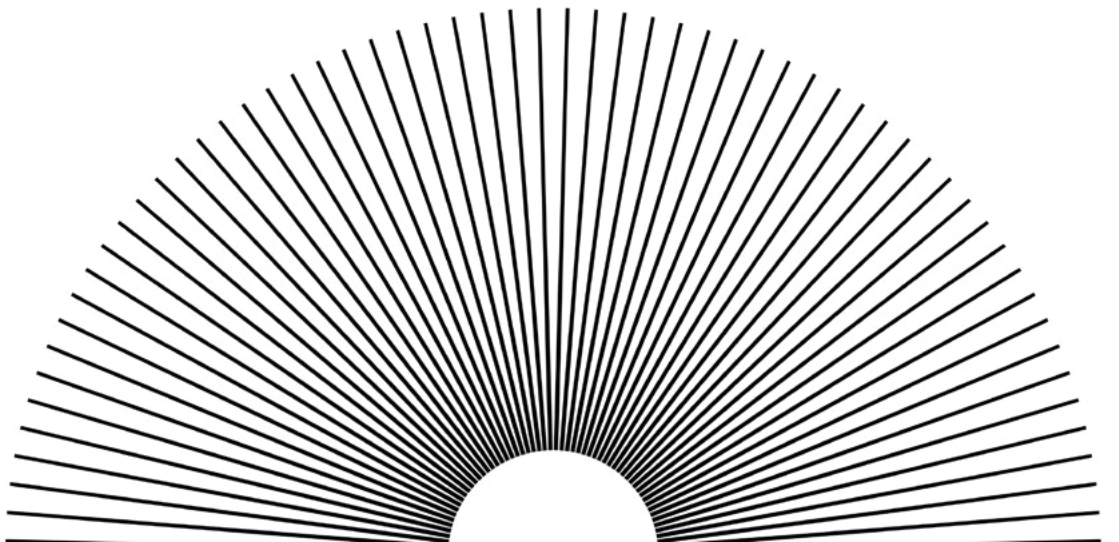
El caso de la telesecundaria funciona como un espejo de todas las tensiones del diagnóstico: fractura regional, insuficiencia del modelo pedagógico, aislamiento docente, distancia entre currículo y comunidad. La telesecundaria requiere una reconceptualización pedagógica profunda. El diagnóstico no es el destino: es la claridad necesaria para intervenir con pertinencia y justicia en el territorio donde la educación mexicana sigue construyendo el país que queremos ser.

Parte I.

Los fundadores – diálogo crítico con la NEM y las realidades mexicanas

Capítulo 1

Sócrates y la mayéutica



El arte de preguntar para incomodar: cómo la pregunta construye pensamiento crítico en comunidades con violencia o silencio social

La pregunta como acto filosófico y político

La mayéutica socrática —término derivado del griego *maieutikē*, el arte de la partera— no es, en su sentido más profundo, una técnica didáctica. Es una postura epistemológica y política ante el conocimiento: la convicción de que el saber no se deposita en el otro, sino que se extrae de él mediante la confrontación metódica con las propias contradicciones. Platón la construye con toda su densidad en los diálogos *Menón*, *Teeteto* y *Fedón*, aunque es en el *Teeteto* donde Sócrates la articula con mayor explicitez al compararse con su madre Fenarete, comadrona de oficio: así como ella asistía partos de cuerpos, él asistía partos de ideas.

Lo que distingue a la mayéutica de cualquier forma de interrogatorio retórico es su estructura dialéctica interna: la pregunta no busca confirmar lo que el maestro ya sabe, sino desestabilizar lo que el interlocutor cree saber. La *aporia* —el callejón sin salida intelectual al que conduce la pregunta bien formulada— no es el fracaso del proceso, sino su momento más fértil. En ese punto de incomodidad cognitiva, el interlocutor descubre que su certeza era aparente, que su saber era prestado o irreflexivo. Ese momento de perplejidad sostenida es el umbral del pensamiento genuino.

Esta dimensión de incomodidad productiva resulta cardinal cuando se analiza la mayéutica en contextos donde el silencio no es ignorancia, sino estrategia de supervivencia.

El silencio como respuesta racional: contextos de violencia y control comunitario en México

En amplias zonas del territorio mexicano —particularmente en estados como Guerrero, Michoacán, Tamaulipas, Chihuahua, Oaxaca serrano y regiones de Veracruz— existe lo que James C. Scott denominó en su obra *Domination and the Arts of Resistance* (1990), como el *discurso oculto* (*hidden transcript*): un conjunto de prácticas, saberes, opiniones y resistencias que las poblaciones subordinadas mantienen deliberadamente fuera del espacio público controlado por el poder. El silencio en estas comunidades no es pasividad intelectual; es una tecnología de protección.

Este dato tiene consecuencias pedagógicas de primer orden que la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en sus fundamentos curriculares expresados en el Plan de Estudios 2022 y los Libros de Texto Gratuitos de la reforma, no siempre desarrolla con la especificidad que el contexto exige. La NEM apuesta, con solvencia conceptual, por el *Aprendizaje Basado en la Comunidad* y por la construcción colectiva del conocimiento a través de los denominados *Proyectos Comunitarios* y las *Fases de Aprendizaje*. Sin embargo, la premisa de que la comunidad es un espacio de enunciación libre y abierta choca con realidades donde la comunidad misma está atravesada por relaciones de poder armado, control territorial y vigilancia informal.

En una comunidad donde existe presencia de grupos del crimen organizado, autodefensas o cualquier forma de control territorial extraestatal, preguntar en voz alta sobre ciertos temas —quién manda, por qué desaparecen personas, de dónde viene el dinero que financia tal o cual obra— puede ser literalmente peligroso. El estudiante que guarda silencio ante la pregunta del docente no necesariamente desconoce la respuesta: puede estar ejerciendo una racionalidad de supervivencia perfectamente coherente.

La pregunta socrática como zona de riesgo: tres gradaciones del silencio escolar

Para analizar pedagógicamente este fenómeno, es útil distinguir al menos tres gradaciones del silencio escolar en contextos de violencia social:

a. **Silencio protector individual:** el estudiante calla porque teme consecuencias personales. Ha visto, escuchado o vivido situaciones que le enseñaron que hablar tiene costos. No es mutismo, es prudencia aprendida. La mayéutica socrática, aplicada de manera irreflexiva en este contexto, puede retraumatizar o exponer.

b. **Silencio comunitario normalizado:** toda la comunidad ha desarrollado un código tácito de qué se dice y qué no. Este silencio colectivo tiene la textura de lo obvio: nadie lo explica porque todos lo comprenden. El docente externo que llega a "hacer preguntas" desde una lógica pedagógica progresista puede ser percibido, en el mejor de los casos, como ingenuo; en el peor, como un agente que perturba un equilibrio frágil y costoso.

c. **Silencio como lealtad identitaria:** en algunas comunidades con presencia del crimen organizado o de poderes locales fuertes, ciertos jóvenes han internalizado los valores y la narrativa del grupo de poder. Su silencio en el aula no es miedo sino adhesión. Preguntar aquí no encuentra aporia sino resistencia ideológica activa.

Estas tres formas exigen respuestas pedagógicas diferenciadas que ningún manual de mayéutica clásica puede ofrecer por sí solo.

Reconfigurar la mayéutica: la pregunta como acto de cuidado pedagógico

La salida no es abandonar la pregunta —eso equivaldría a abandonar el pensamiento crítico mismo— sino repensarla en clave de lo que Paulo Freire, en *Pedagogía del Oprimido* (1970), llamó *praxis dialógica*: un proceso de problematización del mundo que parte del universo experiencial del educando, no de la agenda epistemológica abstracta del educador. La pregunta freireana no cae desde afuera; emerge desde dentro del mundo vivido de quienes aprenden.

Esta fusión entre mayéutica socrática y pedagogía crítica freireana ofrece una pista metodológica valiosa para contextos de violencia: la pregunta debe construirse desde la confianza acumulada, no desde la confianza supuesta. El docente que entra el primer día a una comunidad con alta presencia del crimen organizado y aplica mayéutica directa sobre temas sensibles no está siendo socrático: está siendo imprudente. Sócrates mismo calibraba sus interlocutores, elegía sus escenarios y construía confianza antes de llevar al otro a la aporia.

En términos operativos para la NEM, esto sugiere al menos tres principios de reconfiguración:

Primero, la pregunta indirecta o desplazada. Abordar realidades difíciles a través de analogías, casos históricos distantes o textos literarios que permitan al estudiante pensar lo propio desde lo ajeno. La tragedia griega cumplía esa función en la *polis* ateniense: permitía elaborar colectivamente lo que no podía decirse directamente.

Segundo, la gradación de la confianza. La mayéutica requiere una relación previa. El docente que construye vínculos sostenidos con la co-

munidad, que comprende sus códigos, que demuestra que la información compartida en el aula no migra hacia afuera sin consentimiento, crea las condiciones para que la pregunta sea recibida como apertura y no como trampa.

Tercero, el derecho al silencio como parte del diálogo. Paradójicamente, una pedagogía socrática madura debe incluir la capacidad de honrar el silencio sin patologizarlo. El docente que entiende que un estudiante calla por razones legítimas —y lo acompaña sin forzar— está ejerciendo una forma de respeto epistemológico que la mayéutica clásica, en su versión más agresiva, no contempla.

El aula como *heterotopía* de Foucault: el espacio escolar como excepción vigilada

Michel Foucault, en su conferencia *Des espaces autres* (1967), acuñó el concepto de *heterotopía* para referirse a espacios reales que funcionan como contra-lugares: zonas donde las relaciones habituales de poder se suspenden o invierten temporalmente. El aula escolar en comunidades de alta conflictividad puede aspirar a ser una heterotopía en este sentido: un espacio donde, por convención sostenida y construida, sea posible decir lo que afuera no puede decirse.

Pero esta aspiración no se logra por decreto curricular ni por buena voluntad docente. Se construye históricamente, relacionalmente, con paciencia y con claridad sobre los límites reales del espacio protegido que el docente puede ofrecer. La NEM, en su énfasis en la *autonomía curricular* y en el *diálogo con la comunidad*, abre una puerta institucional para esta construcción; sin embargo, no ofrece herramientas específicas para los docentes que trabajan en contextos donde esa apertura tiene costos concretos.

Ironía socrática vs. sarcasmo docente: hacia una autoridad pedagógica respetuosa en la NEM

La ironía socrática: una postura epistémica, no una figura retórica

La *eironeia* socrática —usualmente traducida como ironía— ha sido frecuentemente malentendida como una forma de disimulo inteligente o como un recurso retórico sofisticado. En realidad, la ironía socrática tiene una función epistémica precisa: Sócrates declara no saber (*soy el más ignorante de todos*) como punto de partida metodológico que subvierte las relaciones convencionales de autoridad intelectual. Al presentarse como ignorante, Sócrates desestabiliza al interlocutor que cree saber, lo invita a enseñarle, y en ese movimiento expone las inconsistencias del saber que el otro exhibía con confianza.

Este movimiento tiene una dimensión profundamente ética: la ignorancia socrática no es fingida en el sentido de la mentira, sino que expresa una postura genuina ante los límites del conocimiento humano. La *apología* de Sócrates ante el jurado ateniense —reconstruida por Platón— muestra que esa declaración de ignorancia no era táctica; era, en el sentido más literal, su comprensión de la condición epistémica humana.

Ahora bien, para que esta ironía funcione pedagógicamente, requiere dos condiciones que con frecuencia se subestiman: **confianza relacional** entre quien pregunta y quien responde, y **claridad sobre la intención del interlocutor**. Cuando esas condiciones fallan, la ironía socrática colapsa en su doble degradado más frecuente en las aulas mexicanas: el sarcasmo.

El sarcasmo docente: la violencia simbólica disfrazada de ingenio

El sarcasmo docente es la ironía socrática vaciada de su intención epistémica y convertida en instrumento de dominación simbólica. Mientras la ironía socrática busca liberar al interlocutor de una certeza falsa para que construya conocimiento genuino, el sarcasmo docente busca subordinar al estudiante, recordarle su posición jerárquica inferior y castigar la equivocación o la ignorancia con el ridículo público.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, en *La Reproducción* (1970), analizaron con rigor cómo la escuela ejerce lo que denominaron *violencia simbólica*: la imposición de significados y relaciones de poder que los propios subordinados terminan legitimando. El sarcasmo docente es una de las formas más cotidianas y menos reconocidas de esa violencia: se presenta como humor, como ingenio, incluso como confianza, pero en realidad opera como un mecanismo de disciplinamiento que inhibe la participación, sanciona el error y destruye la disposición al riesgo intelectual que toda mayéutica genuina requiere.

En el contexto mexicano, esta distinción adquiere una urgencia particular. El sistema educativo mexicano heredó una cultura pedagógica marcada por la autoridad jerárquica fuerte, donde el error del estudiante era frecuentemente tratado como falla moral o intelectual irreparable. Aunque la NEM apuesta explícitamente por superar ese modelo —sus fundamentos reconocen la necesidad de una *educación inclusiva, crítica y democrática*—, el cambio de cultura pedagógica no se produce por transformación curricular; se produce por transformación de las prácticas relacionales en el aula, y eso es un proceso mucho más lento y resistido.

Autoridad pedagógica en la NEM: entre la horizontalidad declarada y la verticalidad real

La NEM plantea, en sus fundamentos filosóficos, una reconfiguración de la relación docente-estudiante hacia formas más horizontales, dialógicas y participativas. Esto conecta, en términos genealógicos, con la tradición crítica latinoamericana —Freire, Illich, Rodríguez— y con las pedagogías activas del siglo XX. Sin embargo, esta apuesta por la horizontalidad genera una tensión que no siempre se nombra con claridad: ¿cómo ejerce el docente autoridad pedagógica legítima sin reproducir la verticalidad autoritaria, pero tampoco sin disolver su función en una pseudo-horizontalidad que deja al estudiante sin andamiaje?

Sócrates ofrece aquí un modelo paradójico y productivo: es simultáneamente el más autorizado y el que menos pretende serlo. Su autoridad no viene del cargo, el título o el conocimiento acumulado, sino de la coherencia entre lo que dice y cómo vive, y de la calidad de sus preguntas. Esta *autoridad por coherencia* —que Hannah Arendt, en *Entre el Pasado y el Futuro* (1954-1968), distinguía cuidadosamente de la *autoridad por coacción*— es exactamente el tipo de autoridad que la NEM necesita construir conceptualmente para sus docentes.

La autoridad socrática funciona porque:

a. **No requiere la ignorancia del otro para sostenerse.** Al contrario, se alimenta del crecimiento intelectual del interlocutor. Un docente cuya autoridad depende de que el estudiante no sepa está en una posición estructuralmente opuesta a la socrática.

b. **Es consistente en el error.** Sócrates no pierde autoridad cuando admite no saber o cuando una de sus preguntas no produce el efecto esperado. La disposición a revisar el propio razonamiento es parte constitutiva de esa autoridad, no una amenaza para ella.

c. **Se ejerce en el lenguaje, no sobre el cuerpo.** La violencia física o simbólica es incompatible con la autoridad socrática porque la mayéutica requiere que el interlocutor sea libre de responder con honestidad. Un interlocutor que teme al maestro dirá lo que el maestro quiere escuchar, y en ese momento la mayéutica muere: se convierte en su opuesto, en una confirmación performativa de la autoridad del que pregunta.

Ironía bien calibrada: pedagogía del desacuerdo productivo

Existe una forma de ironía pedagógica que sí es compatible con la ética socrática y con los principios de la NEM: la que podría llamarse *ironía del desacuerdo productivo*. Se trata de la capacidad del docente de señalar, con precisión y sin crueldad, la inconsistencia de un argumento o la insuficiencia de una respuesta, de tal manera que el estudiante experimente la incomodidad cognitiva sin experimentar la humillación social.

Esta calibración es un arte que requiere formación específica, y es aquí donde la NEM enfrenta uno de sus desafíos más concretos: los planes de formación docente —tanto inicial como continua— raramente incluyen trabajo sistemático sobre la dimensión relacional y emocional de la práctica pedagógica. Los docentes aprenden a enseñar contenidos, pero pocas veces aprenden a construir el tipo de clima relacional que hace posible la pregunta genuina y el pensamiento crítico sostenido.

Realidad mexicana: el docente frente al miedo a preguntar en contextos de narcotráfico o control comunitario

El docente como figura liminal: entre el Estado y el territorio

El docente mexicano —particularmente el docente rural, indígena o de zonas urbanas periféricas con alta conflictividad— ocupa una posición que no tiene equivalente en la filosofía clásica ni en la pedagogía crítica eurocéntrica: es simultáneamente agente del Estado (con todo lo que eso implica en términos de legitimidad, desconfianza y a veces hostilidad) y miembro de la comunidad a la que atiende (con los vínculos, lealtades y vulnerabilidades que eso supone).

Esta posición liminal tiene consecuencias directas sobre la posibilidad de ejercer mayéutica. En regiones donde el crimen organizado ejerce control territorial efectivo, el docente puede ser percibido como informante potencial del Estado. Sus preguntas en el aula —especialmente sobre temas sociales, políticos o comunitarios— pueden ser interpretadas por estudiantes, padres de familia o incluso líderes comunitarios como formas de extracción de información. Esta percepción, justa o no, crea un clima de desconfianza que hace que incluso las preguntas más inocentes pedagógicamente sean recibidas con cautela.

Hay casos documentados —aunque las investigaciones sistemáticas son escasas debido a los riesgos del trabajo de campo en estas zonas— de docentes que han recibido amenazas, han sido forzados a desplazarse o han sido asesinados en contextos de disputa territorial. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) ha registrado en diversos informes la vulnerabilidad específica del personal educativo en zonas de conflicto. Esta realidad no puede ser ignorada en ningún análisis serio de la viabilidad de pedagogías dialógicas en el territorio mexicano.

El miedo como epistemología: lo que no se pregunta y por qué

Existe una consecuencia epistémica del miedo que raramente se analiza en los debates sobre educación crítica: el miedo no solo silencia respuestas, sino que clausura preguntas. Cuando una comunidad o un aula ha interiorizado profundamente que ciertos temas son peligrosos, deja de generarse la curiosidad hacia esos temas. El miedo opera como un filtro previo a la conciencia: no solo impide decir, impide pensar en dirección a ciertos objetos.

Freire lo nombró como parte de la *cultura del silencio*: la internalización de la propia opresión hasta el punto en que los oprimidos ya no articulan ni interiormente la posibilidad de una realidad diferente. En contextos de control por parte del crimen organizado, esta cultura del silencio adquiere una materialidad brutal: no es solo ideológica, es sostenida por la amenaza concreta de la violencia física.

Para la mayéutica socrática, este escenario plantea un desafío radical: ¿cómo se genera aporia —la incomodidad cognitiva que abre el pensamiento— sin reactivar el miedo? ¿Cómo se distingue, en la práctica aula, entre la incomodidad epistémica productiva y la amenaza existencial que paraliza?

Estrategias pedagógicas situadas: lo que los docentes han construido sin nombrarlo

Más allá de los marcos teóricos, existen prácticas que docentes mexicanos han desarrollado de manera empírica, sin necesariamente conocer a Sócrates ni a Freire, para gestionar la pregunta en contextos de alta conflictividad. Estas prácticas merecen ser documentadas, sis-

tematizadas y reconocidas como formas de conocimiento pedagógico situado:

La pregunta hipotética o ficcional: "Si tuvieras que escribir una historia sobre un pueblo donde nadie habla, ¿cómo sería ese pueblo?" Esta forma desplaza la pregunta del plano de la realidad inmediata al plano de la imaginación, creando distancia de seguridad sin sacrificar profundidad crítica.

*El trabajo con textos como mediadores***:** La literatura, el cine, la canción popular y el texto histórico pueden funcionar como terceros en el diálogo, permitiendo discutir realidades difíciles a través de su representación simbólica. El análisis de un corrido, una novela de la Revolución o una película sobre migración puede habilitar conversaciones que el interrogatorio directo clausuraría.

La escritura privada como espacio de riesgo calibrado: el diario de clase, la escritura libre no compartida o los textos que el estudiante decide si quiere o no leer en voz alta crean zonas de elaboración personal donde la pregunta puede comenzar a tomar forma sin exposición pública inmediata.

La gradación de la confianza como proyecto de mediano plazo: Los docentes que trabajan en estas zonas durante años construyen, lentamente, un capital relacional que eventualmente permite conversaciones que serían imposibles en el primer mes. La mayéutica, en estos contextos, es un proyecto de años, no de sesiones.

La NEM ante esta realidad: potencialidades y vacíos

La NEM reconoce, en sus fundamentos, la necesidad de una educación *contextualizada*, *comunitaria* y atenta a las *realidades locales*. El enfoque en los *Proyectos Comunitarios* y en las *Fases de Aprendizaje* abre un espacio curricular legítimo para que los docentes trabajen desde y con

las realidades específicas de sus comunidades. Esto es, en principio, compatible con una pedagogía socrática bien calibrada.

Sin embargo, la NEM presenta al menos tres vacíos significativos en relación con los contextos de alta conflictividad:

Primero, no ofrece protocolos específicos ni orientaciones metodológicas para docentes en zonas de riesgo. El marco curricular asume implícitamente comunidades donde el diálogo es posible sin costo de seguridad para los participantes.

Segundo, la formación docente que acompaña la implementación de la NEM no incluye de manera sistemática dimensiones de gestión emocional, protección de datos sensibles en el aula ni estrategias para el manejo pedagógico del silencio motivado por el miedo.

Tercero, la apuesta por la *participación comunitaria* puede, en contextos de control territorial, involuntariamente legitimar o reforzar las estructuras de poder local existentes. Si el liderazgo comunitario está cooptado por el crimen organizado o por cacicazgos, la apertura de la escuela a la comunidad puede traducirse en una reducción de los márgenes de autonomía crítica que el aula, como espacio diferenciado, puede ofrecer.

Estas tensiones no invalidan la propuesta de la NEM; señalan sus condiciones de implementación y los desarrollos complementarios que requiere para ser pedagógicamente honesta con la complejidad del territorio mexicano.

Síntesis integradora del apartado

La mayéutica socrática ofrece al pensamiento pedagógico mexicano contemporáneo un modelo de pregunta que no busca confirmar sino desestabilizar, no busca rendir sino liberar. Sin embargo, su traslación al contexto de la NEM y de las realidades mexicanas de violencia y control social exige tres desplazamientos conceptuales fundamentales:

Del método a la ética relacional: la mayéutica no es una técnica aplicable universalmente, sino una postura relacional que requiere confianza, tiempo y condiciones de seguridad mínimas para producir pensamiento crítico genuino en lugar de silencio protector o respuesta performativa.

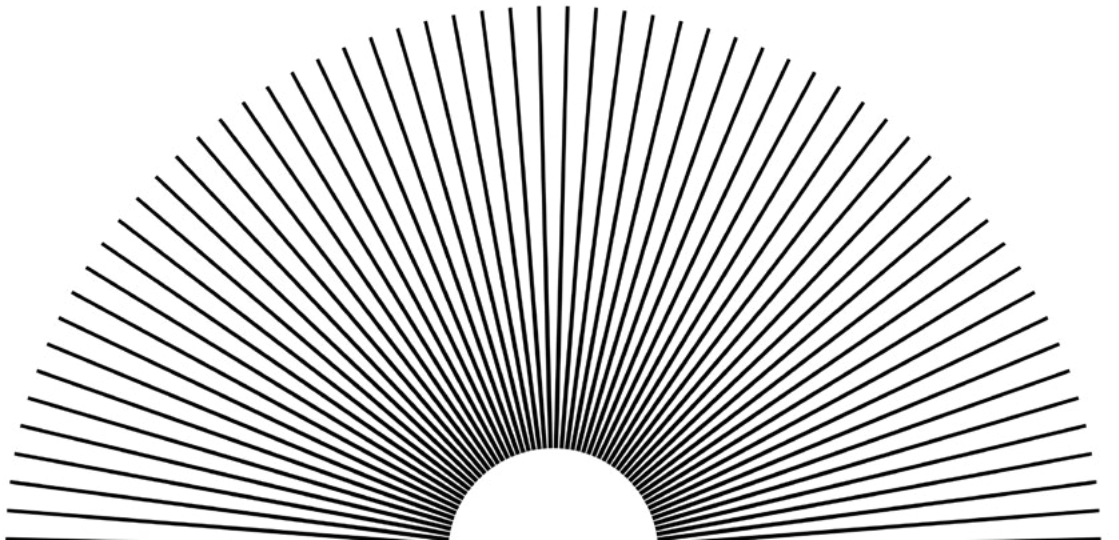
De la ironía al cuidado epistémico: la distinción entre ironía socrática —que libera— y sarcasmo docente —que subordina— no es una cuestión de estilo sino de ética pedagógica. La autoridad que la NEM necesita construir en sus docentes es la autoridad por coherencia y calidad del acompañamiento, no la autoridad por cargo o por monopolio del saber.

De la universalidad a la situacionalidad: Ninguna pedagogía dialógica puede ignorar que en amplias zonas de México el silencio es una respuesta racional y que la pregunta tiene costos reales. Una pedagogía socrática para el México del siglo XXI debe ser capaz de leer esos silencios con inteligencia y respeto antes de intervenirlos con la pregunta.

Nota metodológica: este desarrollo integra tradiciones filosóficas (platónica, foucaultiana, arendtiana), pedagogía crítica latinoamericana (freireana) y análisis social de la violencia en México. Las referencias a trabajos específicos corresponden a obras reales de sus autores; el lector interesado en ampliar puede consultar las fuentes primarias y la literatura especializada en sociología de la educación en contextos de conflicto para México.

Capítulo 2

Comenio: la escuela como taller de humanidad



Johann Amos Comenio (1592-1670) es, sin lugar a dudas, uno de los pensadores más fecundos que ha producido la historia de la educación occidental. Sin embargo, calificarlo simplemente como el «padre de la didáctica moderna» equivale a reducir una propuesta filosófica y pedagógica de gran envergadura a un asunto de técnica instruccional. Leer a Comenio hoy, desde la realidad educativa mexicana y en diálogo con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implica reconocer que su pensamiento anticipa tensiones y desafíos que siguen siendo vigentes: la universalidad del derecho a aprender, la pertinencia cultural de los contenidos, el valor de la imagen y el objeto concreto como mediadores del conocimiento, y la responsabilidad ética de quienes enseñan frente a las condiciones materiales de quienes aprenden.

La metáfora que da título a este capítulo —la escuela como taller de humanidad— proviene de la Didáctica Magna (1657), obra en la que Comenio elabora su visión de una educación que no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que apunta a la formación integral del ser humano en su dimensión intelectual, moral, espiritual y civil. Esta visión, aunque gestada en el contexto europeo del siglo XVII, ofrece puntos de contacto extraordinariamente productivos con los principios que articulan la NEM: el reconocimiento de la comunidad como sujeto y espacio de aprendizaje, la valoración de los saberes locales, la centralidad de la vida cotidiana como punto de partida pedagógico, y la aspiración a una educación que no excluya a nadie.

En este capítulo se desarrolla el diálogo entre el pensamiento de Comenio y los fundamentos de la NEM en dos ejes principales. El primero corresponde a la pansofía comeniense y su resonancia con la propuesta curricular mexicana contemporánea, particularmente en lo que toca a la enseñanza desde lo local y lo diverso. El segundo eje aborda la didáctica visual comeniense —plasmada emblemáticamente en el Or-

bis Sensualium Pictus de 1658— y su relevancia para pensar estrategias pedagógicas en comunidades con bajo acceso a tecnología. Finalmente, se examina la realidad concreta de la falta de materiales educativos pertinentes en lenguas indígenas y zonas marginadas, como expresión contemporánea de una deuda histórica que el proyecto educativo mexicano aún no termina de saldar.

Pansofía y NEM: enseñar todo a todos desde lo local y lo diverso

El proyecto pansófico: una utopía pedagógica con vigencia irrenunciable

El concepto de pansofía —del griego pan, todo, y sophia, sabiduría— constituye el núcleo filosófico del pensamiento educativo de Comenio. No se trata de una enciclopedia en el sentido moderno del término, ni de un catálogo exhaustivo de disciplinas. La pansofía es, ante todo, una aspiración ética y epistemológica: la convicción de que el conocimiento del mundo, en su totalidad y coherencia, debe ser accesible a todos los seres humanos sin distinción de origen, género, condición social o capacidad cognitiva. En palabras del propio Comenio en la Didáctica Magna: «Enseñar todo a todos». Esta frase, que puede sonar a eslogan vacío si se lee superficialmente, encierra en realidad una propuesta pedagógica y política de enorme radicalidad para su tiempo —y para el nuestro.

Comenio parte de una premisa ontológica: todos los seres humanos poseen la capacidad innata de conocer, de actuar virtuosamente y de relacionarse con lo sagrado. Esta triple disposición —al saber, a la virtud y a la piedad— no depende del nacimiento ni de la clase social; depende, en cambio, de la educación adecuada y oportuna. De ahí que la exclusión

educativa no sea, para Comenio, únicamente un problema de justicia social, sino una violación de la naturaleza misma del ser humano. Esta dimensión ética de su pensamiento es la que lo hace particularmente relevante para pensar la educación en México, un país donde la desigualdad educativa sigue teniendo una base estructural ligada a la pobreza, la etnicidad y la geografía.

Investigadores como Aguirre Lora (2015), han señalado que la recepción de Comenio en el pensamiento pedagógico latinoamericano ha sido históricamente parcial: se ha recuperado al didacta y al metodólogo, pero se ha soslayado al filósofo y al utopista. Esta recuperación incompleta ha tenido consecuencias concretas en la práctica educativa: se han adoptado sus propuestas instrumentales —la gradación de los contenidos, el orden en la enseñanza, el uso de materiales concretos— sin asumir el horizonte ético-político que las sustenta. Recuperar la pansofía en su integridad es, precisamente, una de las tareas que la investigación educativa contemporánea tiene pendiente.

La pansofía y el Marco Curricular de la NEM: convergencias fundamentales

La Nueva Escuela Mexicana, articulada en el Plan de Estudios 2022 y en los Libros de Texto Gratuitos de nueva generación, plantea una ruptura con el modelo curricular anterior centrado en la acumulación de contenidos disciplinares organizados en asignaturas. En su lugar, propone un enfoque por proyectos comunitarios de aula y escuela que parten de las realidades, saberes y problemáticas locales de los estudiantes. Este giro epistemológico —que en los documentos normativos se articula en torno a conceptos como «diálogo de saberes», «comunidad», «interculturalidad crítica» y «pensamiento complejo»— guarda una afinidad estructural profunda con el proyecto pansófico comeniense, aunque por

supuesto en un contexto histórico, filosófico y político radicalmente distinto.

Ambas propuestas comparten, en primer lugar, la convicción de que el conocimiento relevante no puede estar disociado de la experiencia vital del estudiante. Para Comenio, la enseñanza debe seguir el orden de la naturaleza: comenzar por lo sensible y lo cercano antes de avanzar hacia lo abstracto y lo remoto. Para la NEM, los proyectos de aula parten de las preguntas que emergen de la comunidad, de sus conflictos, sus saberes y sus aspiraciones. En ambos casos, el punto de partida pedagógico no es el programa oficial externo, sino la realidad vivida.

En segundo lugar, tanto la pansofía como la NEM rechazan la fragmentación del conocimiento en compartimientos estancos. Comenio aspiraba a una síntesis del saber en la que las disciplinas se relacionaran entre sí como partes de un todo coherente. La NEM, por su parte, propone la integración curricular a través de los Campos Formativos —Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario— como ejes articuladores que atraviesan y conectan los distintos saberes escolares. En este sentido, la investigadora educativa Frida Díaz Barriga Arceo (2020), ha argumentado que los enfoques curriculares integradores contemporáneos recuperan, aunque no siempre de manera explícita, una lógica que Comenio anticipó hace más de tres siglos: la del conocimiento como red de relaciones, no como suma de partes.

En tercer lugar, y acaso con mayor relevancia política, ambas propuestas insisten en la universalidad del derecho a una educación de calidad. La NEM explicita este compromiso en términos de *inclusión*, *equidad* y *excelencia*, entendida esta última no como competencia meritocrática sino como el derecho de cada estudiante a desarrollar al máximo sus potencialidades. El educador mexicano Pablo Latapí Sarre (2009), en sus

reflexiones sobre el derecho a la educación en México, advertía que la universalidad formal del acceso escolar no garantiza la universalidad real del aprendizaje, y que esta brecha constituye la principal deuda del sistema educativo mexicano con sus poblaciones más vulnerables. Esta advertencia resuena directamente con la preocupación central de la pansofía comeniense.

Enseñar desde lo local y lo diverso: el reto de la pertinencia cultural

Uno de los aspectos más fértiles del diálogo entre Comenio y la NEM se da en el terreno de la pertinencia cultural. Comenio sostenía que la enseñanza debe comenzar por los objetos y experiencias que el niño conoce directamente antes de avanzar hacia realidades más distantes y abstractas. Aunque esta formulación puede parecer, a primera vista, un principio didáctico de sentido común tiene implicaciones epistemológicas y políticas de gran alcance: reconoce que el conocimiento siempre está situado, que aprender desde lo cercano no es un defecto pedagógico sino la condición misma de toda comprensión genuina.

La NEM lleva este principio un paso más lejos al incorporar de manera explícita la dimensión intercultural. Los libros de texto de nueva generación —en particular los materiales del ciclo escolar 2023-2024— incluyen referencias a saberes comunitarios, prácticas culturales diversas y formas de conocimiento no occidentales como contenido legítimo del currículo escolar, no como curiosidad folclórica ni como apéndice culturalista. Este es un movimiento epistemológico significativo, aunque su implementación efectiva sigue siendo desigual y polémica.

El educador oaxaqueño Benjamín Maldonado Alvarado (2011), uno de los pensadores más rigurosos de la educación indígena en México, ha

argumentado que la pertinencia cultural en educación no puede reducirse a la incorporación de contenidos locales en un currículo cuya lógica sigue siendo externa y colonial. Se requiere, en cambio, una transformación más profunda: la de los supuestos epistemológicos que definen qué cuenta como conocimiento válido, quién tiene autoridad para enseñar y cómo se establece la relación entre el saber escolar y el saber comunitario. Desde esta perspectiva, la pansofía comeniense ofrece un recurso conceptual valioso: su insistencia en la totalidad del conocimiento como patrimonio humano universal puede leerse como una invitación a reconocer la legitimidad de formas de saber que el currículo tradicional ha excluido sistemáticamente.

Esta perspectiva se articula productivamente con los planteamientos de Catherine Walsh (2013), sobre la interculturalidad crítica y la decolonialidad del saber, en el sentido de que una educación verdaderamente pansófica —que aspire a enseñar «todo a todos»— debe, en el contexto latinoamericano y mexicano, incluir los saberes de los pueblos originarios, los conocimientos generados en las comunidades campesinas y los saberes prácticos que no tienen cabida en el canon académico convencional. La investigación educativa con enfoque intercultural, desarrollada desde instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), ha documentado ampliamente los efectos excluyentes de un currículo que pretende universalizar un conocimiento que es, en realidad, particular y situado.

Aplicación pedagógica: proyectos comunitarios de indagación desde la perspectiva pansófica

¿Cómo se traduce este diálogo teórico en práctica pedagógica concreta? Una de las propuestas más coherentes con la articulación entre

pansofía y NEM es el diseño de proyectos comunitarios de indagación en los que el objeto de conocimiento emerge de una pregunta real de la comunidad escolar. Estos proyectos, que la NEM denomina «proyectos de aula» o «proyectos escolares comunitarios», permiten integrar contenidos de distintos campos formativos en torno a un problema o situación que tiene sentido para los estudiantes.

Un ejemplo de aplicación en una escuela primaria de contexto indígena en la Sierra Juárez de Oaxaca ilustra el potencial de este enfoque: frente a la problemática del agua en la comunidad, estudiantes de cuarto grado desarrollaron un proyecto de indagación que integró saberes sobre el ciclo del agua (campo de Saberes y Pensamiento Científico), la historia del sistema de agua potable comunitario (campo de Ética, Naturaleza y Sociedades), la lectura y escritura de textos expositivos en español y zapoteco (campo de Lenguajes), y la elaboración de un mapa de las fuentes de agua del territorio (campo de Pensamiento Matemático aplicado). Este tipo de integración es exactamente lo que Comenio proponía: no enseñar materias separadas, sino enseñar el mundo en su complejidad y coherencia.

La maestra Rufina Edith Villa Hernández, docente de educación indígena en Chiapas e investigadora asociada de la Red de Investigadores Educativos Chiapas (RIEC), ha documentado experiencias similares en las que el punto de partida pedagógico es siempre una pregunta de la comunidad. En sus palabras, recogidas en trabajos publicados por la RIEC, «la comunidad no es el contexto del aprendizaje: es el sujeto del aprendizaje». Esta formulación condensa, de manera notablemente precisa, la convergencia entre el ideario comeniense y los principios de la NEM.

Implicaciones para la investigación educativa interdisciplinar

Desde la perspectiva de la investigación educativa, el diálogo entre pansofía y NEM abre líneas de indagación de alto valor heurístico. Una primera línea concierne al análisis de los mecanismos mediante los cuales el diseño curricular integrador facilita u obstaculiza el aprendizaje significativo en contextos de diversidad cultural. Una segunda línea, de carácter más filosófico, interroga los fundamentos epistemológicos del currículo intercultural: ¿qué criterios legitiman la inclusión de un saber en el currículo escolar? ¿Cómo se negocia el conflicto entre el saber comunitario y el saber científico escolarizado cuando ambos entran en contradicción?

Una tercera línea, metodológicamente más compleja, propone el uso de la investigación-acción participativa (IAP) como estrategia para involucrar a las propias comunidades en el diseño de proyectos curriculares pertinentes. Esta aproximación, desarrollada en el contexto latinoamericano por autores como Orlando Fals Borda (1987) y recuperada en el ámbito educativo mexicano por investigadores como Sylvia Schmelkes del Valle (2013), es coherente con la propuesta pansófica en tanto reconoce que el conocimiento relevante para la educación no se produce únicamente en la academia, sino también —y a veces principalmente— en la experiencia de las comunidades.

El libro ilustrado y la didáctica visual en comunidades con bajo acceso a tecnología

El Orbis Sensualium Pictus: origen y alcance de una revolución pedagógica

En 1658, Johann Amos Comenio publicó en Núremberg el Orbis Sensualium Pictus —El mundo sensible en imágenes—, considerado el pri-

mer libro de texto ilustrado de la historia pedagógica occidental. No se trata, sin embargo, de un simple libro de láminas. Es la materialización de una teoría del conocimiento que concede a la percepción sensorial un lugar epistemológico central en el proceso de aprendizaje: nada hay en el entendimiento que no haya pasado primero por los sentidos. Esta proposición, que Comenio toma en parte de la escolástica medieval y en parte de las incipientes corrientes empiristas de su época, tiene consecuencias pedagógicas de largo alcance.

El Orbis Sensualium Pictus presenta el conocimiento del mundo a través de 150 grabados que muestran escenas de la vida cotidiana, la naturaleza, los oficios, las instituciones sociales y los fenómenos naturales. Cada imagen está acompañada de textos en latín y en lengua vernácula —originalmente alemán, con traducciones posteriores a numerosas lenguas europeas— que nombran y describen los elementos representados. Esta estructura bilingüe no es accidental: Comenio buscaba que el libro fuera útil tanto para el aprendizaje de lenguas como para el conocimiento del mundo, articulando ambos objetivos de manera inseparable. La imagen no ilustra el texto: ambos se constituyen mutuamente como formas complementarias de acceso al significado.

Lo que Comenio propone con el *Orbis* es, en términos de la didáctica contemporánea, un sistema semiótico multimodal avant la lettre. Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2001), en su teoría de la multimodalidad, argumentan que la imagen y el texto escrito son modos semióticos con recursos expresivos propios e irreductibles entre sí; que la comprensión de un mensaje complejo requiere la articulación de múltiples modalidades. Comenio llegó a conclusiones análogas por vía empírica y filosófica, cuatro siglos antes de que la semiótica proveyera el lenguaje teórico para formularlas.

La didáctica visual y la formación docente en México

La tradición de la didáctica visual en México tiene raíces profundas que anteceden a la influencia de Comenio. Las pictografías prehispánicas, los códices mesoamericanos y las representaciones murales de culturas como la teotihuacana y la maya constituyen formas sofisticadas de transmisión del conocimiento a través de la imagen que los pueblos originarios desarrollaron de manera autónoma. Sin embargo, con la conquista y la colonización, estas tradiciones fueron sistemáticamente desvalorizadas y en muchos casos destruidas. La historia de la educación en México es, entre otras cosas, la historia de una lenta y conflictiva negociación entre estas tradiciones visuales propias y los modelos pedagógicos importados de Europa.

En el siglo XX, la educación pública mexicana desarrolló una tradición propia de didáctica visual de enorme riqueza. Las Misiones Culturales de los años veinte y treinta, impulsadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo la dirección de José Vasconcelos, utilizaron la imagen —a través del muralismo, los libros ilustrados y los materiales gráficos— como herramienta central para llevar la educación a comunidades con altos índices de analfabetismo. Los murales de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros en edificios públicos no eran únicamente obras de arte: eran, en un sentido comeniano preciso, libros de texto para quienes no podían leer, narrativas visuales del mundo y de la historia que aspiraban a ser accesibles a todos.

Esta tradición fue sistematizada pedagógicamente en el trabajo de Marta Sarukhán y otros especialistas en comunicación educativa que, desde los años setenta, desarrollaron en México una didáctica de los materiales gráficos orientada a contextos de baja escolaridad. El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), fundado en 1956

con sede en la Ciudad de México, fue uno de los espacios institucionales donde este trabajo se desarrolló con mayor sistematicidad. Décadas después, investigadores como Porfirio Morán Oviedo (2004) han reflexionado sobre el papel de los materiales didácticos visuales en la formación docente, argumentando que la capacidad del maestro para diseñar y usar recursos visuales pertinentes es una competencia pedagógica fundamental que los programas de formación inicial suelen descuidar.

La imagen como puente epistémico en contextos de bajo acceso tecnológico

En el contexto actual, la conversación sobre didáctica visual se da en un ambiente dominado por las tecnologías digitales: pantallas, plataformas educativas en línea, aplicaciones interactivas. Sin embargo, y esta es una paradoja que la investigación educativa no puede ignorar, los contextos donde la didáctica visual resulta más urgente son precisamente los que tienen menos acceso a estas tecnologías. Las comunidades rurales e indígenas de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Hidalgo o la Sierra Tarahumara —donde la conectividad a internet es escasa o inexistente, donde la electricidad llega de manera irregular y donde un teléfono inteligente es un bien de lujo— son, al mismo tiempo, las que más necesitan materiales educativos visuales de alta calidad y pertinencia cultural.

Esta paradoja pone de relieve la vigencia del pensamiento de Comenio. El Orbis Sensualium Pictus fue concebido para un contexto de escasez material: en la Europa del siglo XVII, los libros eran bienes costosos y los maestros rurales carecían de formación especializada. Comenio buscó crear materiales que pudieran funcionar con mínima mediación tecnológica —solo papel, tinta y grabado— y que pusieran el conocimiento al alcance de niños y maestros en las condiciones más adversas. Este principio de la didáctica de la escasez, como podría denominarse, sigue siendo urgentemente necesario en amplias regiones de México.

La investigadora Ana Hirsch Adler (2005), en sus estudios sobre ética profesional docente en México, ha señalado que la responsabilidad del maestro frente a sus alumnos incluye la obligación de buscar y crear los medios para que el aprendizaje sea posible, incluso —y especialmente— cuando las condiciones institucionales son desfavorables. Esta ética de la creatividad pedagógica tiene una traducción práctica directa en el ámbito de los materiales visuales: el maestro que trabaja en una comunidad sin libros, sin internet y sin pizarrón electrónico no está dispensado de enseñar con calidad; está, en cambio, convocado a desarrollar capacidades de diseño didáctico que los sistemas de formación docente deberían cultivar de manera sistemática.

Aplicaciones pedagógicas concretas: la didáctica visual sin pantallas

¿Qué forma toma la didáctica visual en ausencia de tecnología digital? Las experiencias documentadas en comunidades de educación indígena y multigrado en México permiten identificar un repertorio de estrategias pedagógicas de alto valor y bajo costo tecnológico que guardan una afinidad directa con los principios del Orbis Sensualium Pictus.

La primera estrategia es el uso del entorno comunitario como texto visual. El territorio, la milpa, el mercado, el taller del artesano, el río, el monte, son escenarios que contienen una densidad semiótica extraordinaria: colores, formas, texturas, movimientos, relaciones espaciales, procesos naturales. El maestro que lleva a sus alumnos a observar el proceso de elaboración del barro en una comunidad alfarera de Michoacán está haciendo, en un sentido comeniano preciso, lo que el Orbis proponía: mostrar el mundo real antes de representarlo en papel.

La segunda estrategia es la construcción colectiva de libros de texto comunitarios. En algunas escuelas de educación indígena en Oaxaca y Chiapas, maestros y estudiantes han desarrollado materiales propios —en forma de carteles, cuadernillos ilustrados, libros artesanales— que recuperan el conocimiento de la comunidad y lo presentan en formatos visuales accesibles. Estos materiales, elaborados con recursos mínimos (papel, crayones, fotografías impresas en blanco y negro), cumplen una función epistémica que ningún libro de texto estandarizado puede reemplazar: anclan el conocimiento escolar en la experiencia y el territorio de los estudiantes.

La maestra Teresita de Jesús Garza Garza, docente en una escuela multigrado del municipio de Tlapa de Comonfort en Guerrero, ha documentado en su práctica el uso de mapas parlantes —representaciones visuales del territorio comunitario elaboradas colectivamente por los estudiantes— como herramienta de integración curricular. En estos mapas, los niños registran no solo la geografía física de su comunidad, sino también los saberes asociados a cada lugar: las plantas medicinales que crecen en determinado cerro, los animales que habitan la barranca, los sitios de importancia histórica o ritual. El mapa se convierte así en un texto visual multimodal que articula conocimientos de múltiples campos formativos.

La tercera estrategia es la fotografía participativa, variante de la investigación-acción que ha sido adaptada al contexto escolar con resultados significativos. En comunidades donde los teléfonos celulares básicos existen, aunque no haya internet, los estudiantes pueden documentar fotográficamente su entorno y usar esas imágenes como material de análisis y discusión. Esta práctica no requiere conectividad ni plataformas educativas; requiere únicamente un dispositivo de captura de imagen, acceso a una impresora básica o a papel fotográfico, y —lo más importante— un maestro con la formación y la disposición para convertir las imágenes en objetos de indagación pedagógica.

La didáctica visual en la formación de investigadores educativos

Desde la perspectiva de la investigación educativa interdisciplinar, la didáctica visual no es únicamente un objeto de estudio: es también una metodología. El uso de imágenes —fotografías, dibujos, mapas, infografías, videos— como instrumentos de recolección y análisis de datos ha experimentado un desarrollo significativo en las últimas dos décadas. Metodologías como la investigación basada en imágenes (image-based research), la elicitación fotográfica y el video etnográfico ofrecen al investigador educativo herramientas para acceder a dimensiones de la experiencia escolar que los instrumentos convencionales —cuestionarios, entrevistas estructuradas, pruebas estandarizadas— no logran capturar.

Jon Prosser (1998), en su trabajo sobre la investigación basada en imágenes, argumenta que la fotografía y el video permiten documentar aspectos de la vida escolar —las interacciones no verbales, los usos del espacio, los rituales cotidianos, los materiales pedagógicos— que son fundamentales para comprender cómo funciona realmente una escuela, más allá de lo que los actores dicen que hacen o piensan que hacen. Esta perspectiva metodológica es especialmente valiosa en contextos de diversidad cultural, donde las convenciones comunicativas dominantes pueden obstaculizar la expresión de experiencias y saberes que no tienen traducción directa al lenguaje verbal escrito.

Realidad mexicana: la falta de libros de texto pertinentes en lenguas indígenas y zonas marginadas

Dimensión del problema: datos y contexto

México es uno de los países con mayor diversidad lingüística del mundo. De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

(INALI), en el territorio nacional se hablan 68 agrupaciones lingüísticas que se diversifican en 364 variantes. Esta diversidad no es únicamente un patrimonio cultural: es una realidad educativa que plantea desafíos técnicos, políticos y epistemológicos de enorme complejidad. El sistema educativo mexicano tiene la obligación constitucional de garantizar a los niños y niñas de pueblos originarios una educación en y desde su lengua materna; sin embargo, la brecha entre este mandato legal y la realidad en las aulas sigue siendo enorme.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente de la SEP, ha desarrollado materiales educativos en diversas lenguas indígenas desde su creación en 2001. Sin embargo, la cobertura de estos materiales dista mucho de ser universal. Varias lenguas habladas por comunidades de menor tamaño —como el chichimeco jonaz, el kiliwa, el cucapá o el pápago— no cuentan con materiales educativos desarrollados. Otras, como algunas variantes del mixteco o del zapoteco, tienen materiales en una variante que puede ser incomprensible o extraña para hablantes de otras variantes del mismo idioma.

El investigador Juan Rulfo Pérez (2018), —no confundir con el escritor jalisciense— en su análisis sobre las políticas de educación indígena en México publicado por la UPN, documenta que más del 70% de los maestros que atienden grupos de educación indígena no son hablantes de la lengua de sus alumnos. Esta situación, que es producto de décadas de políticas de asignación docente que no consideraban la pertinencia lingüística como criterio relevante, tiene consecuencias directas y devastadoras sobre el aprendizaje: el niño que llega a la escuela hablando exclusivamente su lengua materna y se encuentra con un maestro que solo habla español está en una situación de desventaja estructural que ningún libro de texto, por brillante que sea, puede compensar por sí solo.

La investigadora Rojas Rabiela (2004), en sus estudios sobre historia educativa indígena, ha situado este problema en una perspectiva

histórica de larga duración: la exclusión lingüística en la escuela mexicana no es una omisión accidental del sistema; es la continuación, bajo formas renovadas, de una política de castellanización forzada que data del período colonial y que se prolongó —aunque con variaciones— hasta las décadas recientes. Reconocer esta continuidad histórica es condición necesaria para entender la magnitud del desafío que enfrenta la NEM en este terreno.

Los libros de texto gratuitos de la NEM: avances y limitaciones

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de nueva generación, introducidos a partir del ciclo 2023-2024, han sido objeto de un debate público intenso y en ocasiones crispado. Más allá de las controversias políticas —que han tendido a polarizar la discusión en términos ideológicos que dificultan el análisis pedagógico— hay preguntas sustantivas que la investigación educativa debe abordar con rigor: ¿son estos materiales culturalmente pertinentes para las comunidades indígenas? ¿Están disponibles en las lenguas que hablan los niños? ¿Su diseño visual y su contenido narrativo los hace accesibles y significativos para niños que viven realidades radicalmente distintas a la de una familia urbana de clase media?

La respuesta honesta a estas preguntas es ambivalente. Los LTG de la NEM representan un avance en términos de inclusión de diversidad cultural respecto a los libros anteriores: incorporan personajes, paisajes, nombres y prácticas propias de distintas regiones y culturas del país; incluyen referencias a lenguas indígenas en algunos ejercicios; y plantean situaciones de aprendizaje que buscan conectar con la experiencia comunitaria. Sin embargo, la distribución de materiales en lenguas indígenas sigue siendo insuficiente, y los libros disponibles en lenguas como

náhuatl, maya, mixteco o tzotzil cubren solo una parte de las variantes y comunidades que hablan estas lenguas.

El educador y lingüista Leopoldo Valiñas Coalla (2015), especialista en lenguas otomangues y docente de la UNAM, ha señalado en varios foros académicos la dificultad técnica de producir materiales educativos en lenguas con alta variación dialectal. El zapoteco, por ejemplo, no es una lengua sino una familia de lenguas que incluye decenas de variantes mutuamente ininteligibles; producir materiales educativos en «zapoteco» es, en rigor, imposible: habría que decidir en qué variante o variantes se produce, lo cual implica decisiones políticas y comunitarias de alto calado. Esta complejidad no invalida el esfuerzo de producir materiales en lenguas indígenas; lo pone en perspectiva y evidencia la necesidad de procesos participativos de diseño curricular que involucren a las propias comunidades.

Zonas marginadas y acceso desigual a materiales educativos

La problemática de la pertinencia lingüística se cruza y se profundiza con la de la marginación geográfica y socioeconómica. En las regiones con mayor índice de rezago social —la Sierra Madre de Oaxaca, la Montaña de Guerrero, la Cañada chiapaneca, la Tarahumara en Chihuahua, las zonas costeras de Nayarit y Michoacán— la llegada de los libros de texto a las escuelas presenta rezagos persistentes. No es infrecuente que el ciclo escolar inicie sin que los materiales estén disponibles; no es inusual que los libros lleguen en malas condiciones o en cantidades insuficientes. Estas fallas logísticas, que parecen problemas administrativos menores, tienen consecuencias pedagógicas reales y mensurables.

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y, más recientemente, los datos del Instituto Nacional para la Evaluación

de la Educación (INEE) —hoy transformado en el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación— han documentado de manera consistente la correlación entre el grado de marginación de la localidad donde se ubica una escuela y los niveles de aprendizaje de sus alumnos. El investigador Eduardo Andere Martínez (2007), en su análisis comparativo de los sistemas educativos latinoamericanos, concluye que en México la calidad del aprendizaje se distribuye geográfica y socialmente de manera que reproduce y profundiza las desigualdades estructurales del país. Los niños que más necesitan buenos materiales educativos son, con frecuencia, los que menos acceso tienen a ellos.

Desde la perspectiva de la investigación educativa, este fenómeno ha sido conceptualizado por Sylvia Schmelkes del Valle (2013) como *inequidad educativa estructural*: una forma de desigualdad que no es el resultado de decisiones individuales o de fallas circunstanciales del sistema, sino de la manera en que el propio sistema se organiza, distribuye recursos y define qué cuenta como educación de calidad. Superar esta inequidad no es únicamente una cuestión de dotación de materiales, sino de transformación de las condiciones políticas, económicas y culturales que la producen.

Propuestas desde la investigación y la práctica: hacia materiales pertinentes

Frente a este panorama, la investigación educativa y la práctica docente han generado un conjunto de propuestas que buscan articular la producción de materiales pertinentes con el fortalecimiento de las capacidades locales. Estas propuestas no son alternativas al esfuerzo estatal de producir libros de texto; son complementos necesarios que responden a la diversidad y complejidad de contextos que ningún sistema centralizado de producción editorial puede cubrir exhaustivamente.

Una propuesta de particular relevancia es la del currículo comunitario construido colaborativamente entre docentes, estudiantes, familias y otros actores de la comunidad. Este modelo, que en el contexto mexicano ha sido desarrollado y documentado especialmente por experiencias de educación indígena en Oaxaca —asociadas a la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y a instituciones como el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)— parte del principio de que los materiales educativos más pertinentes son los que emergen de la propia comunidad, elaborados con sus recursos, en su lengua, desde su perspectiva del mundo.

El modelo de la *Educación Comunitaria Indígena* del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que atiende a comunidades rurales de alta y muy alta marginación a través de la figura del Líder para la Educación Comunitaria (LEC), ha generado materiales didácticos de bajo costo y alta pertinencia contextual que merecen mayor atención por parte de la investigación educativa. El *Modelo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo)* del CONAFE, documentado por Maggi Yáñez (2003), incorpora elementos de didáctica visual y construcción colectiva del conocimiento que resuenan directamente con la propuesta comeniense del libro ilustrado como herramienta universal de acceso al saber.

Una agenda de investigación: Comenio, NEM y las brechas del presente

La tensión entre el ideal pansófico —enseñar todo a todos— y la realidad de comunidades que no tienen libros pertinentes en sus lenguas ni acceso a tecnología educativa contemporánea no es solo un problema político o logístico. Es, fundamentalmente, un problema de investigación educativa que demanda respuestas interdisciplinares. Se requiere investigación en el campo del diseño de materiales educativos cultural-

mente pertinentes; investigación sobre los procesos de formación docente que desarrollen competencias de didáctica visual en contextos de escasez tecnológica; investigación sobre las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan la producción participativa de materiales locales; e investigación sobre los efectos cognitivos y afectivos de aprender en lengua materna versus aprender en una lengua que no se domina.

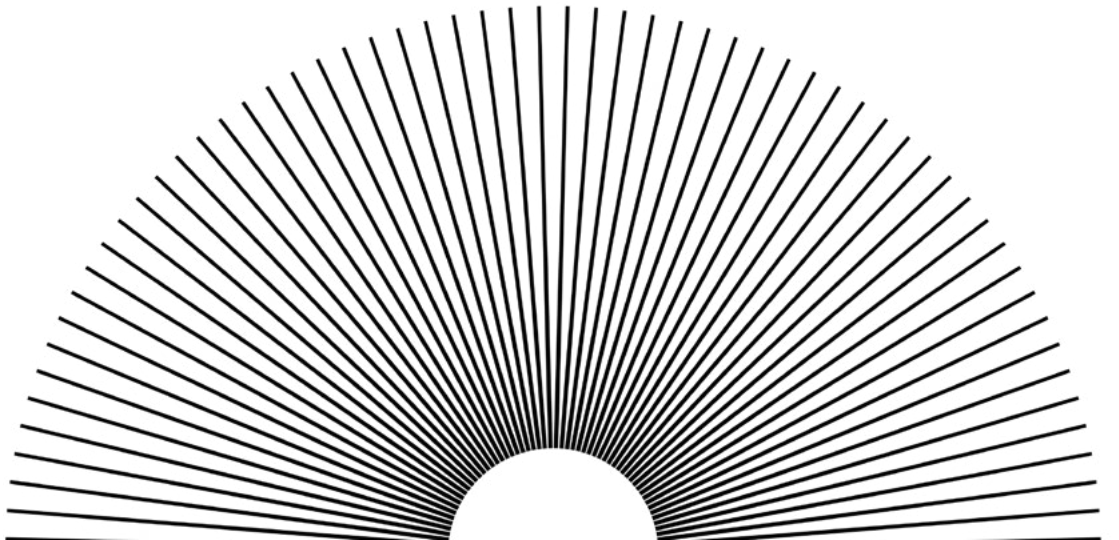
Esta agenda de investigación es, al mismo tiempo, una agenda política: los resultados de la investigación educativa deben alimentar decisiones de política pública sobre producción de materiales, formación docente, organización curricular y distribución de recursos. La investigación que no dialoga con la política educativa corre el riesgo de quedarse en el circuito académico sin impacto real sobre las condiciones de vida de los niños y maestros cuya experiencia pretende comprender.

Comenio lo entendió así. La Didáctica Magna no es solo un tratado pedagógico: es un documento político que busca persuadir a los gobernantes y a las iglesias de su tiempo de que invertir en educación universal es una obligación moral ineludible. Cuatro siglos después, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana y de sus promesas incumplidas en materia de pertinencia lingüística y cultural, la urgencia de esa persuasión sigue siendo la misma. Como señala Pablo González Casanova (2004), uno de los intelectuales más lúcidos del pensamiento social latinoamericano, la democracia real —y habría que añadir, la educación real— comienza donde termina la exclusión de los que menos tienen. El proyecto de Comenio, leído desde México y desde el siglo XXI, sigue siendo, en ese sentido, un proyecto inacabado y urgente.

Capítulo

3

Rousseau y el niño: naturaleza, libertad y las infancias que el sistema no ve



Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), irrumpió en la historia del pensamiento pedagógico con una tesis que, en su tiempo, sonó como una provocación y que hoy sigue siendo incómoda, aunque por razones distintas. Su propuesta era simple en apariencia, pero radical en sus consecuencias: el niño no es un adulto en miniatura, ni un ser defectuoso que necesita ser corregido a golpes de disciplina, ni una vasija vacía que debe llenarse con los saberes de la cultura. El niño es, en palabras del propio Rousseau, una forma de ser humano con una lógica propia, un ritmo de desarrollo que le pertenece y una bondad natural que la sociedad —con sus instituciones, sus convenciones y sus jerarquías— tiende sistemáticamente a corromper.

Esta idea, desarrollada con detalle y pasión literaria en Emilio, o De la educación (1762), marcó el inicio de lo que los historiadores de la pedagogía llaman el «giro paidocéntrico»: el desplazamiento del centro de gravedad educativo desde el saber que se transmite hacia el sujeto que aprende. De repente, la pregunta clave ya no era «¿qué debe saber un niño?», sino «¿cómo aprende un niño?» y, más aún, «¿qué necesita un niño para desarrollarse plenamente?». Esa inversión de prioridades sigue siendo, todavía hoy, uno de los legados más importantes de Rousseau a la educación contemporánea.

Pero leer a Rousseau desde el México del siglo XXI exige algo más que admiración o reverencia. Exige también distancia crítica. Hay que decirlo sin rodeos: el Emilio es un texto escrito para un niño de familia burguesa, con preceptor privado, tiempo libre y un entorno campestre cuidadosamente controlado. La infancia que Rousseau imagina —protegida, contemplativa, casi solitaria en su relación con la naturaleza— no se parece en casi nada a la infancia de millones de niños y niñas mexicanos que trabajan en los campos agrícolas del norte desde los cuatro o cinco años, que crecen en comunidades donde el papá migró a Estados Unidos y ya no regresó, que aprenden a leer en una escuela multigrado

atendida por un solo maestro que debe hacerse cargo de cuatro o cinco grados al mismo tiempo, o que se crían bajo el cuidado colectivo de abuelas, tías y vecinas porque sus padres trabajan en el corte de caña, en la zafra o en la construcción.

Esta tensión —entre la infancia idealizada de Rousseau y las infancias reales de México— no invalida su pensamiento. Al contrario, lo interpela y lo enriquece. El propósito de este capítulo es precisamente desarrollar ese diálogo: recuperar lo que el pensamiento de Rousseau tiene de irrenunciable para la educación contemporánea —su reivindicación de la infancia como etapa con valor propio, su crítica del adultocentrismo pedagógico, su insistencia en el aprendizaje desde la experiencia— y confrontarlo con las realidades concretas que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca atender, sin caer ni en la idealización ingenua ni en el descarte fácil.

Emilio y las etapas de desarrollo: lectura crítica desde la educación rural multigrado

El Emilio como propuesta epistemológica, no solo pedagógica

Conviene empezar aclarando un malentendido frecuente: el Emilio no es, en primer lugar, un manual de instrucción para maestros. Es una novela filosófica que plantea, en forma de narración, una teoría del conocimiento y del desarrollo humano. Su argumento central es que el ser humano aprende fundamentalmente a través de la experiencia directa con el mundo, y no tanto a través de la instrucción verbal que recibe de otros. Esta proposición tiene raíces epistemológicas claras: Rousseau comparte con John Locke la convicción de que el conocimien-

to se construye a partir de la experiencia sensorial, pero va más allá al sostener que la instrucción prematura —imponer contenidos antes de que el niño esté maduro para recibirlos— no solo es ineficaz, sino activamente dañina. Aprender antes de tiempo, dice Rousseau, no significa aprender más rápido; significa aprender mal, de manera superficial y sin comprensión real.

Rousseau divide el desarrollo del niño en cuatro etapas que corresponden, a grandes rasgos, a lo que la psicología evolutiva posterior llamaría infancia temprana, niñez, pubertad y adolescencia. En cada etapa, propone formas de educación cualitativamente distintas, ajustadas a las capacidades y necesidades del momento. La primera infancia (hasta los dos años) es el dominio del cuerpo y los sentidos; la niñez propiamente dicha (de los dos a los doce años) es la edad de la razón sensitiva, donde el niño aprende haciendo y no escuchando; la preadolescencia (de los doce a los quince) es el momento en que puede comenzar la instrucción formal en ciencias y oficios; y la adolescencia (de los quince a los veinte) es la edad de la razón moral y la socialización.

Esta periodización, aunque esquemática y discutible en sus detalles, anticipa con notable lucidez los trabajos posteriores de Jean Piaget sobre los estadios del desarrollo cognitivo (Piaget, 1969) y de Lev Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1979). Sin embargo, hay una diferencia fundamental entre Rousseau y Vygotski que resulta crucial para nuestro contexto. Para Rousseau, el desarrollo es esencialmente individual y autónomo: el niño aprende por sí mismo a través de su experiencia directa con la naturaleza. Para Vygotski, en cambio, el desarrollo es siempre socialmente mediado: el niño aprende en y a través de la interacción con otros, en el marco de prácticas culturales específicas.

Esta diferencia no es un detalle académico. El investigador mexicano Remedi Allione (2004), en su análisis sobre los fundamentos epis-

temológicos del currículo nacional, ha señalado que la tensión entre estas dos perspectivas —el aprendizaje como proceso individual versus el aprendizaje como práctica social— atraviesa de manera no resuelta toda la historia de las reformas educativas en México. Y esa tensión se vuelve especialmente aguda cuando hablamos de escuelas multigrado, porque allí lo social —la interacción entre niños de distintas edades, la ayuda mutua, el trabajo colectivo— no es un añadido opcional, sino la condición misma de posibilidad del aprendizaje.

Las etapas del desarrollo y la realidad del aula multigrado

La escuela multigrado es, en México, una realidad estructural y no una excepción pintoresca. Según datos del Censo Escolar de la SEP, más del cuarenta por ciento de las escuelas primarias del país son multigrado, es decir, escuelas donde un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de dos o más grados escolares. En las zonas rurales, esta proporción se eleva de manera significativa: en estados como Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Hidalgo y Michoacán, la mayoría de las escuelas primarias rurales son multigrado, y muchas de ellas son unitarias, atendidas por un único maestro que es al mismo tiempo director, docente de todos los grados y responsable administrativo de la escuela (Juárez Bolaños, 2024).

La propuesta de Rousseau sobre las etapas del desarrollo plantea, frente a esta realidad, tanto oportunidades como tensiones. La oportunidad reside en que el pensamiento rousseauniano justifica —con solvencia filosófica— la necesidad de adaptar la enseñanza a las capacidades reales de cada estudiante, sin forzar contenidos abstractos en edades tempranas. En una escuela multigrado donde conviven niños de seis y de doce años, reconocer que estos dos grupos tienen formas

cualitativamente distintas de comprender el mundo no es una concesión al relativismo pedagógico, sino una exigencia de rigor educativo. No se puede enseñar la división de fracciones a un niño de primero de primaria, no porque sea menos inteligente, sino porque su mente todavía opera con lógicas concretas que no manejan ese nivel de abstracción.

La tensión, en cambio, aparece cuando uno se da cuenta de que el modelo del Emilio supone una relación uno a uno entre preceptor y alumno, diseñada para un niño a la vez. El aula multigrido invierte exactamente esta lógica: el maestro tiene que enseñar a varios grupos de edad simultáneamente, con recursos mínimos y sin materiales diferenciados por etapa. ¿Cómo aplicar la máxima rousseauniana de «seguir el orden de la naturaleza» cuando hay quince naturalezas distintas sentadas frente a ti?

La investigadora Bertely Busquets (2000), quien dedicó décadas al estudio de la educación indígena y rural en México, argumentó que la escuela multigrado no debería pensarse como una escuela incompleta que aspira a convertirse algún día en escuela graduada. Es, más bien, una forma escolar con lógica propia, que requiere estrategias pedagógicas específicas y que no tiene por qué avergonzarse de su diferencia. Desde esta perspectiva, la heterogeneidad de edades y saberes que caracteriza al aula multigrado puede ser, pedagógicamente hablando, una fortaleza. Los niños mayores enseñan a los menores, y al hacerlo consolidan sus propios aprendizajes. Los distintos ritmos de aprendizaje se vuelven visibles para todos, y la diferenciación curricular —algo que en una escuela graduada suena como un ideal casi inalcanzable— se convierte en una práctica cotidiana y necesaria.

Conozco el caso de un maestro rural veracruzano, Celerino Cano Roldán, cuya experiencia ha sido documentada en trabajos del Programa Nacional de Lectura de la SEP. Durante más de dos décadas, en una

escuela unitaria del municipio de Playa Vicente, este maestro desarrolló una estrategia de organización del aula en equipos de ayuda mutua que dialoga, sin saberlo quizás, con la propuesta rousseauniana. Los niños más grandes diseñaban actividades de indagación que los más pequeños ejecutaban; el maestro cumplía la función de diseñador del ambiente de aprendizaje más que de transmisor directo de contenidos. Él decía algo que me parece hermoso y certero: «Mi trabajo no es llenar cabezas vacías, sino armar el escenario para que los niños mismos encuentren las respuestas». Esa práctica, que emergió de la necesidad más que de la teoría, nos muestra cómo la escuela multigrado puede convertirse en un laboratorio pedagógico valioso en lugar de ser vista como un déficit institucional.

La NEM y las etapas de vida como unidad curricular

La Nueva Escuela Mexicana incorpora de manera explícita la noción de etapa del desarrollo como criterio organizador del currículo. El Plan de Estudios 2022 (Secretaría de Educación Pública, 2022), articula la educación básica en tres fases que corresponden, con variaciones importantes, a la periodización rousseauniana: la primera infancia (preescolar), la niñez (primaria) y la preadolescencia y adolescencia (secundaria). Cada fase tiene énfasis curriculares distintos y formas de organización del aprendizaje diferenciadas.

Sin embargo —y esto me parece un avance significativo respecto a modelos anteriores—, el currículo de la NEM no define las etapas únicamente en términos de capacidades cognitivas individuales, como haría una lectura estrictamente piagetiana o rousseauniana. También las define en términos de prácticas sociales y culturales situadas. Lo que un niño puede aprender en determinada etapa no depende solo de su madurez neurológica, sino también de las experiencias que su comunidad

le ofrece y de los saberes que ya trae consigo cuando llega a la escuela. En otras palabras, la NEM intenta superar el universalismo abstracto de las etapas de desarrollo para anclarlas en territorios y culturas concretas.

Esta idea fue desarrollada con claridad por Martínez Donjuan (2019), investigadora de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. En un trabajo publicado en *Diálogos sobre Educación*, Martínez Donjuan argumentó que cualquier currículo que pretenda ser pertinente en contextos indígenas y rurales debe reconocer que los niños de esas comunidades llegan a la escuela con un acervo de experiencias y conocimientos —sobre el cultivo, los animales, el clima, las relaciones sociales, las prácticas rituales, el cuidado de los hermanos— que no es inferior al de los niños urbanos. Es distinto. Y una pedagogía respetuosa de las etapas del desarrollo tiene la obligación de partir de ese acervo, no de ignorarlo o de tratarlo como un déficit que hay que corregir.

Aplicación para la investigación educativa interdisciplinar

Desde la perspectiva de la investigación educativa, la lectura crítica de las etapas rousseaunianas en el contexto mexicano abre varias líneas de indagación que me parecen prometedoras.

La primera línea tiene que ver con el estudio de las trayectorias de desarrollo en niños que combinan, desde edades muy tempranas, experiencias de trabajo, crianza de hermanos menores y escolarización. Estos niños —que son una proporción significativa de la matrícula en zonas de alta marginación— desarrollan competencias cognitivas y sociales que los modelos estándar de etapas de desarrollo no contemplan. ¿Cómo se reorganiza la periodización del desarrollo cuando un niño de ocho años tiene responsabilidades de cuidado que en otros contextos asumiría un

adolescente? Esta pregunta puede abordarse de manera interdisciplinar, combinando la psicología del desarrollo con la antropología y la sociología de la infancia.

Una segunda línea, de naturaleza metodológica, propone el uso de la etnografía escolar como herramienta para documentar las formas en que las etapas del desarrollo se expresan de manera culturalmente específica en distintos contextos mexicanos. Elsie Rockwell (2009), en su obra fundamental sobre la vida escolar en una comunidad del Estado de México, demostró que las categorías universalistas con las que la pedagogía suele operar —incluida la noción misma de «etapa de desarrollo»— adquieren significados y concreciones radicalmente distintos cuando se las observa desde dentro de la vida cotidiana de una escuela real. La investigación etnográfica no se propone negar la existencia de patrones de desarrollo; su aporte es situarlos en su especificidad cultural y liberarlos del universalismo abstracto que los vuelve irrelevantes para la práctica pedagógica concreta.

Una tercera línea, más directamente vinculada con la política educativa, consiste en evaluar si la organización curricular por fases de la NEM está logrando efectivamente lo que promete: adaptarse a los ritmos diversos del desarrollo infantil en contextos rurales y multigrado. Aquí la investigación cuantitativa y cualitativa pueden complementarse: indicadores de aprendizaje diferenciados por tipo de escuela, estudios de caso en escuelas multigrado que hayan implementado proyectos comunitarios, y análisis de los materiales didácticos disponibles para docentes de estas escuelas.

Libertad con límites: ni niño rey ni adultocentrismo — el tejido comunitario como regulador

La paradoja de la libertad educativa en Rousseau

Uno de los malentendidos más frecuentes sobre Rousseau es identificarlo con el laissez-faire educativo: dejar al niño hacer lo que quiera, sin restricciones ni orientación. Esta lectura, que tuvo cierta influencia en las corrientes del movimiento de Escuela Nueva a principios del siglo XX, distorsiona por completo la propuesta original.

Rousseau no propone la ausencia de límites. Propone algo más sutil y más interesante: la sustitución de los límites arbitrarios —los que se imponen por convención social, por autoridad ciega o por pura comodidad del adulto— por los límites que emergen de la realidad misma. El niño que mete la mano en el fuego aprende, de manera definitiva e irrefutable, que el fuego quema. Esa lección, enseñada por las consecuencias naturales de la acción y no por la palabra preventiva del preceptor, es para Rousseau el modelo de toda educación auténtica. Porque así el niño no obedece a una voluntad externa que no comprende; obedece a la necesidad, que es una maestra mucho más clara y mucho menos rencorosa.

El problema con esta propuesta no es su principio —aprender de la experiencia es sin duda valioso— sino su aplicación exclusiva a las consecuencias naturales, con exclusión de las consecuencias sociales y culturales. Porque en la vida humana, y especialmente en la vida de las comunidades rurales e indígenas de México, los límites más importantes no los impone la naturaleza física. Los impone la comunidad: el respeto a los mayores, la participación en el trabajo colectivo, la observancia de las prácticas rituales, el cuidado de los recursos compartidos. Estos límites

no son arbitrarios ni opresivos. Son la expresión de formas de organización social que han probado su eficacia durante generaciones. Ignorarlos en nombre de la libertad individual del niño no es liberación pedagógica; es desconexión cultural pura y dura.

El filósofo de la educación Hoyos Vásquez (2012), en su reflexión sobre ética y educación ciudadana en América Latina, señala que esta tensión entre autonomía individual y pertenencia comunitaria es uno de los nudos teóricos más difíciles de la filosofía educativa contemporánea. Ni el individualismo liberal que hace de la libertad personal el valor supremo, ni el comunitarismo que subordina completamente al individuo al grupo, ofrecen por sí solos una respuesta satisfactoria. Lo que se requiere, argumenta Hoyos, es una ética del reconocimiento que afirme simultáneamente la dignidad del sujeto individual y su constitución inevitablemente relacional e intersubjetiva.

El adultocentrismo como problema pedagógico y político

El adultocentrismo es la perspectiva, tan arraigada en nuestras instituciones educativas y en la cultura social dominante, que toma al adulto como norma y como medida de toda experiencia humana. Desde esta mirada, el niño es fundamentalmente un ser incompleto, alguien que está en proceso de convertirse en lo que debe ser: un adulto racional, productivo y adaptado a las normas sociales vigentes. El niño, desde esta óptica, no vale por lo que es ahora, sino por lo que promete ser después.

El adultocentrismo pedagógico se manifiesta de muchas formas. Aparece en el diseño de currículos que responden a las necesidades y prioridades de los adultos más que a las preguntas genuinas de los niños. Aparece en las formas de organización del tiempo y el espacio es-

colar que priorizan el control y la predictibilidad sobre la exploración y el movimiento. Aparece, sobre todo, en las relaciones de autoridad que hacen del maestro el único portador legítimo del saber y del alumno el mero receptor pasivo de ese saber, como si la mente infantil fuera una esponja y no un órgano que piensa, duda y se rebela.

Rousseau fue, en este sentido, el primer crítico sistemático del adultocentrismo pedagógico. Su propuesta de educar siguiendo el orden de la naturaleza —esto es, siguiendo el ritmo y las necesidades del niño en cada etapa de su desarrollo— es, en esencia, una denuncia de la imposición adulta de formas y tiempos que no responden a la lógica infantil. Sin embargo, como ya lo hemos señalado, la alternativa que Rousseau propone —la libertad natural del individuo— puede convertirse, en ciertos contextos, en una forma de aislamiento que priva al niño de los recursos que la comunidad le ofrece.

La investigadora mexicana Corona Caraveo (2000), pionera en los estudios sobre participación infantil y derechos de la niñez, ha desarrollado una crítica al adultocentrismo que va más lejos que la de Rousseau. No basta, dice Corona, con reconocer la naturaleza propia del niño. Es necesario reconocer también al niño como sujeto político, como actor social con capacidad de opinar, de decidir y de participar activamente en las decisiones que afectan su vida. Esta perspectiva, que bebe de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y de los desarrollos posteriores de los estudios críticos de la infancia, coincide con Rousseau en el rechazo al adultocentrismo, pero lo supera al incorporar la dimensión política y comunitaria que el filósofo ginebrino dejó prácticamente fuera de su reflexión.

El tejido comunitario como regulador: la crianza colectiva y sus pedagogías

En muchas comunidades rurales e indígenas de México, la crianza de los niños no es responsabilidad exclusiva de los padres biológicos. Es una tarea compartida por la familia extensa, los vecinos, los compadres, los ancianos del barrio y, en muchos casos, la asamblea comunitaria. Esta forma de crianza colectiva —que los antropólogos llaman alloparenting y que en las comunidades indígenas mesoamericanas tiene raíces profundas en formas de organización social precolombinas— tiene implicaciones pedagógicas enormes que los sistemas educativos formales suelen ignorar o desvalorizar.

La crianza comunitaria genera formas de aprendizaje que no se ajustan al modelo rousseauniano del individuo que aprende en solitario de la naturaleza, pero que tampoco se ajustan al modelo escolar de transmisión vertical del conocimiento. Los niños aprenden, en estas comunidades, participando en las actividades de los adultos desde edades muy tempranas. Acompañan a la madre al mercado y aprenden a calcular y a negociar. Van con el abuelo al campo y aprenden a leer el clima, el suelo y las plantas. Participan en las faenas comunitarias y aprenden las normas de reciprocidad y cooperación que sostienen la vida social.

La psicóloga cultural Barbara Rogoff (2003), en su influyente trabajo sobre el aprendizaje situado en comunidades indígenas de Guatemala y México, ha descrito este proceso con el concepto de *participación guiada*. No se trata de que los adultos «enseñen» en el sentido escolar de la palabra. Se trata de que los niños están ahí, haciendo cosas, viendo hacer, ayudando en lo que pueden, y poco a poco van dominando las habilidades y los conocimientos que la comunidad valora. Este aprendizaje por participación es cualitativamente distinto del aprendizaje escolar y, en muchos aspectos, más robusto y duradero.

El pensador indígena oaxaqueño Martínez Luna (2010), uno de los principales articuladores del concepto de comunalidad como categoría filosófica y política, sostiene que en las comunidades de la Sierra Juárez de Oaxaca la educación de los niños es un asunto comunitario en el sentido más literal. La comunidad decide qué se debe saber, cuándo se aprende y quiénes son los maestros legítimos de ese saber. Esta concepción de la educación como práctica comunitaria no es nostálgica ni conservadora, como a veces se piensa desde la ciudad. Es una afirmación de la soberanía epistemológica de los pueblos sobre sus propios procesos de formación de las nuevas generaciones. La pregunta que esta concepción plantea a la Nueva Escuela Mexicana —y a la investigación educativa— es directa y exigente: ¿puede el sistema educativo formal incorporar la comunalidad como principio pedagógico sin vaciarlo de su contenido político?

Ni niño rey ni adultocentrismo: la propuesta de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana intenta navegar entre estas dos posiciones extremas con una propuesta que, al menos en sus fundamentos teóricos, me parece coherente, aunque su implementación práctica siga siendo desigual y dependa mucho de cada escuela y cada maestro.

Por un lado, la NEM rechaza el adultocentrismo tradicional de la escuela transmisora y propone que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje. Las nuevas directrices curriculares insisten en que las preguntas de los niños deben ser el punto de partida de los proyectos, que su experiencia debe ser considerada fuente legítima de conocimiento, que el error no debe ser castigado sino analizado. Por otro lado, y aquí hay una diferencia importante con una lectura radical de Rousseau, la

NEM no propone al niño como un ser autónomo que aprende en solitario. Propone la comunidad —entendida como familia, escuela, barrio, pueblo— como el espacio donde el aprendizaje cobra sentido y donde los límites son negociados colectivamente.

Esta doble apuesta es lo que el Plan de Estudios 2022 denomina «educación desde la comunidad y para la comunidad». La investigadora Sylvia Schmelkes del Valle (2013), al analizar los fundamentos de la interculturalidad en la educación mexicana, señala que la comunidad no puede ser solo el «contexto» de la educación —el escenario donde ocurre algo que se define desde fuera— sino el sujeto mismo de la educación: el que define qué se aprende, para qué se aprende y cómo se aprende. Esta concepción implica una redefinición de la autoridad pedagógica que va más lejos que la crítica rousseauniana al adultismo. No se trata solo de dar más libertad al niño individual, sino de redistribuir el poder de decidir sobre la educación entre actores que el sistema escolar tradicional ha mantenido al margen de esa decisión.

Quiero mencionar aquí el testimonio de la maestra Gloria Esthela Torres Cisneros, docente de preescolar indígena en la comunidad tzeltal de Oxchuc, Chiapas. En reflexiones publicadas por la Red de Maestros Indígenas de Chiapas, ella describe su práctica con estas palabras, que me parecen memorables: «Aquí los niños aprenden porque la comunidad los necesita aprendiendo. La abuela que les enseña a tortear, el abuelo que les muestra cómo poner la milpa, la partera que les cuenta cómo nacemos: todos son maestros. Mi trabajo es hacer que la escuela no los contradiga». Esta formulación, que puede sonar sencilla, encierra una pedagogía muy sofisticada. La escuela no compite con la comunidad ni pretende sustituir sus saberes; busca dialogar con ellos, formalizarlos cuando es necesario y ampliarlos con otros saberes que la comunidad no puede generar por sí sola.

Aplicación pedagógica: asambleas de aula y constituciones grupales

Una de las estrategias pedagógicas que me parecen más coherentes con esta posición de «libertad con límites» es la asamblea de aula como mecanismo de autorregulación colectiva. Esta estrategia, que tiene antecedentes en la pedagogía institucional francesa de Fernand Oury y en la tradición del Consejo de Niños de Célestin Freinet, ha sido adaptada al contexto mexicano por muchos docentes que buscan formas de gestionar la convivencia escolar que no dependan exclusivamente de la autoridad vertical del maestro ni abandonen a los niños a una libertad sin estructura.

¿En qué consiste? En la asamblea de aula, los estudiantes —incluyendo a los más pequeños, los de primer grado— participan regularmente en la toma de decisiones sobre las normas de convivencia, la organización de las actividades y la resolución de conflictos. El maestro participa como un miembro más de la asamblea, con voz, pero sin veto unilateral. Las normas no se imponen desde arriba; se construyen colectivamente y se revisan periódicamente cuando dejan de funcionar. Este dispositivo pedagógico responde exactamente a la tensión que hemos estado describiendo: supera el adultismo sin caer en la permisividad; genera límites sin imponerlos arbitrariamente; reconoce a los niños como sujetos políticos capaces de participar en la construcción de las reglas que rigen su vida colectiva.

El investigador Furlán Malamud (2003), especialista en convivencia escolar y disciplina en la UNAM, ha documentado experiencias de asamblea de aula en escuelas primarias urbanas y rurales de México. Su conclusión es que este dispositivo no solo mejora la convivencia, sino que desarrolla capacidades cognitivas y sociales que los métodos convencionales no trabajan: la argumentación, la escucha activa, la negociación,

la tolerancia a la frustración y el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Estas capacidades, que Rousseau asociaba exclusivamente al período de la razón moral (de los quince a los veinte años), resultan accesibles para niños mucho más jóvenes cuando se crean las condiciones pedagógicas adecuadas.

Realidad mexicana: infancias con trabajo infantil, crianza comunitaria y ausencia de figuras parentales por migración

El trabajo infantil en México: dimensión y complejidad

México enfrenta una de las paradojas más dolorosas de su sistema educativo. Por un lado, el país garantiza legalmente la escuela obligatoria para todos los niños. Por otro lado, millones de niños trabajan. Según la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI 2019), del INEGI, en México había aproximadamente 3.3 millones de niñas, niños y adolescentes de entre cinco y diecisiete años en situación de trabajo infantil. De ellos, una parte significativa realizaba trabajos considerados peligrosos o que interferían directamente con su escolarización (INEGI, 2019). Estas cifras, que la pandemia de 2020-2021 empeoró considerablemente, son el telón de fondo sobre el que la Nueva Escuela Mexicana despliega su proyecto educativo.

Pero hay que tener cuidado con las generalizaciones. El trabajo infantil en México no es un fenómeno homogéneo. Distinguir entre sus distintas formas no es un ejercicio académico ocioso; es una necesidad para no caer en simplificaciones que terminan siendo injustas o inútiles.

La primera forma es el trabajo agrícola en zonas jornaleras, especialmente en los campos de tomate, pepino, tabaco y maíz del norte y

noroeste del país —Sinaloa, Sonora, Baja California, San Quintín—, donde familias migrantes provenientes de Guerrero, Oaxaca y Chiapas trabajan en condiciones de alta precariedad y llevan consigo a sus hijos, quienes desde edades muy tempranas acompañan y a menudo participan en la actividad agrícola.

La segunda forma es el trabajo doméstico y de cuidado, realizado predominantemente por niñas en el ámbito del hogar: cuidar hermanos menores, cocinar, acarrear agua y leña, participar en la elaboración de artesanías para la venta. Este tipo de trabajo suele ser invisible porque ocurre dentro de las casas y porque culturalmente se lo naturaliza como «ayuda» y no como trabajo.

La tercera forma es el trabajo callejero y en el comercio informal, especialmente en zonas urbanas y periurbanas: niños que venden dulces en los semáforos, que ayudan en los mercados, que cargan bolsas en los tianguis.

La investigadora Anguiano Téllez (2002), en un estudio sobre los jornaleros agrícolas migrantes en Baja California, documentó que los niños que acompañan a sus familias en los ciclos migratorios laborales presentan trayectorias escolares muy fracturadas. Asisten a una escuela en un estado durante unos meses, luego la familia se mueve y se inscriben en otra escuela en otro estado, a menudo sin que haya transferencia de expedientes ni reconocimiento de los aprendizajes previos. Estos niños pueden haber asistido a tres o cuatro escuelas diferentes en un solo ciclo escolar. Son, en la práctica, invisibles para un sistema educativo diseñado sobre el supuesto de la sedentaridad y la continuidad.

El Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), dependiente de la SEP, intenta atender a esta población con estrategias de continuidad curricular que incluyen documentos de tránsito escolar y materiales portátiles. Sin

embargo, la investigadora Freyermuth Enciso (2003), del CIESAS, ha señalado que los mecanismos institucionales de protección a la niñez jornalera siguen siendo insuficientes frente a la magnitud del problema, y que la escuela, por sí sola, no puede resolver lo que es fundamentalmente un problema de estructura económica y de política agraria.

La pedagogía frente al trabajo infantil: tensión entre condena y comprensión

La posición pedagógica frente al trabajo infantil no puede reducirse ni a la condena automática ni a la aceptación acrítica. Ambas son insuficientes, y ambas pueden hacer daño.

Condenar todo trabajo infantil sin distinción supone ignorar que, en muchos contextos culturales y económicos, la participación de los niños en las actividades productivas de la familia y la comunidad es una forma legítima y significativa de aprendizaje, de socialización y de construcción de identidad. Un niño maya que aprende a tejer acompañando a su madre no está siendo «explotado» en el mismo sentido que un niño que trabaja doce horas en un basurero. La condena genérica no ve estas diferencias y puede terminar descalificando formas de vida que tienen valor real.

Pero aceptar el trabajo infantil sin crítica también es peligroso, porque muchas formas de trabajo infantil en México son explotación lisa y llana. Privan a los niños de su derecho a la educación, al juego, al descanso y al desarrollo pleno de sus capacidades. Las largas jornadas en los campos agrícolas, la exposición a pesticidas, el trabajo nocturno, la ausencia de medidas de seguridad: todo eso daña a los niños, y no hay relativismo cultural que valga para justificarlo.

Esta tensión fue formulada con precisión por Latapí Sarre (2009), uno de los más lúcidos investigadores educativos que ha tenido México. Latapí distinguía entre el trabajo como práctica educativa —en el sentido de la participación guiada de los niños en las actividades de los adultos, que puede ser rica en aprendizajes— y el trabajo como explotación —en el sentido de la utilización de la mano de obra infantil en condiciones que dañan el desarrollo del niño y violan sus derechos fundamentales. La distinción no siempre es fácil de trazar en la práctica, pero es conceptualmente indispensable para no caer en posiciones que, por querer proteger a los niños, terminan desvalorizando formas de vida y de aprendizaje que tienen valor real para ellos.

Desde la perspectiva de la NEM, la respuesta a esta tensión apunta hacia la integración de los saberes del trabajo en el currículo escolar. Los proyectos comunitarios de aula pueden incluir, de manera explícita y reconocida, los conocimientos que los niños adquieren en sus contextos de trabajo: la aritmética del comercio, la biología del cultivo, la tecnología de la artesanía, la organización del trabajo colectivo. Reconocer estos saberes en el espacio escolar no significa legitimar la explotación laboral; significa reconocer al niño completo, con toda su experiencia, y construir desde ahí y no desde la ignorancia ficticia que la escuela tradicional imponía.

Migración, ausencia parental y reconfiguración de las figuras de crianza

La migración —tanto interna como internacional— es uno de los fenómenos que más profundamente ha reconfigurado las estructuras familiares en México en las últimas tres décadas. En miles de comunidades rurales de Zacatecas, Michoacán, Guerrero, Oaxaca, Hidalgo y San Luis Potosí, el patrón migratorio ha vaciado los pueblos de adultos en

edad productiva. Los hombres, y cada vez más también las mujeres, se van al norte o a las ciudades en busca de trabajo. Los niños quedan al cuidado de los abuelos, las tías o, en casos extremos, de hermanos mayores que son apenas adolescentes.

Esta reconfiguración tiene consecuencias educativas profundas que el sistema escolar apenas comienza a reconocer. Los niños que crecen sin la presencia cotidiana de sus padres —o con una presencia intermitente, mediada por llamadas telefónicas y el envío de remesas— desarrollan estructuras afectivas y relacionales que no encajan bien en los modelos psicológicos convencionales. La teoría del apego de John Bowlby, por ejemplo, supone la presencia continua de una figura de apego primaria. Pero los niños de familias transnacionales tienen múltiples figuras de cuidado y aprenden a normalizar la ausencia como parte de su experiencia vital.

La investigadora Rivera Sánchez (2015), del CIESAS, ha acuñado el concepto de familias transnacionales para describir estas formas de organización familiar que mantienen vínculos afectivos, económicos y normativos a través del espacio y de la distancia. Los niños que crecen en estas familias no carecen de afecto ni de figuras de autoridad. Tienen figuras de afecto y autoridad que funcionan de manera distinta: con más distancia física, con más autonomía forzada, con estructuras de comunicación y de cuidado que desafían los modelos convencionales.

El investigador Treviño Ronzón (2010), de la Universidad Veracruzana, ha trabajado extensamente sobre escuela y comunidades migrantes en el Totonacapan veracruzano. Él señala que la escuela rural que recibe a estos niños necesita desarrollar una sensibilidad institucional específica. La abuela que llega a la reunión de padres no es un «sustituto deficiente» de la madre ausente. Es la figura de crianza real y legítima del niño, con su propia autoridad y sus propios saberes sobre él. La escue-

la que trata a la abuela como interlocutora secundaria o incompleta no solo comete una descortesía; comete un error pedagógico que dificulta la colaboración entre familia y escuela.

La crianza comunitaria como recurso pedagógico

En muchas comunidades indígenas de México, la ausencia del padre o la madre biológicos no se vive como un déficit familiar. Es una variante dentro de un sistema de crianza colectiva que distribuye las responsabilidades del cuidado entre múltiples adultos. Esta distribución no es accidental ni improvisada. Responde a formas de organización social arraigadas en concepciones de la persona y de la comunidad que difieren profundamente del modelo de familia nuclear que el sistema educativo tácitamente supone como norma universal.

El concepto de comunalidad desarrollado por Díaz Gómez (2007), —pensador mixe oaxaqueño que falleció prematuramente en 1995 pero cuya obra sigue siendo referencia indispensable— describe la comunidad no como una suma de individuos, sino como un organismo vivo en el que cada persona existe en relación con todas las demás. Desde esta cosmovisión, la crianza de los niños no es responsabilidad privada de los padres, sino función pública de la comunidad. Todos los adultos tienen autoridad y responsabilidad sobre todos los niños, y todos los niños tienen obligación de escuchar y aprender de todos los adultos. Este sistema no es idílico ni está exento de conflictos y abusos de poder. Pero cuando funciona bien, ofrece a los niños una red de vínculos y de referencias que es enormemente protectora y formativa.

La Nueva Escuela Mexicana, con su énfasis en la comunidad como sujeto del aprendizaje, tiene el potencial de articularse con estas formas de crianza colectiva de manera productiva. Los proyectos comunitarios

de aula pueden involucrar a las abuelas, los tíos, los ancianos y otros actores comunitarios como co-maestros legítimos, portadores de saberes que la escuela no tiene y que los niños necesitan. Pero esta articulación no es espontánea. Requiere un trabajo deliberado por parte del maestro para identificar los saberes comunitarios relevantes, establecer vínculos de confianza con los adultos que los poseen e incorporarlos al trabajo escolar de manera sistemática, no meramente decorativa o folclórica.

Implicaciones para la investigación educativa: hacer visibles las infancias invisibles

El análisis de las realidades que hemos recorrido —trabajo infantil, crianza comunitaria, familias transnacionales— plantea a la investigación educativa una exigencia metodológica y ética de primer orden: hacer visibles a los niños que el sistema educativo no ve.

Porque la investigación educativa convencional produce, la mayor parte del tiempo, datos sobre niños que están en la escuela, que tienen padres presentes, que viven en hogares estables y que se ajustan más o menos al perfil del «estudiante normal» que los instrumentos de evaluación y los sistemas de registro asumen como patrón. Los niños que no se ajustan a ese perfil —los jornaleros migrantes, los hijos de madres solteras en comunidades marginadas, los niños que cuidan a sus hermanos mientras sus padres trabajan, los que cambian de escuela tres veces en un año— tienden a ser invisibles para la estadística educativa y para la investigación que se basa en ella.

Hacer visible lo invisible requiere metodologías específicas. La etnografía escolar y comunitaria, las historias de vida, el trabajo con fotografía participativa, los grupos focales con niños y con sus cuidadores: todas estas herramientas permiten acceder a experiencias que los

cuestionarios estandarizados no capturan. Requiere también marcos teóricos que reconozcan la complejidad y la legitimidad de formas de infancia que no corresponden al modelo dominante.

En este punto, me parece muy pertinente la agenda de investigación propuesta por Barriga Casales (2009), en su trabajo sobre evaluación y exclusión educativa. Díaz Barriga sostiene que los instrumentos de evaluación y los indicadores de calidad educativa que utilizan las políticas públicas deben ser revisados críticamente para identificar los sesgos culturales y socioeconómicos que hacen que ciertos niños siempre aparezcan como deficitarios, no porque realmente lo sean, sino porque el instrumento no fue diseñado para medir lo que ellos saben y pueden hacer. Un niño que sabe calcular mentalmente el precio de una docena de naranjas en el mercado, pero que tiene dificultades con el examen estandarizado de matemáticas, no tiene un «déficit de aprendizaje»: tiene un desajuste entre lo que sabe y lo que el examen evalúa.

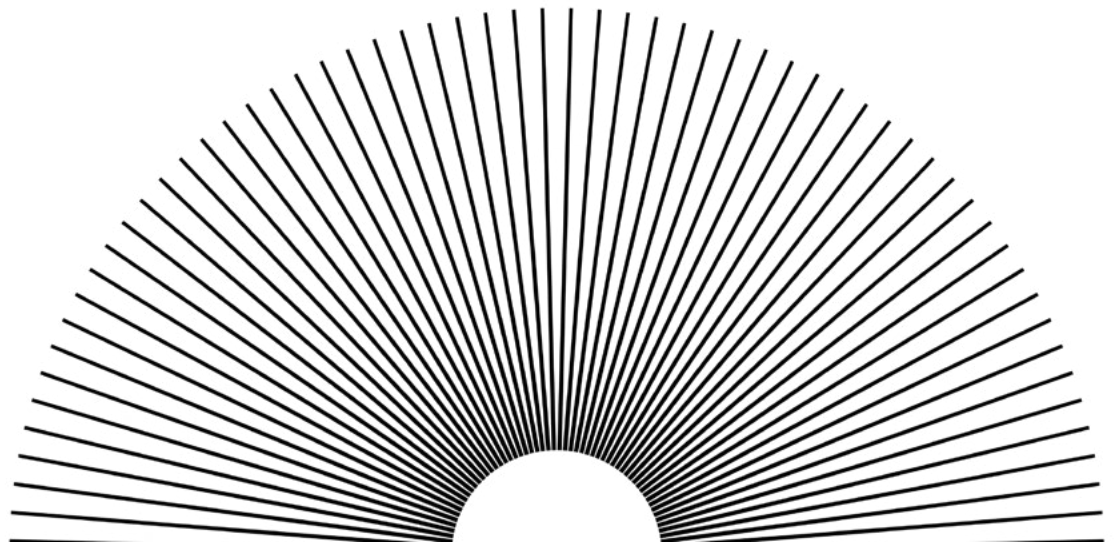
Rousseau, leído desde aquí, nos ofrece un recurso filosófico que sigue siendo útil, dos siglos y medio después. Su insistencia en que la naturaleza del niño —lo que el niño realmente es, en su contexto real, con su experiencia real— debe ser el punto de partida de toda educación auténtica sigue siendo una idea poderosa. En el México de hoy, esa naturaleza incluye el trabajo, la migración, la crianza colectiva, el bilingüismo, la participación en las faenas comunitarias y docenas de otras experiencias que la escuela tradicional ignoró durante mucho tiempo.

La Nueva Escuela Mexicana propone, al menos en sus fundamentos teóricos, que esa naturaleza sea reconocida. El desafío de la investigación educativa es documentar con rigor si ese reconocimiento ocurre también en las aulas, en los patios y en los pasillos de las escuelas reales donde los niños de carne y hueso —con su trabajo, su migración y su crianza comunitaria— llegan cada mañana a aprender.

Capítulo

4

Pestalozzi: cabeza, corazón y manos



La tríada integral como fundamento de una pedagogía con dignidad

Heinrich Pestalozzi (1746-1827) es, entre los grandes clásicos de la pedagogía occidental, quizás el que más directamente surgió del contacto con la pobreza. No elaboró su propuesta educativa desde la distancia cómoda de un gabinete filosófico, como le ocurrió a tantos pensadores de su tiempo, ni desde la experiencia de preceptor de familias aristocráticas, como fue el caso de Rousseau. Pestalozzi construyó su pensamiento en el contacto cotidiano con campesinos suizos empobrecidos, con huérfanos de guerra, con niños que llegaban a sus escuelas sin zapatos, con hambre y sin haber conocido jamás un libro. Esta experiencia biográfica —que incluyó fracasos devastadores, ruinas económicas y momentos de desesperación real— es inseparable de su propuesta pedagógica. Pestalozzi pensó la educación desde la miseria y para la dignidad, y eso hace que su pensamiento resuene con una intensidad particular en el México de hoy, donde millones de niños viven en condiciones que no son muy distintas a las que él enfrentó en el Neuhof y en Stans.

La propuesta central de Pestalozzi, formulada de múltiples maneras a lo largo de una obra extensa y no siempre sistemática, puede sintetizarse en la tríada que da título a este capítulo: cabeza, corazón y manos. Tres palabras que designan, respectivamente, el desarrollo intelectual, el desarrollo afectivo y moral, y el desarrollo práctico y técnico del ser humano. Lo que Pestalozzi afirma es que estos tres ámbitos son inseparables. Una educación que cultiva la cabeza sin el corazón produce eruditos sin empatía, personas capaces de saber mucho, pero incapaces de conmoverse con el sufrimiento ajeno o de actuar éticamente. Una educación que desarrolla el corazón sin la cabeza produce buenas intenciones sin capacidad de realizarlas, sentimientos nobles que no saben cómo convertirse en acciones efectivas. Y una educación que entre-

na las manos sin vincularlas con la reflexión y el afecto produce mano de obra sin dignidad, trabajadores eficientes pero reducidos a su función productiva, despojados de su humanidad. La educación integral —en el sentido pestalozziano preciso— es aquella que atiende los tres ámbitos de manera simultánea y articulada, porque así es como el ser humano crece: todo a la vez, no por partes.

Este capítulo examina la vigencia de este pensamiento en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con particular atención a dos terrenos donde la propuesta pestalozziana tiene aplicación más urgente. El primero es la pedagogía rural, con su énfasis en la dignidad del saber práctico y en la necesidad de que la escuela parta de la experiencia concreta de los niños campesinos. El segundo es la histórica tensión entre equidad territorial y calidad educativa, un problema que el sistema mexicano no ha logrado resolver después de décadas de reformas. La realidad de las Escuelas de Tiempo Completo —un programa que durante más de una década intentó combinar aprendizaje extendido con alimentación escolar, y que la administración actual modificó de manera significativa— ofrece un caso de análisis concreto donde los principios pestalozzianos pueden leerse en clave de política pública educativa.

Intuición, amor y método: bases para una pedagogía rural con dignidad

El principio de intuición: el mundo antes que las palabras

El principio que Pestalozzi denomina *Anschauung* —traducido habitualmente como «intuición», aunque el término alemán connota también contemplación directa, observación atenta y contacto sensorial inmediato con la realidad— es el fundamento epistemológico de toda su propuesta pedagógica. El principio establece algo que parece obvio

pero que las prácticas escolares han violado sistemáticamente durante siglos: el conocimiento genuino comienza con la experiencia sensorial directa del objeto real, antes que, con su nombre, su definición o su representación abstracta. Aprender qué es una manzana mirando una, tocándola, oliéndola y comiéndola es cualitativamente distinto —y pedagógicamente anterior— a aprender la palabra "manzana" escrita en un pizarrón o definida en un diccionario. La secuencia que propone Pestalozzi —de lo concreto a lo abstracto, de la experiencia al concepto, del objeto a la palabra— es para él el orden natural del aprendizaje humano, y cualquier pedagogía que lo invierta produce una comprensión superficial y frágil, conocimiento sin raíces que se olvida tan pronto como se memorizó.

Este principio dialoga directamente con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. El Plan de Estudios 2022 (Secretaría de Educación Pública, 2022), articula el aprendizaje en torno a situaciones y proyectos que parten de la experiencia concreta de los estudiantes, y ese punto de partida es coherente con la intuición pestalozziana. Sin embargo, el diálogo no es sin fricciones. El principio de intuición supone un entorno rico en objetos y experiencias concretas de calidad, y aquí emerge una tensión que la educación rural mexicana enfrenta cotidianamente: muchas escuelas en zonas de alta marginación no disponen de los materiales concretos que harían posible una pedagogía de la intuición plena. No tienen manipulables matemáticos, colecciones de ciencias naturales, instrumentos de medición, materiales artísticos. A veces ni siquiera tienen tizas suficientes.

La investigadora ecuatoriana Torres (2000), en su análisis comparativo de la educación para todos en América Latina, señaló hace ya más de dos décadas que la retórica del aprendizaje activo y significativo suele chocar, en los sistemas educativos de la región, con la realidad de escuelas sin recursos básicos, donde el libro de texto —cuando existe— es

el único material disponible. Esta tensión entre principio pedagógico y condición material es uno de los problemas estructurales que la investigación educativa mexicana tiene pendiente de resolver. No se trata de abandonar el principio de intuición por imposible; se trata de preguntarse cómo implementarlo cuando los materiales no llegan.

El educador potosino Ramírez Castañeda (1927), uno de los maestros rurales más influyentes de la historia educativa mexicana del siglo XX, articuló esta misma tensión desde su práctica con una claridad que todavía nos sirve. En sus escritos sobre la escuela rural mexicana, Ramírez insistió en que el maestro del campo no puede esperar a que lleguen los materiales que nunca llegan. Su responsabilidad es convertir el entorno mismo —el campo, el río, el taller del artesano, el mercado, la milpa, el cielo estrellado— en el aula y en el material de enseñanza. Esta pedagogía del entorno como recurso es, en un sentido estrictamente teórico, una aplicación del principio pestalozziano de intuición a las condiciones materiales de la escuela rural latinoamericana: si no hay objetos artificiales para manipular, se trabaja con los objetos reales que el territorio ofrece. La diferencia entre Pestalozzi y Ramírez es que el primero pudo escribir desde la relativa bonanza de Yverdon, mientras que el segundo escribía desde la precariedad de las escuelas rurales mexicanas de los años veinte, que no se parecían en nada a las de Suiza.

El amor como condición pedagógica, no como sentimiento espontáneo

El lugar que Pestalozzi concede al amor en su propuesta pedagógica ha sido frecuentemente malinterpretado como una vaga apelación al afecto o como un romanticismo educativo sin consecuencias metodológicas precisas. Nada más lejos de su intención. Cuando Pestalozzi habla de amor —especialmente en su obra Cómo Gertrudis enseña a sus

hijos (1801)— está describiendo una condición de la relación pedagógica sin la cual el aprendizaje genuino es imposible. Esa condición es la confianza del niño en el adulto que le enseña, confianza que solo puede construirse cuando ese adulto demuestra, con hechos y no con palabras, que el bienestar del niño le importa más que la demostración de su propia autoridad.

Este planteamiento tiene implicaciones metodológicas concretas, y vale la pena enumerarlas porque a veces se pierden en la interpretación genérica. El maestro que enseña desde el amor —en el sentido pestalozziano— adapta su enseñanza a las condiciones reales del niño que tiene enfrente, no al niño ideal que los programas curriculares suponen. No avanza si el niño no comprende, aunque eso signifique alterar la planeación. No humilla el error, sino que lo usa como punto de partida para la comprensión, porque sabe que avergonzar a un niño por no saber es la manera más segura de que deje de intentar aprender. No separa el cuidado del cuerpo del cuidado de la mente, porque sabe que un niño con hambre, frío o miedo no puede aprender con la misma disposición que uno que está seguro y bien alimentado. Este reconocimiento de las condiciones materiales del aprendizaje —que en la pedagogía contemporánea se articula en términos de "bienestar socioemocional" y "clima de aula"— es una de las aportaciones más duraderamente vigentes del pensamiento pestalozziano.

La investigadora mexicana Zorrilla Fierro (2002), en su análisis sobre la calidad de la educación primaria en México, documentó algo que los maestros rurales saben desde siempre y que la investigación educativa cuantitativa tardó en reconocer: la relación afectiva entre el maestro y sus alumnos es una de las variables más poderosas en la predicción del rendimiento escolar, mucho más que la dotación de infraestructura o incluso que la formación académica formal del docente. Un maestro que conoce a sus alumnos por nombre, que sabe cuáles vienen sin desayunar

y cuáles atravesaron el río para llegar a la escuela, que ajusta su enseñanza a ese conocimiento concreto, produce resultados de aprendizaje sistemáticamente superiores a los de un maestro técnicamente bien formado pero ajeno a las condiciones de vida de sus estudiantes. Esto no es una afirmación sentimental; es un hallazgo empírico replicado en múltiples estudios.

Quiero mencionar aquí el testimonio de la maestra Dolores Carrillo Viveros, docente de primaria indígena en una comunidad wixárika de Jalisco que fue reconocida con el Premio Nacional de Maestros Mexicanos. Ella describe su práctica en términos que resuenan directamente con Pestalozzi: «Antes de enseñar, tienes que saber quién es el niño que tienes enfrente. Si llegó sin comer, primero hay que resolver eso. Si llegó triste porque su papá se fue, tienes que estar con esa tristeza antes de pedir que abra el libro». Esta formulación, que puede sonar a sentido común, encierra una epistemología pedagógica precisa: el aprendizaje es inseparable del estado afectivo del sujeto que aprende, y el maestro que ignora ese estado no está simplificando la enseñanza, la está haciendo imposible. La maestra Carrillo no está hablando de "querer a sus alumnos" en un sentido genérico; está hablando de organizar su práctica docente para responder a las condiciones reales en que esos niños aprenden.

El método pestalozziano: orden, gradación y articulación de la tríada

A diferencia de Rousseau, que desconfía del método como forma de imposición adulta, Pestalozzi es un pedagogo profundamente metodológico. Esta diferencia entre ambos es importante y vale la pena detenerse en ella. Rousseau pensaba que cualquier método corría el riesgo de convertirse en una camisa de fuerza que imponía las categorías del

adulto sobre la experiencia del niño. Pestalozzi, en cambio, estaba convencido de que el amor sin método es ineficaz: la buena voluntad del maestro, por intensa que sea, no basta si no se articula en una secuencia clara de actividades que respeten el orden del desarrollo natural. Para Pestalozzi, el método no es enemigo de la libertad; es el vehículo que hace posible que la libertad se exprese en aprendizajes reales.

Esta secuencia, que Pestalozzi desarrolló especialmente para la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y el dibujo, parte siempre de los elementos más simples —el número, la forma, la palabra en su unidad mínima— y avanza hacia las combinaciones más complejas, sin saltar pasos y sin avanzar mientras el paso anterior no esté sólidamente consolidado. No es casualidad que esta lógica recuerde los desarrollos posteriores de la psicología cognitiva sobre el aprendizaje acumulativo y la necesidad de automatizar habilidades básicas antes de abordar tareas complejas.

Lo que hace que este método sea genuinamente pestalozziano —y no una mera secuenciación conductista de contenidos, como las que después proliferaron en la educación programada— es que la gradación siempre va acompañada de la articulación entre los tres ámbitos de la tríada. Un ejercicio de cálculo pestalozziano no es solo un problema matemático a resolver en el cuaderno. Es una situación que implica manipular objetos concretos (manos), razonar sobre las relaciones que se observan (cabeza) y desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, de ayudar al compañero que no entiende, de celebrar el logro colectivo (corazón). Esta articulación es lo que el educador español Lorenzo Luzuriaga (1961), uno de los más rigurosos historiadores de la pedagogía del siglo XX, denominó el "principio de totalidad" pestalozziano: la educación no trabaja dimensiones separadas del ser humano; trabaja al ser humano completo en cada acto pedagógico.

En el contexto de la NEM, este principio de totalidad tiene una expresión reconocible en la propuesta de los Proyectos de Aula y los Proyectos Escolares Comunitarios. Un proyecto que parte de una pregunta real de la comunidad —¿por qué se está secando el manantial? ¿Cómo podemos mejorar la milpa de nuestra escuela? ¿Qué pasó con los ancianos que ya no están?— involucra simultáneamente la cabeza (investigación, análisis, argumentación), el corazón (escucha, empatía, compromiso con la comunidad) y las manos (observación directa, elaboración de materiales, participación en acciones concretas). La investigadora mexicana Frida Díaz Barriga Arceo (2006), en su trabajo sobre el aprendizaje basado en problemas y proyectos, argumenta que este tipo de enfoque integrador no es solo pedagógicamente más rico que la enseñanza disciplinar fragmentada, sino también más equitativo. Favorece a los estudiantes que, en la escuela convencional, son sistemáticamente subvalorados porque sus inteligencias y sus saberes no son del tipo que los exámenes estandarizados miden. El niño que es hábil con las manos, o el que tiene una inteligencia emocional desarrollada, encuentra en el trabajo por proyectos un espacio donde sus capacidades son reconocidas y valoradas.

Pestalozzi y la pedagogía rural en México: una herencia que se ignora

La influencia de Pestalozzi en la educación rural mexicana es más profunda de lo que suele reconocerse en la historiografía educativa oficial. No es que esta influencia sea desconocida para los especialistas; es que no ha sido apropiada por las generaciones actuales de maestros y formadores, y eso es una pérdida. Las Misiones Culturales de los años veinte, el movimiento de la Casa del Pueblo impulsado por José Vasconcelos, y la propuesta de la Escuela de la Acción desarrollada por maestros

rurales en la primera mitad del siglo XX incorporaron —con variaciones y adaptaciones, y a veces sin mencionarlo explícitamente— los principios pestalozzianos de aprendizaje por experiencia directa, articulación entre trabajo intelectual y trabajo manual, y atención al desarrollo integral del niño.

El pensador y educador Sáenz Garza (1928), subsecretario de Educación y figura central de la educación rural mexicana en los años veinte, articuló explícitamente su propuesta de la "escuela activa" con la tradición pestalozziana. Sáenz argumentaba que el niño campesino mexicano no podía educarse con los mismos métodos que el niño de la ciudad, no porque fuera menos inteligente, sino porque su experiencia del mundo, sus formas de aprender y sus necesidades eran radicalmente distintas. La escuela rural debía partir de esa diferencia, no negarla. Esa idea, que hoy parece obvia, era revolucionaria en su momento y sigue siendo incumplida en la práctica.

Esta tradición fue retomada décadas después por Tirado Benedí (1948), inspector escolar que documentó experiencias de escuelas rurales donde la huerta escolar, el taller de carpintería, la cría de animales domésticos y la elaboración de artesanías funcionaban como dispositivos pedagógicos integrales. Lo notable de estas experiencias, que Tirado describió con detalle, es que no eran actividades extracurriculares ni meros pasatiempos. Desarrollaban habilidades prácticas que tenían valor directo para la economía familiar y para la subsistencia de la comunidad, y al mismo tiempo servían de contexto para el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo, las ciencias naturales y la organización social. Esta "escuela del hacer" tenía una coherencia con la propuesta pestalozziana que los reformadores educativos de hoy harían bien en recuperar, en lugar de reinventarla desde cero como si no tuviera historia.

Aplicación pedagógica: la huerta escolar como dispositivo pestalozziano

La huerta escolar es, en el contexto rural mexicano, uno de los dispositivos pedagógicos más coherentes con la tríada pestalozziana disponibles para los maestros de educación básica. No se trata de una actividad extracurricular, ni de un pasatiempo para llenar el tiempo libre cuando ya se terminaron las lecciones del libro. Es, cuando se implementa con intención pedagógica clara, un laboratorio de aprendizaje integral que moviliza simultáneamente los tres ámbitos de la tríada, y vale la pena explicar cómo funciona cada uno.

En el ámbito de las **manos**, la huerta involucra un conjunto de prácticas técnicas que requieren precisión, observación y desarrollo de habilidades motrices: preparación del suelo, siembra, trasplante, riego, control de plagas, cosecha, conservación de semillas. Estas prácticas no son triviales ni meramente "manuales" en el sentido despectivo que a veces se asigna a lo práctico. Requieren conocimientos sobre biología, clima, química del suelo y tecnología agrícola que tienen un alto valor epistémico. En comunidades rurales, además, conectan directamente con el saber de las familias y con las prácticas de subsistencia de la comunidad, lo que permite tender puentes entre la cultura escolar y la cultura local.

En el ámbito de la **cabeza**, la huerta ofrece contextos ricos para el desarrollo de competencias que el currículo formal exige pero que en el aula convencional suelen trabajarse de manera abstracta y descontextualizada. Competencias matemáticas: medición de superficies, cálculo de proporciones para la mezcla de abonos, registro de datos de crecimiento en tablas y gráficas, análisis de costos y beneficios. Competencias científicas: ciclo de vida de las plantas, relaciones entre organismos (polinización, control biológico de plagas), procesos físico-químicos del suelo, fotosíntesis. Competencias lingüísticas: redacción de bitácoras de

observación, elaboración de informes para presentar a la comunidad, lectura de textos técnicos sobre agricultura. Competencias sociales: historia de la agricultura en la región, relaciones entre economía campesina y mercado global, debates sobre soberanía alimentaria.

En el ámbito del **corazón**, la huerta colectiva genera dinámicas de responsabilidad compartida, cuidado mutuo y orgullo comunitario que ningún ejercicio en el cuaderno puede replicar. El niño que riega las plantas con las que su grupo se va a alimentar no está "practicando valores" en abstracto; está aprendiendo, en la experiencia concreta, qué significa ser responsable de algo que importa a otros. El conflicto por la distribución de tareas enseña negociación y respeto por las capacidades diferentes. El logro compartido —cosechar los primeros tomates, preparar una comida con lo producido— genera un sentimiento de eficacia colectiva que fortalece la identidad del grupo y la autoestima de cada miembro.

El educador e investigador Calderón Martín del Campo (2016), director de la organización civil Mexicanos Primero, ha señalado en varios de sus trabajos que la escuela rural mexicana tiene en su entorno inmediato recursos pedagógicos de enorme valor que raramente aprovecha de manera sistemática. La falta de formación de los docentes para diseñar situaciones de aprendizaje que integren el entorno productivo local con los contenidos curriculares es, en su análisis, uno de los principales eslabones perdidos entre el potencial pedagógico del medio rural y los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados. La propuesta pestalozziana de la huerta como dispositivo integral ofrece un punto de entrada concreto y realista para resolver esa brecha, porque no requiere materiales que no estén al alcance: la tierra, las semillas y el agua están ahí, y los conocimientos agrícolas están en las familias.

Implicaciones para la investigación educativa interdisciplinar

Desde la perspectiva de la investigación educativa, la tríada pestalozziana ofrece un marco analítico potente para evaluar la integralidad de las propuestas curriculares y pedagógicas. Una pregunta de investigación inspirada en Pestalozzi podría formularse así: ¿en qué medida los proyectos de aula de la NEM atienden de manera equilibrada el desarrollo intelectual, afectivo-moral y práctico de los estudiantes, o tienden a privilegiar uno de los tres ámbitos en detrimento de los otros? Esta pregunta no es retórica; puede responderse mediante observación etnográfica del aula, análisis de planificaciones docentes, entrevistas con maestros y estudiantes, y revisión de los productos de aprendizaje que generan los proyectos. Los hallazgos tendrían implicaciones directas para el diseño de programas de formación docente y para la evaluación de la pertinencia curricular.

Una segunda línea de investigación, de carácter más longitudinal, examinaría los efectos de distintos énfasis en la tríada sobre las trayectorias de vida de los estudiantes. ¿Qué ocurre con los egresados de escuelas que priorizaron el desarrollo práctico (manos) sin articularlo suficientemente con el desarrollo intelectual (cabeza)? ¿Y con los de escuelas que priorizaron la instrucción académica (cabeza) sin atender el desarrollo afectivo (corazón)? ¿Y con los de escuelas que lograron integrar los tres ámbitos de manera equilibrada? Estas preguntas conectan con la investigación sobre trayectorias escolares desarrollada en México por autores como Tepichin Valle (2011), que ha documentado cómo las experiencias escolares tempranas —y no solo los resultados académicos medidos en pruebas estandarizadas— moldean las trayectorias de vida de los jóvenes de sectores vulnerables. Sabemos que la escuela importa, pero sabemos mucho menos qué aspectos específicos de la experiencia escolar son los que más impactan en el largo plazo.

Una tercera línea interdisciplinar, que combina neurociencia educativa y psicología del desarrollo, podría investigar los correlatos neurales del aprendizaje integrado de la tríada pestalozziana. ¿Qué ocurre en el cerebro de un niño cuando aprende un concepto científico a través de la manipulación práctica y la discusión colaborativa, en lugar de hacerlo solo a través de la lectura y la ejercitación individual? La evidencia de la neurociencia cognitiva sugiere que el aprendizaje multisensorial y socialmente situado activa redes neurales más amplias y genera trazas de memoria más duraderas. Investigar esto en contextos rurales mexicanos, con las adaptaciones metodológicas necesarias, sería una contribución original al campo.

La escuela para pobres: lecciones para la equidad territorial en la NEM

Pestalozzi y los pobres: una pedagogía nacida de la necesidad

La experiencia más formativa de la vida de Pestalozzi no fue académica sino práctica, y vale la pena contarla con algún detalle porque ilumina el núcleo de su pensamiento. Su trabajo en el Hogar de Stans, entre 1798 y 1799, fue la experiencia pedagógica más intensa de su vida. Las guerras napoleónicas habían dejado una estela de destrucción en Suiza, y Stans era un pueblo de huérfanos. Pestalozzi se hizo cargo de ochenta niños, de edades entre los cinco y los quince años, en condiciones de extrema precariedad. No tenía edificio adecuado, no tenía materiales, no tenía auxiliares docentes, y los recursos económicos eran mínimos. Muchos de esos niños llegaban traumatizados, habiendo visto la muerte de sus padres, habiendo pasado hambre y frío durante semanas. Algunos tenían heridas físicas sin curar. Otros habían aprendido a robar para sobrevivir.

La experiencia duró menos de un año. El gobierno que lo había nombrado cambió, y Pestalozzi fue destituido. Pero esa experiencia, que él describió como la más intensa de su vida, produjo convicciones pedagógicas que ninguna lectura filosófica habría podido generar: que el amor y la constancia del maestro pueden compensar muchas carencias materiales; que los niños más pobres y más dañados son también, con la mediación adecuada, capaces de aprender; y que la dignidad —el trato respetuoso, el reconocimiento del valor de cada niño independientemente de su origen y de su condición— es la condición pedagógica más fundamental de todas, más importante que cualquier material o método sofisticado.

Esta convicción pestalozziana —que la educación de los pobres no es una versión degradada de la educación de los ricos, sino una forma específica de educación que requiere su propia pedagogía y su propia ética— es de una vigencia dolorosa en el México contemporáneo. Porque el sistema educativo mexicano ha tendido históricamente a ofrecer a los pobres una educación más pobre. Menos recursos, maestros con menos experiencia y a menudo con menor formación, infraestructura más precaria, materiales de menor calidad, menos horas de clase efectivas. Esta tendencia, que el investigador Muñoz Izquierdo (2004), pionero de la sociología de la educación en México, denominó "inequidad acumulativa", produce un círculo vicioso perverso. Los que empiezan con menos terminan con mucho menos, y los que empiezan con más terminan con muchísimo más. La escuela, en lugar de ser el gran igualador que la tradición liberal imaginaba, se convierte en un dispositivo que reproduce y profundiza las desigualdades de origen.

Equidad territorial: la geografía como determinante educativo

La equidad territorial en educación es uno de los problemas más persistentes y menos resueltos del sistema educativo mexicano. Los datos son claros y consistentes a lo largo de décadas: el lugar donde nace un niño —si es en una zona urbana o rural, si es en un estado rico o pobre, si es en una localidad con conectividad a internet o en una comunidad remota de la montaña— determina de manera estadísticamente significativa sus oportunidades de aprendizaje, sus probabilidades de continuar en el sistema escolar y sus resultados académicos en pruebas estandarizadas. Esta determinación geográfica no es natural ni inevitable. Es el producto de decisiones de política pública que han asignado los recursos educativos —maestros, infraestructura, materiales, tecnología, horas de clase— de manera inequitativa durante décadas.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) elabora periódicamente un Índice de Rezago Educativo que muestra de manera sistemática que los municipios con mayor rezago educativo son también los que tienen mayores índices de pobreza, mayor proporción de población indígena y mayor distancia a los centros urbanos. Esta correlación no es una coincidencia; es la expresión cuantitativa de una forma de inequidad estructural. La investigadora Schmelkes del Valle (2004), en su análisis sobre la calidad de la educación básica en zonas marginadas, describió esta situación como una "doble desventaja": los niños que más necesitan buenos maestros, buenos materiales y buena infraestructura son precisamente los que con más frecuencia tienen maestros con menor experiencia, materiales inadecuados o inexistentes, e infraestructura deteriorada. Es como si el sistema educativo aplicara una lógica darwiniana inversa: los que más apoyo requieren reciben menos.

La NEM reconoce esta inequidad y la declara como uno de los problemas centrales que busca atender. El Plan de Estudios 2022 y la Ley General de Educación de 2019 (Cámara de Diputados, 2019), establecen explícitamente el principio de "excelencia con equidad": la calidad educativa no puede medirse solo por el nivel promedio de aprendizaje, sino también por la reducción de las brechas entre grupos y territorios. Sin embargo —y aquí hay que ser realistas— el reconocimiento formal de un problema no lo resuelve. La investigación educativa tiene la responsabilidad de documentar si las acciones concretas de la NEM están efectivamente reduciendo las brechas territoriales o si —como ha ocurrido con reformas anteriores— los cambios en el discurso oficial no se traducen en cambios reales en las aulas de las localidades más marginadas.

Pestalozzi y la NEM: el maestro como agente de equidad

Uno de los aspectos más significativos de la propuesta pestalozziana para pensar la equidad educativa es su concepción del maestro. Para Pestalozzi, el maestro no es un mero transmisor de un programa externo diseñado en alguna oficina lejana. Es, ante todo, un agente de transformación que adapta la enseñanza a las condiciones reales de sus alumnos. Esta idea es central y tiene consecuencias profundas para la política educativa.

Para Pestalozzi, el maestro que trabaja con niños pobres tiene una responsabilidad adicional y específica: suplir, a través de la relación pedagógica, las carencias que el entorno no puede proveer. Importante: esto no es una ideología del "maestro héroe" que redime a sus alumnos —una visión que ha generado, en América Latina, formas problemáticas de mesianismo pedagógico que terminan cargando sobre los hombros de los docentes responsabilidades que deberían ser del Estado. No. Es

una ética profesional de la responsabilidad situada: el maestro responde a las condiciones concretas de sus alumnos, no a un ideal abstracto de "estudiante promedio" que no existe en la realidad. La diferencia entre ambas lecturas es sutil pero crucial.

Esta concepción del maestro como agente de equidad ha sido desarrollada en el contexto mexicano por Bracho González (2010), investigadora del CIDE especializada en política educativa. Bracho argumenta, a partir de evidencia empírica, que las intervenciones educativas más efectivas en contextos de pobreza no son las que traen desde fuera un programa nuevo, con su manual y sus evaluaciones estandarizadas. Son las que fortalecen la capacidad del maestro local para diseñar respuestas pedagógicas pertinentes a su contexto. Esta distinción —entre la lógica del "programa externo" y la lógica del "fortalecimiento de capacidades locales"— tiene implicaciones de política pública directas. Implica priorizar la formación continua de los docentes en servicio sobre la importación de modelos pedagógicos foráneos. Implica confiar en el juicio profesional de los maestros, no sustituirlo por procedimientos estandarizados.

Quiero mencionar aquí el caso del maestro guerrerense Raymundo Velázquez Cruz, docente de primaria en una comunidad nahua de la Montaña de Guerrero. Su experiencia fue documentada por el proyecto de Escuelas Dignas de la SEP en 2021. Este maestro trabaja sin acceso a internet, en una escuela de dos aulas para seis grados, sin agua potable, con alumnos que caminan hasta cuarenta minutos para llegar. En esas condiciones, desarrolló un sistema de tutorías entre pares: los estudiantes de grados superiores apoyan a los de grados inferiores bajo su supervisión, en un horario rotativo que permite atender a todos. Este sistema, que el maestro Velázquez desarrolló a partir de su experiencia y no de ningún manual pedagógico, reproduce —sin saberlo o sabiéndo-

lo— la lógica pestalozziana de la educación mutua: el aprendizaje como práctica social de ayuda recíproca, no como consumo individual de instrucción.

Implicaciones para la investigación: medir la equidad más allá del promedio

La investigación educativa que busca ser fiel al principio pestalozziano de equidad debe desarrollar herramientas de análisis que vayan más allá de las medidas de tendencia central. El promedio nacional de aprendizaje, ese número que tantos titulares de periódico ocupa, es un indicador que en un país tan desigual como México oculta más de lo que revela. El promedio nacional puede mejorar, aunque las brechas entre grupos se amplíen, si los que ya estaban bien mejoran más rápido que los que estaban mal. La media es insensible a la desigualdad.

Los enfoques de investigación que permiten visibilizar la equidad territorial incluyen varias estrategias complementarias. El análisis de datos desagregados por municipio, localidad, lengua materna y condición socioeconómica es el mínimo indispensable: no sirve hablar de "promedio nacional" cuando las diferencias entre regiones son abismales. Los estudios de caso comparativos entre escuelas de contextos contrastantes permiten entender los mecanismos que producen las diferencias, no solo medirlas. Y los análisis de valor agregado, que controlan por las condiciones de entrada de los estudiantes para medir el efecto real de la escuela sobre el aprendizaje, ofrecen una imagen más justa de lo que las escuelas y los maestros logran, independientemente de las condiciones de pobreza con las que los niños llegan.

El investigador Backhoff Escudero (2012), quien dirigió el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en una de sus etapas

más productivas, desarrolló metodologías de análisis contextualizado de los resultados educativos que permiten identificar qué escuelas, en qué condiciones, producen resultados superiores a los esperados dado su contexto. Estas escuelas —que Backhoff denominó "escuelas eficaces en contextos difíciles"— son, en la práctica, la demostración empírica de la tesis pestalozziana: que la pobreza material no determina inexorablemente la pobreza educativa. Hay escuelas que, a pesar de todas las adversidades, logran que sus estudiantes aprendan. La investigación tiene la responsabilidad de identificar qué hacen esas escuelas, para que ese conocimiento pueda ser compartido y transferido.

Realidad mexicana: experiencia de las Escuelas de Tiempo Completo y su impacto en nutrición y retención escolar

El programa de Escuelas de Tiempo Completo: origen y propósito

Las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) nacieron en México en 2007, durante la gestión del secretario de educación Josefina Vázquez Mota. Fueron una respuesta a una doble problemática que la política educativa había dejado sin resolver durante décadas. Por un lado, la insuficiencia del horario escolar convencional (cuatro horas diarias en el turno matutino, menos en el vespertino) para garantizar el logro de los aprendizajes esperados en escuelas que atienden a poblaciones en situación de pobreza. Cuatro horas al día son muy pocas cuando los niños no tienen en casa condiciones de estudio, cuando los padres trabajan jornadas largas y no pueden apoyar las tareas, cuando la escuela es el único espacio de estimulación intelectual disponible. Por otro lado, la necesidad de ofrecer a esos mismos niños alimentación escolar de calidad,

porque para muchos de ellos —y esto es un dato duro pero cierto— el desayuno o la comida que se sirve en la escuela es la comida más abundante y nutritiva del día.

El programa amplió el horario escolar a ocho horas y estableció un esquema de alimentación que inicialmente incluyó desayunos y comidas calientes, preparadas con ingredientes locales siempre que fuera posible. En su punto de mayor expansión, el programa llegó a atender más de 26,000 escuelas en todo el país, con una matrícula superior a cuatro millones de estudiantes. Esa cobertura lo convertía en una de las intervenciones de política educativa de mayor escala en la historia reciente de México, comparable en magnitud a los grandes programas de infraestructura escolar de mediados del siglo XX.

Los resultados de las evaluaciones disponibles —aunque no siempre consistentes entre sí, como ocurre en cualquier evaluación de políticas complejas— apuntaban hacia efectos positivos en tres dimensiones que resuenan directamente con la tríada pestalozziana. Hubo efectos en el aprendizaje (cabeza), particularmente en español y matemáticas para los estudiantes de escuelas ETC en comparación con escuelas similares fuera del programa, según documentó la evaluación realizada por Emilio Blanco Bosco (2014), para el INEE. Hubo efectos en el bienestar socioemocional (corazón), porque tener un espacio seguro donde pasar el día, con adultos que conocen a los niños y se preocupan por ellos, tiene efectos protectores que la escuela de medio tiempo no puede ofrecer. Y hubo efectos en la participación en actividades artísticas, deportivas y de desarrollo práctico (manos), porque el tiempo extendido permitió incluir talleres y actividades que el horario convencional no caben.

Nutrición y aprendizaje: la dimensión que la pedagogía no puede ignorar

Uno de los aportes más relevantes y menos reconocidos del programa ETC fue haber colocado en el centro de la política educativa una verdad que Pestalozzi ya había formulado dos siglos antes: que el cuerpo y la mente no son entidades separadas, y que un niño que llega a la escuela con hambre no puede aprender con la misma disposición y eficacia que uno que está bien alimentado. Esta verdad, que el sentido común valida universalmente y que cualquier madre o padre conoce, ha tenido una acogida sorprendentemente difícil en las políticas educativas formales. Durante décadas, los diseñadores de políticas trataron la alimentación escolar como un problema de salud o de desarrollo social, algo que pertenecía al ámbito de la Secretaría de Salud o del DIF, no como una cuestión central del proceso de enseñanza-aprendizaje. La ETC rompió con esa compartimentación.

La evidencia acumulada sobre la relación entre nutrición y rendimiento escolar es sólida y consistente. El estudio de Ávila Curiel et al. (2013), realizado con niños de educación primaria en zonas rurales de cinco estados de México, encontró que la desnutrición crónica —que afecta a una proporción significativa de la infancia rural mexicana, especialmente en comunidades indígenas— se asocia con déficits en atención, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Estos déficits afectan directamente la capacidad de aprender en el aula. Pero atención: estos déficits no son consecuencia de menor inteligencia, como algunas teorías racistas y clasistas han pretendido. Son consecuencias de la privación nutricional durante los primeros años de vida, y son en gran medida reversibles con intervenciones adecuadas de alimentación y estimulación. El cerebro de un niño desnutrido, cuando recibe la nutrición adecuada, puede recuperar gran parte de su potencial.

El componente de alimentación del programa ETC fue, desde esta perspectiva, tanto una intervención de bienestar social como una intervención pedagógica. Un niño que come en la escuela no solo satisface una necesidad biológica básica. Mejora sus condiciones de aprendizaje durante las horas siguientes al alimento. Desarrolla hábitos alimentarios que tienen valor educativo en sí mismos: aprender los nombres y las propiedades de los alimentos, aprender a servirse y a compartir, aprender a comer en grupo respetando turnos y normas. Y establece con la escuela un vínculo de confianza y de cuidado que favorece la asistencia regular y la permanencia en el sistema. Este último efecto —la contribución de la alimentación escolar a la retención— es uno de los más documentados en la literatura educativa latinoamericana y mundial.

Retención escolar y alimentación: evidencia y debates

La relación entre alimentación escolar y retención ha sido estudiada en México tanto en el marco del programa de desayunos escolares del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) como, más recientemente, en el contexto del programa ETC. Ponce de León Duarte (2006), en su evaluación de los programas de desayunos escolares en zonas rurales de Oaxaca y Chiapas, encontró que la disponibilidad de alimentos en la escuela era uno de los factores citados con mayor frecuencia por los padres de familia como razón para enviar regularmente a sus hijos a la escuela, especialmente en períodos de escasez agrícola. Cuando la comida en casa es incierta, la certeza de que en la escuela el niño recibirá al menos una comida completa es un poderoso incentivo para mantenerlo en el sistema. Este hallazgo es coherente con los datos de organismos internacionales como el Programa Mundial de Alimentos (PMA), que ha documentado en múltiples países que los programas de alimentación escolar bien diseñados reducen el ausentismo, mejoran la puntualidad y aumentan las tasas de retención, especialmente en los primeros grados de la educación primaria y en las zonas más pobres.

Sin embargo, los debates en torno a los programas de alimentación escolar en México no son solo sobre su efectividad. También son debates sobre calidad nutricional, pertinencia cultural y modelos de gestión. Las evaluaciones cualitativas del componente alimentario del programa ETC revelaron problemas recurrentes que es honesto reconocer. El uso de alimentos procesados de bajo valor nutricional en algunas regiones, por razones de costo y logística. La falta de consideración de las preferencias y restricciones culturales de las comunidades indígenas —un programa nacional tiende a uniformar menús, y eso choca con diversidad alimentaria local. La dificultad de garantizar la cadena de frío en localidades remotas, donde no hay electricidad confiable. La tensión entre los objetivos de eficiencia del programa (compras consolidadas, menús estandarizados) y las prácticas culinarias locales que podrían haber sido la base de una alimentación más nutritiva, más barata y culturalmente pertinente. Estos problemas no invalidan el programa, pero señalan áreas de mejora que la investigación y la política deben atender.

La modificación del programa ETC y sus implicaciones educativas

A partir de 2019, la administración federal modificó sustancialmente el programa ETC en el marco del proceso de austeridad presupuestal y de redefinición de las prioridades educativas de la NEM. El programa fue integrado a una estrategia más amplia denominada "La Escuela es Nuestra", que transfirió recursos directamente a los Comités de Participación Social de las escuelas para que fueran los propios padres de familia quienes gestionaran los recursos de infraestructura y, en algunos casos, de alimentación. Esta modificación generó debates intensos en la comunidad educativa y entre investigadores de política pública, debates que no se han cerrado y que la investigación educativa tiene la responsabilidad de abordar con evidencia empírica rigurosa.

Los defensores de la transformación argumentan que el modelo anterior centralizaba decisiones que las comunidades deben tomar por sí mismas. Transferir recursos y responsabilidades a los comités escolares, dicen, fortalece la participación comunitaria, la rendición de cuentas y la pertinencia cultural de las intervenciones. Martínez Neri (2020), investigador de la UAM-Xochimilco, señaló en ese debate que los programas educativos diseñados desde el centro, sin participación real de las comunidades, tienden a reproducir —aunque con buenas intenciones— la lógica asistencialista que profundiza la dependencia en lugar de la autonomía. Desde esta perspectiva, el cambio en el programa ETC es parte de una democratización necesaria de la gestión educativa.

Por otro lado, investigadores de política educativa y organizaciones de la sociedad civil documentaron que la modificación del programa tuvo efectos negativos concretos en muchas escuelas. La reducción de los horarios extendidos eliminó horas de aprendizaje que beneficiaban especialmente a los estudiantes más rezagados, aquellos que justamente necesitan más tiempo en la escuela para compensar las desventajas de su entorno. La interrupción del servicio de alimentación en numerosas escuelas que habían dependido de él perjudicó la asistencia y la permanencia de los niños más vulnerables, aquellos para quienes la comida escolar era un incentivo crucial. Y la transferencia de responsabilidades de gestión a comités de padres que no siempre tenían la formación ni el tiempo para asumirlas generó problemas administrativos que en algunos casos resultaron en la paralización completa de las intervenciones.

La investigadora Villa Lever (2019), especialista en política educativa en el IISUE-UNAM, ha planteado que este debate no puede resolverse sin datos desagregados que permitan distinguir qué ocurrió en diferentes tipos de escuela y contexto. Su punto es metodológico y político a la vez: en algunas comunidades con alta capacidad organizativa, tradición de participación comunitaria y liderazgos locales fuertes, la trans-

ferencia de recursos pudo haber funcionado bien, incluso mejor que el modelo centralizado. En otras comunidades, con menor capital social, mayor precariedad organizativa y menos experiencia en gestión de recursos públicos, la transferencia pudo haber resultado en un deterioro real de las condiciones educativas de los niños. Esta heterogeneidad es precisamente la que hace urgente una investigación evaluativa que no se quede en los promedios nacionales, sino que documente la diversidad de experiencias locales.

Una lectura pestalozziana del debate: lo que no puede perderse

Lo que el pensamiento de Pestalozzi aporta a este debate, más allá de la discusión técnica sobre modelos de gestión, es una perspectiva ética que establece prioridades claras. Para Pestalozzi, ningún argumento sobre eficiencia administrativa, participación comunitaria o austeridad presupuestal puede ser aceptable si implica dejar a los niños más pobres sin las condiciones mínimas para aprender. La escuela para pobres de Pestalozzi no tenía recursos, pero tenía un principio ético inquebrantable: la pobreza de los niños no justifica la pobreza de su educación; al contrario, la exige mejor. La exigencia ética no va en la dirección de "darles lo que se pueda, que ya es más de lo que tienen en casa". Va en la dirección de "darles lo mejor, precisamente porque tienen menos".

En la lógica pestalozziana, la alimentación escolar no es un lujo que se puede recortar en tiempos de austeridad. Es una condición del aprendizaje, tan fundamental como el maestro y los materiales. Un sistema que reconoce este principio como verdadero no puede retirar la alimentación escolar sin ofrecer una alternativa equivalente que garantice que las condiciones de aprendizaje de los más vulnerables no se deterioren. La investigación educativa, en este contexto, tiene la responsabilidad

no solo de documentar los efectos de los cambios de política, sino de formular —con la solidez teórica y empírica que la investigación puede ofrecer— las condiciones mínimas que toda escuela, especialmente la que atiende a niños en situación de pobreza, debe garantizar para que el aprendizaje sea posible.

El legado de Pestalozzi en este punto es claro, exigente y en algún sentido incómodo para las políticas educativas que priorizan la eficiencia fiscal sobre la justicia educativa. Su legado es que la pedagogía con dignidad no es una aspiración de largo plazo que puede esperar a que mejoren las condiciones económicas. Es una exigencia del presente que el maestro —con su amor, su método y su presencia— está obligado a sostener, y que el Estado está obligado a hacer posible. Como señaló Latapí Sarre (2004), uno de los educadores mexicanos que más lúcidamente reflexionó sobre la ética en la política educativa, "la calidad de la educación es ante todo una cuestión de justicia, y la justicia no admite espera".

Parte II.
Las revoluciones del siglo XX: raíces de la comunidad y el trabajo activo

La primera mitad del siglo XX fue, en la historia de la pedagogía occidental, un período de ruptura y de fundación. Mientras el mundo atravesaba dos guerras mundiales, revoluciones políticas y transformaciones económicas de enorme calado, un grupo de educadores y pensadoras —y no es una coincidencia que varias de las figuras más importantes fueran mujeres, lo cual ya era una revolución en sí mismo— plantearon maneras radicalmente distintas de concebir la educación, la infancia y el aprendizaje. No lo hicieron desde la teoría abstracta ni desde el gabinete. Lo hicieron desde la práctica: abrieron escuelas en barrios pobres, trabajaron con niños reales —muchos de ellos considerados «ineducables» por la pedagogía de su tiempo—, observaron, documentaron, se equivocaron, corrigieron y construyeron propuestas pedagógicas que siguen siendo vigentes un siglo después.

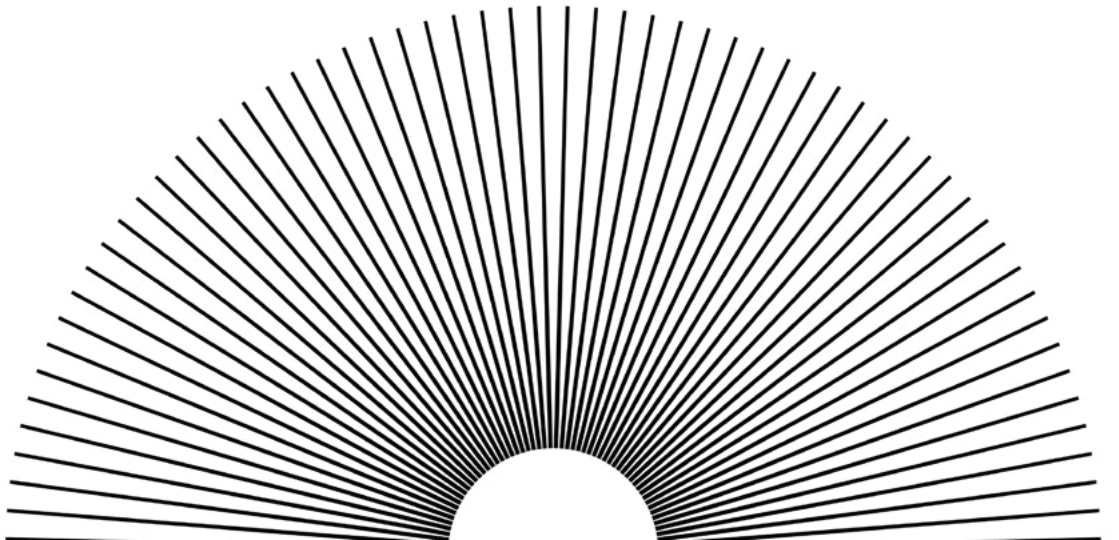
Esta segunda parte del texto examina cuatro de esas revoluciones pedagógicas —Montessori, Dewey, Makarenko y Freire— en diálogo con la realidad educativa mexicana contemporánea y con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El México del siglo XXI, con sus 27 millones de estudiantes de educación básica, sus más de 226,000 escuelas, sus 68 lenguas originarias y 364 variantes lingüísticas, y sus abismos de desigualdad territorial que van del municipio de San Pedro Garza García en Nuevo León —con indicadores de desarrollo humano comparables a países europeos— al municipio de Cochoapa el Grande en Guerrero —donde la pobreza extrema alcanza al 95% de la población— es un terreno donde estas propuestas no pueden aplicarse por imitación, porque las condiciones no se parecen en nada a las de Roma, Viena o Chicago. Pero su espíritu —la centralidad del niño como persona completa, la co-

munidad como sujeto pedagógico y no solo como contexto, el trabajo productivo como forma de aprender, la autonomía como meta y no como punto de partida— tiene una vigencia que ninguna reforma educativa ha logrado cancelar. Eso, precisamente, es lo que las vuelve clásicas: no que den respuestas fijas, sino que siguen planteando preguntas que ningún sistema puede darse el lujo de ignorar.

Capítulo

5

Montessori y el ambiente preparado
Autonomía, materiales y comunidad: lo que la escuela pública puede aprender



María Montessori (1870-1952) fue, antes que pedagoga, médica. Y eso importa más de lo que parece a primera vista. Su mirada sobre la infancia y el aprendizaje no provino de la filosofía ni de la teología —como ocurrió con Comenio y, en parte, con Pestalozzi—, sino de la observación clínica rigurosa de niños reales, muchos de ellos diagnosticados como «deficientes mentales» o «irrecuperables» por la medicina y la pedagogía de su tiempo. En la Casa dei Bambini que abrió en el barrio romano de San Lorenzo en 1907 —un barrio popular, hacinado, con altos índices de analfabetismo, desempleo y violencia callejera—, Montessori no llegó a aplicar una teoría prefabricada. Llegó a observar. Y lo que observó la sorprendió: los niños no necesitaban que se los obligara a aprender; necesitaban que no se los interrumpiera. Necesitaban un ambiente que tuviera sentido para ellos. Necesitaban materiales que respondieran a sus preguntas, no a las del adulto. Necesitaban tiempo para concentrarse sin que el horario escolar fragmentara su atención cada cuarenta minutos.

Esta afirmación —que los niños tienen una tendencia natural al aprendizaje y que el papel del adulto es preparar las condiciones para que esa tendencia se despliegue, no sustituirla con instrucción directa— fue en su momento una revolución. La pedagogía dominante de principios del siglo XX, heredera del modelo disciplinario del siglo XIX y del normalismo que llegó a México con los maestros formados en las Escuelas Normales de influencia francesa y alemana, se organizaba en torno a un supuesto opuesto: que los niños, abandonados a sí mismos, no aprenden nada útil; que el aprendizaje requiere coerción, recompensa y castigo; que el maestro es la fuente única de todo conocimiento escolarmente válido; que el silencio y la quietud son condiciones del aprendizaje. Montessori demostró, con décadas de práctica documentada en contextos tan diversos como Roma, Barcelona, la India, los Países Bajos y Estados Unidos, que ese supuesto era falso. Los niños aprenden todo el tiempo, incluso cuando el adulto no está dirigiendo. Aprenden de los otros niños, aprenden de los materiales, aprenden de ensayo y error.

Aprenden, sobre todo, cuando están en un ambiente que responde a sus necesidades de orden, de movimiento, de concentración y de propósito.

En México, donde más del 40% de las escuelas primarias son multigrado —y en estados como Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Michoacán esa proporción supera el sesenta por ciento en zonas rurales—, la pregunta relevante no es si el método Montessori puede aplicarse «tal cual» en las escuelas públicas. La respuesta a esa pregunta es un no rotundo: las escuelas públicas mexicanas no tienen los materiales Montessori estandarizados, no tienen maestros formados en esa tradición, no tienen las proporciones de alumno por adulto que Montessori recomendaba. La pregunta relevante es otra: ¿qué del principio fundamental —el ambiente preparado, la autonomía como meta, los materiales con propósito, la observación como herramienta del maestro, el grupo heterogéneo como recurso— puede ser recuperado y adaptado a las condiciones reales de esas escuelas? La respuesta, como veremos, es mucho más de lo que suele creerse. Y lo más interesante es que muchos maestros rurales mexicanos han llegado a soluciones similares por caminos empíricos, sin haber leído una sola página de Montessori. Eso no es casualidad.

Autonomía, orden y materiales: adaptación en aulas multigrado y con recursos limitados

El ambiente preparado: una categoría pedagógica con alcance universal

El concepto de *ambiente preparado* es el núcleo de la propuesta Montessori y, al mismo tiempo, el que más malentendidos ha generado en su recepción popular. En México y en el resto de América Latina, cuando alguien dice «escuela Montessori», la imagen que suele venir a la mente es la de un salón impecable con muebles de madera de diseño cuidadoso

—mesas pequeñas, sillas ligeras que los niños pueden mover por sí mismos—, estantes a la altura de los niños llenos de materiales de madera pulida y colores suaves, alfombras individuales para trabajar en el piso, y un ambiente de calma que a menudo se asocia con colegiaturas de alto costo. Esta imagen —que corresponde a la implementación comercial del método, especialmente en el nivel preescolar— oculta lo esencial: que el ambiente preparado no es una colección de objetos costosos. Es un conjunto de principios sobre la organización del espacio, el tiempo y las relaciones humanas en el aula. Principios que pueden realizarse con los recursos que cada contexto ofrece, siempre que se entienda qué función cumple cada elemento.

Los principios del ambiente preparado, en su formulación más básica y despojada de los elementos materiales que Montessori usó en sus escuelas, son los siguientes. Primero: libertad de movimiento dentro de límites claros. El niño puede moverse por el aula no porque «le dé la gana», sino porque hay una razón para moverse: ir a buscar un material, consultar una lámina, trabajar con otro niño. Segundo: orden y previsibilidad. Cada cosa tiene un lugar, y ese lugar es conocido por todos. El niño puede orientarse sin depender del adulto para cada decisión. Tercero: materiales con propósito definido y secuencia de complejidad creciente. No cualquier objeto sirve; cada material está diseñado para que el niño pueda usarlo de manera autónoma y para que, al usarlo, aprenda algo específico. Cuarto: posibilidad de concentración sin interrupciones. El horario respeta los períodos de trabajo prolongado; no se interrumpe al niño que está concentrado para pasar a la siguiente materia o para atender un anuncio. Quinto: belleza entendida no como decoración superficial sino como respeto hacia el niño. Un espacio limpio, ordenado, con plantas, con luz natural, con materiales enteros y no rotos, comunica al niño que su presencia vale, que alguien se tomó el trabajo de preparar ese lugar para él (Montessori, 1949/2014).

Estos principios, como ha documentado la psicóloga estadounidense Stoll Lillard (2005), en su revisión sistemática de la investigación empírica sobre el método Montessori, no dependen de materiales específicos ni de mobiliario de diseño. Dependen de una actitud del adulto hacia el espacio y hacia el niño. Un salón con piso de tierra y bancas fijas puede ser un ambiente preparado si el maestro organiza los materiales de manera accesible, establece rutinas claras, protege el tiempo de trabajo y trata a los niños con el respeto que se merecen. Un salón con mesas de diseño danés y materiales importados puede ser un ambiente no preparado si el maestro interrumpe permanentemente, si los materiales no están disponibles, si el orden es arbitrario, si el trato es autoritario.

Esta distinción —entre el principio y su implementación material— es pedagógicamente crucial para el contexto mexicano, especialmente para el México rural y marginado. En una escuela unitaria del municipio de Cochoapa el Grande, en la Montaña de Guerrero —donde el 97.5% de la población es indígena mixteca, la mayoría de las familias vive en pobreza extrema, y el acceso por carretera requiere horas de camino de terracería—, el maestro atiende seis grados con un presupuesto mensual para materiales que no llega a los quinientos pesos. Es imposible, en ese contexto, comprar el material Montessori estandarizado. Pero es perfectamente posible organizar el salón de manera que los niños puedan moverse con libertad dentro de límites razonables. Es posible establecer rutinas claras que generen la previsibilidad que la concentración requiere. Es posible fabricar materiales de matemáticas con frijoles, chapas de refresco, palitos de madera recolectados en el monte, piedras de río. Es posible diseñar rincones de trabajo diferenciado por nivel. Es posible, sobre todo, tratar al niño con el respeto que Montessori consideraba la base de toda educación auténtica.

La investigadora Coello (2012), en un estudio sobre adaptaciones del método Montessori en escuelas rurales de la Sierra Juárez de Oaxa-

ca —una región de bosques de niebla y comunidades zapotecas donde el tejido de lana y la producción de mezcal artesanal son las principales actividades económicas—, documentó algo que los maestros de la región sabían por experiencia pero que la investigación educativa no había sistematizado. En este estudio se encontró que los maestros que implementaban variantes locales de los principios Montessori —sin conocer necesariamente a Montessori por nombre, porque su formación en la Escuela Normal no había incluido el tema— obtenían resultados de aprendizaje medidos por las evaluaciones estatales y de convivencia escolar notablemente superiores a los de maestros en condiciones similares que seguían el modelo tradicional de instrucción directa frontal. La diferencia no estaba en los materiales, porque en ambos casos los materiales eran escasos. Estaba en la organización del espacio, en el uso del tiempo, en la confianza en la capacidad del niño para autodirigirse. Eso es el ambiente preparado.

Autonomía: el maestro que enseña a no necesitarlo

Uno de los principios más contraculturales de la propuesta Montessori —y el que genera más resistencia en los sistemas educativos convencionales, incluido el mexicano— es su concepción del rol del maestro. Para Montessori, el maestro exitoso es aquel que se vuelve progresivamente innecesario. Esto no significa que el maestro abandone al niño o que «no haga nada». Significa que ha preparado el ambiente y ha acompañado el desarrollo del niño hasta el punto en que este puede trabajar de manera autónoma, sin depender del adulto para cada paso, para cada validación, para cada decisión. El maestro Montessori no explica, no dicta, no impone el ritmo. Observa, registra en silencio —Montessori desarrolló un sistema detallado de registros de observación—,

interviene solo cuando el niño lo necesita (cuando pide ayuda, cuando está a punto de rendirse por frustración, cuando corre peligro) y se retira en cuanto deja de ser necesario.

Esta concepción choca frontalmente con la cultura docente dominante en México. En la mayoría de las escuelas públicas —y esto lo sabe cualquier persona que haya puesto un pie en un aula mexicana— la expectativa institucional es que el maestro «dé clase», que explique, que pregunte, que mantenga el orden, que controle. La figura del maestro como autoridad legítima que dirige la actividad desde el frente del salón sigue siendo la norma, tanto en las expectativas de los supervisores como en las de las propias familias. En muchas comunidades rurales e indígenas del país, un maestro que deja a los niños trabajar solos —que se sienta al lado a observar, que camina entre los pupitres sin hablar, que interviene poco— puede ser percibido como negligente, como alguien que «no está haciendo su trabajo» o, peor aún, como alguien que «no sabe enseñar y por eso no hace nada». Esta percepción no es irracional. Emerge de una historia concreta: la historia del maestro rural mexicano como la persona más formada de la comunidad, el que sabía leer cuando otros no, el que podía traducir los documentos del gobierno, el que redactaba las cartas a las autoridades, el que conectaba a la comunidad con el mundo exterior. En esa historia, el maestro hace algo visible, y lo que hace es explicar. Pedirle a ese maestro que se retire y observe puede sentirse como una renuncia a una responsabilidad histórica.

El desafío pedagógico y cultural de la autonomía Montessori en el contexto mexicano fue abordado con claridad por la maestra Consuelo Sánchez Garduño, directora de una escuela primaria indígena en San Juan Chamula, Chiapas —una comunidad tzotzil de los Altos, conocida por su autonomía de gobierno y por la fuerza de sus tradiciones religiosas y políticas. Sánchez Garduño participó en un programa de formación docente impulsado por la organización Educación para Compartir, que

incluía módulos sobre organización del aula en rincones de trabajo autónomo. En una sistematización de experiencias publicada por esa organización, ella contaba lo siguiente: «Al principio los papás se molestaban porque decían que yo ya no enseñaba. Llegaban a asomarse por la ventana y me veían sentada mientras los niños trabajaban solos. Tuve que explicarles en una reunión que los niños aprendían más cuando yo los dejaba trabajar. No me creyeron hasta que vieron los resultados en los exámenes de fin de ciclo». Esta experiencia no es anecdótica: ilustra una tensión que la investigación educativa conoce bien. La innovación pedagógica no puede sostenerse sin el convencimiento de la comunidad, y ese convencimiento no se logra con discursos ni con circulares de la supervisión escolar. Se logra con resultados visibles. Y esos resultados toman tiempo.

En el municipio de San Pablo Huixtepec, en los Valles Centrales de Oaxaca —zona zapoteca con alta migración a Estados Unidos y a la Ciudad de México—, un maestro de telesecundaria implementó una estrategia similar con adolescentes, con una variación importante: en lugar de simplemente «dejarlos trabajar solos», diseñó un sistema de contratos de aprendizaje semanales. Cada estudiante, al inicio de la semana, definía con el maestro qué iba a aprender, con qué materiales, con quién (solo, en parejas, en equipo) y cómo iba a demostrar que lo había aprendido. Durante la semana, el maestro no daba clases frontales; circulaba entre los equipos, hacía preguntas, sugería fuentes de información, ayudaba a resolver dudas puntuales. Los viernes, cada estudiante presentaba su producto —un mapa, una maqueta, un escrito, una exposición oral— y recibía retroalimentación del grupo y del maestro. La asistencia mejoró notablemente, según las actas escolares: de un promedio del 72% antes de la implementación a un 89% después del primer semestre. La directora de la zona escolar, en una entrevista citada por la supervisión, comentó: «Yo no sé si esto es Montessori o qué es, pero funciona».

El orden como condición del aprendizaje: lo que la escuela pública puede aprender

Uno de los aspectos de la propuesta Montessori que más resistencia genera en los medios pedagógicos progresistas —y en México hay una tradición fuerte de pedagogía crítica que desconfía de cualquier cosa que huela a disciplina o a control— es su insistencia en el orden. El orden del espacio físico (cada cosa en su lugar, los materiales ordenados por nivel de dificultad, los estantes organizados por área curricular). El orden de las rutinas (el horario es predecible, los niños saben qué viene después, las transiciones son suaves). El orden en el uso de los materiales (se toma un material, se trabaja con él en la mesa o en la alfombra, se devuelve a su lugar antes de tomar otro). Esta insistencia en el orden es frecuentemente malinterpretada como conservadurismo, como obsesión autoritaria, como una versión disfrazada de la vieja disciplina escolar de banco fijo y silencio absoluto.

Montessori, sin embargo, fundamentó su defensa del orden de una manera que no tiene nada de autoritaria. Su argumento, desarrollado en El niño: el secreto de la infancia (1936/2009), es el siguiente: el orden no es un fin en sí mismo, sino una condición para la libertad. El niño que sabe dónde está cada cosa, que conoce la rutina del día, que puede predecir lo que va a ocurrir a continuación, es un niño que puede concentrarse. No necesita gastar energía cognitiva en orientarse en un entorno caótico, en preguntar «¿qué sigue?», en buscar el material que necesita entre el desorden, en lidiar con interrupciones sorpresivas. Toda esa energía puede dedicarla al aprendizaje. El desorden, desde esta perspectiva, no es «liberador»: es un impuesto cognitivo que pagan los niños más vulnerables, los que más necesitan condiciones de seguridad para aprender.

Esta idea resuena con fuerza en el contexto de muchas escuelas rurales e indígenas de México. La inestabilidad es una constante en esas

escuelas. El maestro llega tarde o no llega —la Auditoría Superior de la Federación (2019), encontró que la tasa de ausentismo docente en municipios de alta marginación de Guerrero, Oaxaca y Chiapas superaba el 30% de los días hábiles en algunos ciclos escolares—. Las actividades cambian sin aviso porque el director avisó una reunión, porque llegó la visita del supervisor, porque se descompuso el proyector. Los materiales didácticos no están disponibles o cambian de lugar porque alguien los movió. Las interrupciones son frecuentes: el programa de desayunos, la visita del personal de salud, la asamblea convocada por la autoridad comunitaria. En ese contexto de inestabilidad sistémica, la capacidad del maestro de generar un micro-orden en su aula —una pequeña isla de previsibilidad y de rutina— no es un lujo pedagógico ni una obsesión disciplinaria. Es una condición de posibilidad del aprendizaje. Es, literalmente, lo que permite que los niños sepan que, entre tanta incertidumbre, hay al menos un lugar donde las cosas tienen su sitio y donde las rutinas se cumplen.

El educador argentino Ander-Egg (1999), quien trabajó extensamente en programas de educación popular en contextos de pobreza en América Latina, argumentaba que la capacidad de crear condiciones de previsibilidad y de orden en el entorno inmediato es, para el maestro que trabaja en zonas marginadas, una habilidad profesional de primer nivel. No cualquiera puede generar, con recursos mínimos y en condiciones adversas, el ambiente de seguridad y de estructura que el aprendizaje requiere. Es más fácil quejarse de las condiciones. Es más fácil esperar a que el sistema resuelva los problemas estructurales. Pero mientras se espera, los niños siguen sin aprender. Esta habilidad —que en la tradición Montessori se desarrolla mediante la formación específica del maestro como observador y preparador del ambiente— debería ser parte central de los programas de formación docente para el medio rural en México. Y sin embargo, es prácticamente invisible en los planes de estudio de

las Escuelas Normales, donde la formación teórica (filosofía educativa, psicología evolutiva, sociología de la educación) suele tener mucho más peso que la formación práctica para la gestión del aula (organización del espacio, manejo de rutinas, diseño de materiales).

En un pueblo de la región del Papaloapan, en el estado de Oaxaca, hay un refrán que los ancianos repiten: «La casa ordenada, la mente clara». No es un refrán específicamente educativo, pero podría serlo. Lo que expresa es una sabiduría práctica que Montessori llevó al aula: el orden exterior no es superficial; estructura el orden interior. El niño que crece en un espacio ordenado —no obsesivamente limpio, no rígidamente clasificado, pero ordenado en el sentido de que las cosas tienen un lugar y ese lugar es respetado— internaliza un principio de organización que luego puede aplicar a su pensamiento. El desorden exterior, en cambio, no es neutral. Enseña, aunque nadie lo diga, que las cosas no tienen un lugar fijo, que todo puede moverse sin razón, que la arbitrariedad es la norma. Esa lección no es la mejor preparación para la disciplina intelectual que el aprendizaje requiere.

Saberes locales: lo que la comunidad ya sabe sobre el orden que prepara

En muchas comunidades indígenas de México existe una pedagogía implícita del orden que la escuela raramente reconoce como tal. En las comunidades rarámuri de la Sierra Tarahumara, en Chihuahua, la disposición de la vivienda tradicional —con un espacio central para el fogón, áreas diferenciadas para el descanso y el almacenamiento, y una orientación ritual del espacio— sigue principios de organización que cumplen funciones no solo prácticas sino también simbólicas y educativas. Los niños aprenden, desde que empiezan a caminar, qué va en cada

lugar, qué actividades corresponden a cada espacio, cómo comportarse en cada contexto. Esta educación implícita no se transmite por explicación: se transmite por participación y por repetición. El orden no se impone desde fuera; se habita.

El problema, como señala la investigadora zapoteca López Hernández (2015), de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, es que la escuela —incluso la escuela ubicada en esas mismas comunidades— suele ignorar esta pedagogía implícita del orden y del espacio, o incluso la contradice activamente. El aula escolar es un espacio que la comunidad no diseñó, con reglas de uso que la comunidad no estableció y que a menudo no entiende. El maestro que proviene de fuera de la comunidad —y en muchas comunidades rurales e indígenas, la mayoría de los maestros son foráneos— no conoce esa pedagogía implícita, no la valora y, a menudo, la descalifica como «costumbre» o «tradición» en oposición a «conocimiento». El resultado es una escuela que opera en un doble registro: el de la casa y la comunidad (orden significativo, incorporado por participación) y el de la escuela (orden impuesto desde arriba, muchas veces arbitrario para el niño). La propuesta Montessori del ambiente preparado ofrece un puente para integrar ambos registros: el orden escolar puede ser significado, no impuesto; puede explicarse, puede construirse colectivamente con los niños, puede vincularse con las formas de orden que el niño ya conoce de su vida fuera de la escuela.

Aplicación pedagógica: el rincón de trabajo autónomo en el aula multigrado

Una de las adaptaciones más prácticas y mejor documentadas del principio Montessori del ambiente preparado para el aula multigrado-mexicana es el diseño de *rincones de trabajo autónomo.* En un aula donde el maestro atiende simultáneamente a niños de primero a sexto

grado —y a veces de preescolar a sexto, en las escuelas unitarias—, la idea de que todos trabajen en la misma actividad al mismo ritmo es una ficción pedagógica que solo produce aburrimiento, indisciplina y que la mayoría espere mientras el maestro atiende a los demás. Los rincones de trabajo autónomo rompen esa lógica de espera y escasez. Dividen el aula en zonas temáticas —lectura, matemáticas, ciencias, expresión artística, juego simbólico— equipadas con materiales de distintos niveles de complejidad. Cada niño sabe qué rincones existen, qué materiales hay en cada uno y para qué sirven. El maestro establece una rutina: después de la presentación inicial, los niños eligen en qué rincón trabajar, con qué material y durante cuánto tiempo (dentro de un rango definido). El maestro no dirige, pero observa. Registra quién hizo qué, cuánto tiempo se concentró, qué dificultades encontró. Al final de la jornada, hay un breve cierre colectivo donde los niños comparten lo que hicieron.

En el municipio de San Lucas Camotlán, en la Sierra Norte de Oaxaca —una comunidad zapoteca de alta montaña, con clima templado y bosque de pino, donde la principal actividad económica es el cultivo de café de altura—, la maestra de la escuela unitaria organizó su aula en cuatro rincones utilizando exclusivamente materiales fabricados con recursos locales: un rincón de lectura con los libros del Programa Nacional de Lectura de la SEP y periódicos viejos donados por la comunidad; un rincón de matemáticas con material concreto de semillas de café, palitos de ocote recolectados en el monte y chapas de refresco; un rincón de ciencias con muestras de suelo y de hojas de café, frascos con semillas en germinación y lupas donadas por un médico de la clínica rural; y un rincón de escritura con papel reciclado (hojas usadas por una cara que las madres de familia guardaban), lápices compartidos y un tablero de letras móviles fabricado con cartón y lija. Los niños de los grados superiores rotan entre rincones de manera autónoma siguiendo una tabla de turnos que ellos mismos elaboraron en una asamblea de aula. Los niños de los grados inferiores trabajan con el apoyo eventual de los mayores

cuando el maestro está atendiendo a otro grupo. El maestro recorre los rincones, observa, interviene en voz baja cuando es necesario y registra en un cuaderno de seguimiento lo que cada niño hace y cómo avanza.

Esta experiencia fue documentada por la supervisión escolar de la zona y luego sistematizada por la investigadora Tinajero Villavicencio (2014), en un trabajo más amplio sobre el aula multigrado en México. La maestra, consultada sobre cómo había llegado a esa organización, respondió algo que debería ser grabado en todas las escuelas normales del país: «No sabía que esto tenía nombre. Lo fui haciendo porque el otro modo no funcionaba. Los niños se aburrían, yo me desgastaba, nadie aprendía nada. Empecé a probar, a ver qué pasaba si dejaba que ellos eligieran. Y resultó que sí sabían elegir. Lo que no sabían era que podían elegir». Ese «no sabían que podían elegir» es, en el fondo, el diagnóstico más agudo del problema de la escuela tradicional: no es que los niños sean incapaces de autodirigirse. Es que la escuela nunca les ha dado la oportunidad de intentarlo.

Montessori más allá del kínder: comunidades de aprendizaje mixtas

El malentendido de la edad: Montessori no termina a los seis años

Una de las distorsiones más persistentes en la recepción popular del método Montessori es su identificación casi exclusiva con la educación preescolar. En México, la mayoría de los colegios privados que se anuncian como Montessori atienden niños de cero a seis años; muy pocos extienden el método a la primaria, y menos aún a la secundaria. Hay incluso personas formadas en pedagogía que creen que Montessori «solo sirve para jardín de niños». Esta restricción etaria no tiene funda-

mento en la obra de Montessori, quien desarrolló propuestas detalladas para el segundo plano de desarrollo —de seis a doce años— y para el tercero —de doce a dieciocho— con la misma profundidad teórica y concreción práctica que para la primera infancia. El Erdkinder, o «niño de la tierra», es el nombre que Montessori dio a su propuesta para la adolescencia: una comunidad agrícola y artesanal donde los jóvenes aprenden no solo a través de libros y de explicaciones, sino a través del trabajo productivo real —cultivar la tierra, criar animales, construir muebles, cocinar, comercializar los productos— y donde la escuela está integrada a la vida de la comunidad en lugar de estar separada de ella (Montessori, 1948/2014).

La razón por la que el método Montessori quedó asociado casi exclusivamente al preescolar en la imaginación popular no es pedagógica, sino económica. El preescolar Montessori es un producto rentable y diferenciado en el mercado de la educación privada: los padres de familia están dispuestos a pagar colegiaturas altas por un preescolar con materiales bonitos y ambiente de calma, y la inversión en materiales Montessori para preescolar es recuperable en pocos años. La primaria Montessori, en cambio, requiere formación docente más especializada —pocas universidades ofrecen formación Montessori para el nivel primario—, materiales más complejos y costosos, y una transformación institucional más profunda: no basta con comprar los materiales; hay que cambiar la organización del tiempo escolar, el sistema de evaluación, la relación entre grados. Para la escuela privada, la relación costo-beneficio es menos favorable. Para la escuela pública mexicana, sin embargo, esta restricción etaria no tiene sentido. Porque si los principios del método son válidos —y hay evidencia empírica que respalda que lo son, al menos para ciertos aspectos— entonces son válidos para todos los niveles y para todos los niños, no solo para los de preescolar. Y no solo para los niños que pueden pagar una colegiatura de 5,000 pesos mensuales, que en México son menos del 10% de la matrícula total de educación básica.

Esta posición ha sido sostenida con argumentos sólidos por Kahn (1990), uno de los teóricos más influyentes de la aplicación del método Montessori en el segundo plano de desarrollo. Kahn argumenta que la primaria Montessori no es la continuación del preescolar con materiales de mayor dificultad. Es un ambiente cualitativamente distinto, diseñado específicamente para las capacidades y necesidades del niño de seis a doce años: la imaginación como motor del aprendizaje (mientras que el niño de preescolar aprende a través de los sentidos, el niño de primaria aprende a través de la imaginación y de la curiosidad por las grandes preguntas), las grandes lecciones sobre el origen del universo, la vida, la escritura y los números (que no son contenidos cerrados sino puntos de partida para que los niños investiguen por su cuenta), el trabajo cooperativo en grupos pequeños de investigación (frente al trabajo individual del preescolar), y el desarrollo del sentido moral y social a través del trabajo en comunidad. Ninguno de estos énfasis requiere los materiales específicos del preescolar —las torres rosadas, las escalas marrones, los cilindros de encaje—; requiere una concepción distinta del conocimiento y del aprendizaje.

Comunidades de aprendizaje mixtas: el grupo heterogéneo como recurso pedagógico

Montessori nunca organizó sus aulas por grado en el sentido que le damos hoy a esa palabra. Las organizó por franja de edad de tres años: de tres a seis (casa de niños), de seis a nueve, de nueve a doce (taller de niños mayores). Esta decisión no fue producto de limitaciones de espacio o de falta de alumnos. Fue una decisión pedagógica fundamentada en décadas de observación sistemática: los niños aprenden más y mejor en grupos heterogéneos que en grupos homogéneos por edad. El niño mayor que explica a uno más pequeño consolida su propia comprensión

del tema —enseñar es una de las formas más efectivas de aprender— y desarrolla habilidades de liderazgo, de paciencia, de comunicación. El niño menor que observa a uno mayor recibe modelos de pensamiento y de conducta que lo estimulan más allá de su nivel actual de desarrollo, y esa estimulación lo empuja a avanzar. El que es «mediano» en el grupo —el de ocho años en el grupo de seis a nueve— tiene la oportunidad de ser tutor de los más pequeños y alumno de los más grandes en distintas áreas, según sus competencias específicas.

Esta dinámica, que la psicología educativa contemporánea estudia bajo el concepto de andamiaje entre pares (Vygotski, 1931/1979) y de aprendizaje cooperativo, produce en el aula Montessori una circulación permanente del conocimiento que el aula graduada convencional inhibe. En el aula graduada, el conocimiento solo circula del maestro al alumno, y luego del alumno al examen. El que sabe más no ayuda al que sabe menos porque eso sería «hacer trampa» o porque «cada quien tiene que hacer su trabajo». En el aula Montessori, en cambio, ayudar al otro es parte del trabajo. Se valora. Se enseña explícitamente cómo ayudar sin hacer por el otro, cómo explicar sin dar la respuesta, cómo saber cuándo el otro necesita que lo dejen solo.

En México, este principio tiene una realización concreta masiva que, paradójicamente, no suele reconocerse como tal: el **aula multigrado**. Cuando el aula multigrado funciona bien —cuando el maestro la organiza intencionalmente como comunidad de aprendizaje en lugar de limitarse a atender cada grado por separado mientras los otros esperan—, reproduce exactamente la lógica de la heterogeneidad etaria que Montessori propuso. En el municipio de Cochoapa el Grande, en Guerrero —uno de los municipios con mayor índice de marginación del país, ya mencionado—, maestros formados en el Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria y en el CONAFE han desarrollado dinámicas de grupo heterogéneo en las que los niños

de quinto y sexto grado diseñan retos de investigación que los de primero y segundo resuelven con su apoyo. Por ejemplo: los grandes recogen muestras de agua de distintas fuentes (el río, el pozo, la pila comunitaria), los pequeños ayudan a poner las muestras en frascos, juntos observan al microscopio prestado por el centro de salud, y los grandes escriben el informe mientras los pequeños dibujan lo que vieron. El resultado no es solo mejor aprendizaje de ciencias naturales —aunque también—. Es una convivencia escolar más rica, una menor incidencia de bullying —en Cochoapa, donde los conflictos entre niños por la pertenencia a linajes familiares enfrentados son frecuentes, el trabajo cooperativo ha funcionado como mediador— y una dinámica en la que el que sabe más no es el que más vale, sino el que más puede ayudar.

La investigadora Sandoval Flores (2000), en su extenso trabajo etnográfico sobre la cotidianeidad en las escuelas secundarias de la Ciudad de México, señaló algo que contradice muchas de nuestras intuiciones progresistas. La homogeneidad artificial del grupo por grado y edad argumenta Sandoval Flores, no produce la igualdad que promete. Produce jerarquías internas basadas en rendimiento académico que replican dentro del aula las desigualdades sociales que el sistema educativo dice querer compensar. El grupo homogéneo por edad etiqueta rápida y brutalmente a los que están «atrasados» y a los que están «avanzados», y esas etiquetas tienden a fijarse y a persistir. El grupo heterogéneo Montessori —o su equivalente multigrado en el México rural— distribuye el liderazgo pedagógico de manera más equitativa y más dinámica. Hoy el grande le enseña al chico cómo medir el terreno de la huerta escolar. Mañana el chico descubre, mientras juega con las piedras del río, una forma de clasificarlas que al grande no se le había ocurrido. El que enseña y el que aprende cambian de lugar según la actividad, según los intereses, según las habilidades específicas. Eso es más real, más parecido a cómo funciona el aprendizaje en la vida fuera de la escuela.

Saberes locales y comunidades de aprendizaje: «los viejos enseñan haciendo, no hablando»

En muchas comunidades indígenas de México existe un principio educativo que los propios pobladores formulan con una claridad que cualquier pedagogo envidiaría. En la Sierra Norte de Puebla, en comunidades nahuas de la región de Cuetzalan, he escuchado esta frase: «Los viejos enseñan haciendo, no hablando». En variantes distintas, aparece en comunidades zapotecas del Istmo de Tehuantepec («la mano enseña lo que la boca no alcanza a decir»), en comunidades tzotziles de los Altos de Chiapas («el que sabe hacer, hace; el que no sabe, pregunta»), y en comunidades rarámuri de la Sierra Tarahumara («el trabajo no se explica, se muestra»). Esta frase describe una pedagogía que Montessori habría reconocido sin dificultad: el conocimiento se transmite a través de la demostración y la participación, no a través de la explicación verbal abstracta. El anciano que enseña a tejer el petate no da una clase sobre el petate. No explica la técnica, no dibuja el diagrama en un pizarrón, no entrega un manual de instrucciones. Teje delante del niño, despacio, repetidamente, y le pasa las manos por las fibras para que sienta la tensión correcta. El niño no aprende repitiendo una explicación; aprende haciendo, intentando, corrigiendo, ensayando.

Esta forma de aprendizaje —que la psicóloga cultural Rogoff (2003), denominó *aprendizaje por observación intensa y participación guiada*— es la que Montessori intentó llevar al aula formal con su concepto de *comunidad de aprendizaje*. Una comunidad de aprendizaje es un espacio donde el conocimiento no fluye solo del maestro hacia los alumnos, sino que circula en todas direcciones: del maestro al alumno, del alumno al maestro, del alumno más experimentado al menos experimentado, del adulto de la comunidad invitado al aula, del niño que sabe algo que los demás no saben. Una comunidad donde la demostración vale más

que la explicación, donde se aprende haciendo y corrigiendo, no escuchando y repitiendo. Una comunidad donde el error no es castigado ni ridiculizado, sino tratado como un dato: algo no funcionó, ¿por qué?, ¿qué podemos probar distinto?

La diferencia crucial entre la comunidad de aprendizaje Montessori y la comunidad indígena tradicional es que en esta última el modelo funciona porque está articulado con la vida productiva real de la comunidad. El niño aprende a tejer porque en su casa se teje, porque el petate es parte de la vida cotidiana, porque el abuelo necesita ayuda y el niño la ofrece. El aprendizaje no está separado del uso. No hay un tiempo para «aprender a tejer» y otro tiempo para «tejer de verdad». El aprendizaje es el trabajo y el trabajo es el aprendizaje. En el aula Montessori, en cambio, el trabajo productivo real es simulado en la mayoría de los casos: se cortan papelitos en lugar de tejer fibras, se ordenan tarjetas en lugar de clasificar semillas, se escriben listas en lugar de llevar la contabilidad de la cosecha. El desafío para la escuela pública mexicana —y para la NEM, que ha puesto el trabajo comunitario como eje— es cómo tender puentes entre el aula y la vida productiva real de la comunidad sin reducir lo uno a lo otro.

Aplicación pedagógica: la sesión de trabajo en tres tiempos

Una adaptación práctica del modelo de comunidad de aprendizaje Montessori que ha demostrado funcionar en escuelas primarias públicas de contexto rural mexicano —con materiales mínimos, sin formación especializada y sin recursos adicionales— es la **sesión de trabajo en tres tiempos**. No requiere materiales especiales, no requiere cambiar el mobiliario, no requiere inversión económica. Requiere que el maestro reorganice su uso del tiempo en el aula.

El **primer tiempo** —de quince a veinte minutos, al inicio de la jornada— es el tiempo de presentación. El maestro muestra a toda la clase una actividad nueva, un concepto, un material, un procedimiento. La presentación es breve, concreta y, en lo posible, visual y manipulable. No se pregunta, no se evalúa, no se practican ejercicios en ese momento: solo se muestra. En una escuela multigrado de la región del Soconusco en Chiapas —zona de cultivo de café y palma africana, con alta presencia de jornaleros migrantes—, la maestra usa este tiempo para demostrar, por ejemplo, cómo medir la altura de la planta de café con una cinta métrica y registrar los datos en una tabla. Muestra una vez, muestra dos veces, responde preguntas concretas. Luego, fin de la presentación.

El **segundo tiempo** —de treinta a cuarenta minutos, el corazón de la sesión— es el tiempo de trabajo autónomo. Los niños eligen, dentro de un rango de opciones definido por el maestro (no cualquier cosa, sino un conjunto limitado de posibilidades significativas), qué actividad realizar, con qué material, con quién (solos, en parejas, en equipo pequeño). Durante este tiempo, el maestro no da instrucciones generales. Observa, registra en un cuaderno de notas —qué hace cada niño, cuánto tiempo se concentra, qué dificultades encuentra— y realiza intervenciones individuales de dos o tres minutos cuando un niño está bloqueado, cuando pide ayuda, cuando está a punto de rendirse. No corrige ni evalúa en voz alta; ayuda a encontrar el error. Esta es la parte más difícil para el maestro formado en la tradición de instrucción directa, porque requiere contenerse, callarse, confiar en que los niños pueden avanzar sin que el adulto esté permanentemente dirigiendo.

El **tercer tiempo** —de diez a quince minutos, al final de la sesión— es el tiempo de cierre colectivo. Los niños se reúnen en círculo (o semicírculo, si el espacio no permite más). Cada uno comparte brevemente lo que hizo, lo que aprendió, lo que le resultó difícil. El maestro no evalúa ni corrige públicamente; facilita la conversación con preguntas abiertas:

«¿Alguien encontró una forma distinta de hacerlo?», «¿Alguien tuvo una dificultad interesante que quiera compartir?». El cierre no es una evaluación sumativa; es una conversación que permite al maestro saber qué entendieron, qué no, y qué necesita retomar al día siguiente.

Esta estructura, que parece simple, requiere una preparación cuidadosa por parte del maestro. La tarea pedagógica más exigente es diseñar el menú de opciones del segundo tiempo: cada opción debe ser significativa (no una ficha de trabajo rutinaria), tener dificultad apropiada para distintos niveles de desarrollo (porque en un aula multigrado o incluso en un grupo homogéneo por grado los niveles son diversos), y ser posible de realizar con los materiales disponibles. Una vez que el maestro domina ese diseño —lo cual suele tomar varios meses de ensayo y error—, la dinámica del aula se transforma. Hay menos tiempo muerto. Hay menos indisciplina por aburrimiento. Hay más concentración visible: los niños que antes se levantaban cada cinco minutos ahora pueden pasar veinte minutos seguidos en la misma actividad, sin que nadie se los pida.

En Ixmiquilpan, cabecera municipal del Valle del Mezquital en Hidalgo —zona otomí (hñähñu) con altos índices de pobreza y migración, pero con una tradición de organización comunitaria muy fuerte—, una maestra de tercer grado con veintidós niños documentó en su diario de práctica docente los efectos de implementar esta estructura durante cuatro meses. Al inicio, el tiempo efectivo de aprendizaje —medido no por prueba estandarizada sino por observación directa: tiempo en que los niños estaban efectivamente involucrados en la tarea propuesta— era de aproximadamente 55 minutos por jornada escolar de cuatro horas. Cuatro meses después, ese tiempo había aumentado a más de dos horas. La maestra no modificó el horario formal, no recibió materiales nuevos, no hizo nada heroico. Simplemente reorganizó el uso del tiempo y confió en que sus alumnos podían más de lo que ella suponía.

Realidad mexicana: experiencias Montessori en escuelas públicas de Oaxaca y Chiapas — límites y posibilidades

El contexto: dos estados, una deuda histórica

Oaxaca y Chiapas comparten el triste privilegio de ocupar, año tras año, los últimos lugares en los indicadores de resultados educativos del país. En las pruebas Planea (ahora sustituidas por la prueba nacional de logro de aprendizajes), ambos estados presentan consistentemente porcentajes de alumnos en los niveles más bajos de logro en Lectura y Matemáticas que duplican o triplican el promedio nacional (INEE, 2018). En Oaxaca, donde el 34% de la población de cinco años y más habla una lengua indígena como primera lengua —zapoteco, mixteco, mazateco, mixe, chinanteco, entre muchas otras—, el rezago educativo afecta a más del 16% de la población adulta. En Chiapas, el porcentaje de hogares en situación de pobreza supera el 75% según el CONEVAL, y la tasa de abandono escolar en secundaria es de las más altas del país. Frente a estos números, ningún método pedagógico, por brillante que sea, puede presentarse como «la solución». Sería una estupedad decirlo y una irresponsabilidad creerlo. El fracaso educativo de Oaxaca y Chiapas no es un fracaso pedagógico; es el producto de décadas de desigualdad estructural, de saqueo de recursos, de discriminación sistemática contra las poblaciones indígenas, de políticas educativas diseñadas en la Ciudad de México sin consultar a nadie. La educación puede contribuir a transformar esa realidad, pero no puede resolver por sí sola lo que es fundamentalmente político y económico.

Y sin embargo, en ese mismo contexto, hay escuelas que funcionan. Hay directores que llegan todos los días a las siete de la mañana, que conocen a sus alumnos por nombre y apellido, que saben en qué

condiciones viven. Hay maestros que preparan sus clases con lo que tienen —papel bond, tijeras sin filo, un pizarrón agrietado— y que logran que los niños lean cuando las estadísticas dicen que no deberían poder leer. Hay comunidades que valoran la educación con una intensidad que cualquier investigador que las haya visitado recuerda conmovido: en San Marcos Tlapazola, en los Valles Centrales de Oaxaca —comunidad zapoteca famosa por su producción de barro rojo cocido—, los niños caminan cuarenta y cinco minutos de subida por un camino de terracería para llegar a la escuela, y los padres se turnan para pintar las aulas cada año con sus propios recursos porque la SEP no destina dinero para mantenimiento. En Tenejapa, municipio tzotzil de los Altos de Chiapas, la asamblea comunitaria convocó al maestro antes de que iniciara el ciclo escolar para decirle, sin rodeos, qué esperaban de él: que enseñara a leer y a escribir, que respetara la lengua y la cultura, que no se fuera a la quincena. Y también para decirle qué estaban dispuestos a ofrecer: tequio para la limpieza de la escuela, comida para el maestro, materiales cuando hicieran falta. Estas realidades no salvan al sistema educativo nacional ni cancelan la deuda estructural del Estado mexicano con los pueblos indígenas. Pero demuestran algo que ningún indicador macroeconómico captura: que las condiciones de posibilidad del aprendizaje no dependen exclusivamente del presupuesto ni de los programas federales. Dependen también de la relación entre el maestro, los niños y la comunidad.

Experiencias Montessori en escuelas públicas de Oaxaca

En Oaxaca, el movimiento de educación alternativa tiene una historia política y pedagógica particular que ninguna otra entidad del país tiene. La sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) —que en Oaxaca mantuvo una postura históricamente más combativa e innovadora que la dirigencia nacional del sindicato— im-

pulsó desde los años ochenta la construcción del **Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)**. El PTEO incorpora elementos de pedagogía crítica (inspirada en Paulo Freire, no en Montessori), educación comunitaria e interculturalidad que tienen puntos de contacto con la propuesta Montessori —la centralidad del niño, el respeto por los saberes locales, la autonomía del maestro— aunque no la citan explícitamente. Martínez Vásquez (2016), sociólogo oaxaqueño que ha estudiado el movimiento magisterial y sus propuestas educativas, señala que el PTEO representa uno de los intentos más serios de construir un currículo articulado desde las condiciones y las demandas de las comunidades, y no desde un modelo burocrático diseñado en la SEP central. En el marco de ese esfuerzo, varios maestros de la sección 22 adoptaron, de manera individual o en pequeños colectivos que se reunían los fines de semana para compartir experiencias, principios Montessori adaptados a sus contextos.

En el municipio de Santa Catarina Minas —comunidad zapoteca de los Valles Centrales, famosa en todo México por la elaboración artesanal de mezcal, con hornos de piedra que han pasado de generación en generación—, el maestro de la escuela primaria Benito Juárez reorganizó el aula de primero y segundo grado en rincones de trabajo con materiales fabricados a mano. Las letras de lija no las compró: las fabricó con cartulina y lija comprada en la papelería del pueblo. Los tableros de correspondencia numérica los elaboró con chapas de refresco pintadas de colores. Las tarjetas de vocabulario las ilustró con recortes de revistas viejas que las señoras del pueblo le donaron. Al final del ciclo escolar, los resultados de lectoescritura medidos por la evaluación estatal mostraban que el 87% de los niños de primer grado alcanzaron el nivel esperado, frente a un promedio estatal del 62% para escuelas de contexto similar. El informe de la supervisión escolar de la zona consigna este dato, aunque con la cautela metodológica que corresponde: no prueba causalidad porque no había grupo de control, pero es una señal que merece atención.

En Teotitlán del Valle —otro municipio zapoteca de los Valles Centrales, pero con una tradición distinta: aquí no es el mezcal sino el tejido en telar de lana, con tintes naturales extraídos de la grana cochinilla y del añil—, la maestra del jardín de niños articuló el trabajo de las abuelas tejedoras con el trabajo en el aula. Las mujeres mayores de la comunidad, que han tejido toda su vida y que poseen un saber que no se transmite en ninguna escuela, visitaban el jardín de niños dos veces por semana. Enseñaban a los pequeños los primeros pasos del tejido: cómo tensar la urdimbre, cómo pasar la lanzadera, cómo corregir un error. Esta actividad —que Montessori habría clasificado sin dudar como *ejercicio de vida práctica*— desarrollaba la motricidad fina (los dedos del niño aprendiendo a sostener la lanzadera), la concentración (seguir una secuencia de pasos sin distraerse), el seguimiento de instrucciones (la abuela habla en voz baja, muestra, el niño imita), y el orgullo cultural (esto lo hace mi abuela, esto lo hacen en mi pueblo, esto es valioso). Todo al mismo tiempo. La investigadora Marúm Espinosa (2012), en un análisis sobre educación y patrimonio cultural en Oaxaca, documentó esta experiencia como un ejemplo de lo que denominó *pedagogía patrimonial*: el uso del saber artístico y artesanal de la comunidad no como «adicción folclórica» para la foto del evento cívico, sino como dispositivo de aprendizaje integral con consecuencias cognitivas reales.

Experiencias en Chiapas: resistencia, innovación y contexto

En Chiapas, las condiciones para la innovación pedagógica son, si cabe, aún más complejas que en Oaxaca. El estado vivió el levantamiento zapatista de 1994 y sus consecuencias políticas, que todavía se sienten tres décadas después. En las regiones de influencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), existen comunidades que construyeron su propio sistema educativo autónomo —las escuelas zapatistas— pa-

ralelo al sistema oficial del Estado mexicano. Este sistema, que ha sido objeto de estudio por investigadores de varios países (incluyendo a la estadounidense Mariana Mora Bayo), aplica principios de aprendizaje por la práctica, organización comunitaria del conocimiento y rechazo de los libros de texto oficiales que tienen una resonancia Montessori innegable, aunque emergen de una tradición política, epistémica y geográfica completamente distinta. No hay que confundir convergencias con influencias.

En las comunidades del municipio autónomo zapatista de San Andrés Sacamch'en de los Pobres —en la región de Los Altos, cerca de Ocosingo—, los promotores de educación no son maestros titulados por ninguna Escuela Normal. Son miembros de la comunidad, elegidos por la asamblea, que reciben formación interna en los caracoles zapatistas. Organizan el aprendizaje en torno a las actividades productivas y rituales de la comunidad: el trabajo en la milpa (preparación de la tierra, siembra, deshierbe, cosecha), la preparación del pozol (maíz cocido y molido que se consume en las faenas), las asambleas comunitarias (donde los niños aprenden a escuchar, a esperar turno, a argumentar, a aceptar decisiones colectivas, aunque no las compartan). Los niños aprenden a leer y a escribir en tzotzil antes que en español —la lengua originaria es la primera lengua de instrucción—, y aprenden matemáticas a través del conteo de los productos de la cosecha y del cálculo de las raciones para la comida comunitaria. Mora Bayo (2008), investigadora del CIESAS que ha estudiado extensamente el sistema educativo zapatista, señala que su principio pedagógico central se formula así: caminar preguntando. Esa frase describe una epistemología que ningún manual Montessori expresó con tanta economía de palabras: el conocimiento no se recibe pasivamente, se construye activamente; y se construye en movimiento (caminar), en colectivo (no es un individuo aislado el que pregunta), desde las preguntas que la vida real impone, no desde un currículo prediseñado que hay que cumplir.

Fuera del contexto zapatista, en las escuelas públicas regulares de Chiapas —las que siguen el calendario, los programas y los libros de texto de la SEP—, las experiencias de innovación pedagógica con rasgos Montessori son más dispersas, menos sistemáticas y peor documentadas que en Oaxaca. La razón no es que los maestros chiapanecos sean menos creativos o estén menos comprometidos: es que la presión institucional y sindical en Chiapas ha sido, durante décadas, más vertical y menos permeable a la innovación que en Oaxaca, donde la sección 22 construyó espacios de autonomía gremial que también se tradujeron (no sin contradicciones) en autonomía pedagógica. Sin embargo, hay iniciativas valiosas.

En San Cristóbal de las Casas, varias organizaciones civiles —como Melel Xojobal (que trabaja con infancia indígena urbana) y Educación para Compartir— han desarrollado programas de acompañamiento a maestros de escuelas públicas en zonas periurbanas con alta migración indígena. Estos programas incluyen formación en organización del ambiente, diseño de materiales locales con recursos de la región, estrategias de diferenciación curricular para aulas multigrado, y trabajo con familias para reducir el ausentismo. El programa *Impacto Educativo Chiapas*, activo entre 2015 y 2020, reportó mejoras en los indicadores de asistencia y de retención en las escuelas participantes: en promedio, la asistencia pasó del 78% al 91% después de dos años de intervención, y la deserción escolar se redujo a la mitad. Sin embargo, hay que decirlo con honestidad: las metodologías de evaluación de ese programa han sido cuestionadas por algunos investigadores de la Universidad Autónoma de Chiapas por su falta de grupos de control comparables y por la posible influencia de la deseabilidad social en las respuestas de los maestros entrevistados. No todo lo que se reporta como «éxito» lo es realmente.

Límites y posibilidades: una lectura honesta

Sería deshonesto concluir esta sección sin señalar los límites reales de la implementación de principios Montessori en las escuelas públicas de Oaxaca y Chiapas —y, por extensión, en el conjunto del sistema educativo mexicano en contextos de marginación. No se trata de ser negativo por deporte, sino de ser preciso.

El **primer límite** es el de la formación docente. El método Montessori no es una receta que se pueda aplicar siguiendo un manual. Requiere un maestro que haya experimentado personalmente el proceso de aprender a observar (no es lo mismo ver que observar pedagógicamente), a preparar el ambiente (no es lo mismo ordenar que diseñar un entorno con intención educativa), y a retirarse en el momento adecuado (no es lo mismo abandonar que confiar). Estas habilidades no se aprenden en un taller de dos días, ni en una lectura apresurada del libro de Montessori, ni viendo videos en YouTube. Se aprenden en la práctica sostenida, con acompañamiento, con retroalimentación, con ensayo y error protegido. Los programas de formación inicial de maestros en México —tanto las Escuelas Normales como la Universidad Pedagógica Nacional— no incluyen formación Montessori sistemática. En algunas normales hay una materia optativa sobre «pedagogías alternativas», donde Montessori se cubre en dos o tres sesiones junto con Freinet, Waldorf, Reggio Emilia y varias más. Eso no alcanza. En la formación continua del sector público, la oferta de cursos sobre Montessori es prácticamente inexistente. Si un maestro quiere formarse seriamente en este enfoque, tiene que pagar cursos privados que cuestan varios miles de pesos, en instituciones como la Asociación Montessori Mexicana, que opera principalmente en la Ciudad de México y en unas pocas ciudades más. Para un maestro rural con sueldo base de 12,000 pesos mensuales, eso es inviable.

El **segundo límite** es el de la discontinuidad docente. En Oaxaca y Chiapas, la rotación de maestros entre escuelas —producto de mecanismos de asignación que no priorizan la permanencia, de estrategias sindicales de gestión de plazas, y de la peligrosidad de algunas zonas que nadie quiere ocupar— es un problema crónico. Un maestro que ha construido durante tres años una comunidad de aprendizaje Montessori en su escuela —que ha fabricado los materiales, que ha formado a los niños en el uso autónomo de los rincones, que ha convencido a los padres— puede ser cambiado al año siguiente a otra escuela a cien kilómetros de distancia, sin que medie su voluntad. Su sucesor puede tener una formación y una concepción pedagógica completamente distintas, y a menudo no está interesado en sostener lo que el anterior construyó. El resultado es un síndrome de start and stop: se empieza, se avanza, se abandona, se empieza de nuevo en otro lado. Ornelas (2008), en su análisis clásico sobre el sistema político del magisterio mexicano, señala que la gestión de las plazas docentes —con sus mecanismos de adscripción, permutas y comisiones— es uno de los mecanismos más poderosos de conservadurismo pedagógico en México. No es que los maestros sean «malos» o estén «cerrados al cambio». Es que el sistema de incentivos no premia la innovación ni la permanencia en contextos difíciles. Premia, en cambio, la antigüedad y las relaciones políticas.

El **tercer límite** es el de la escala. Las experiencias exitosas que se han documentado en Oaxaca y Chiapas son, casi sin excepción, experiencias individuales o de pequeños colectivos: el maestro excepcional que hace magia con lo que tiene, la directora que convence a su equipo de probar algo distinto, la comunidad que se organiza para apoyar a la escuela. Estas experiencias son valiosísimas como pruebas de concepto y como fuente de aprendizaje. Pero no constituyen una política pública. Llevar estos principios a escala —de una escuela a una zona, de una zona a una región, de una región a un estado— requiere una arquitectura institucional que el sistema educativo mexicano no ha logrado construir

todavía. Se necesita: sistematización rigurosa de experiencias (no solo anécdotas emotivas), formación de redes de maestros innovadores que puedan aprender entre sí, apoyo explícito de la supervisión escolar a las prácticas no convencionales, flexibilidad en el uso de los recursos para que los maestros puedan fabricar materiales en lugar de comprar los que dicta el catálogo, y —fundamental— tiempo para la colaboración docente dentro de la jornada laboral. Ninguna de estas condiciones está presente hoy en la mayoría de las zonas escolares del país.

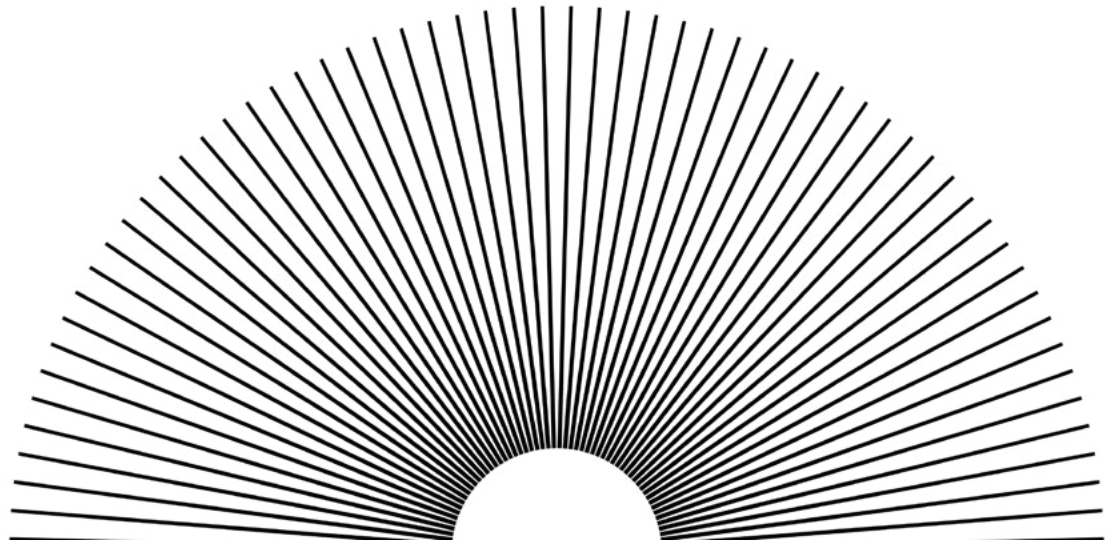
Las **posibilidades**, sin embargo, son reales. La Nueva Escuela Mexicana ha declarado explícitamente su apuesta por la autonomía pedagógica de los maestros —aunque en la práctica esa autonomía sigue siendo más discursiva que efectiva—, por el reconocimiento de los saberes comunitarios como parte del currículo —aunque los mecanismos para incorporarlos siguen sin estar claros—, y por la organización del aprendizaje en proyectos que parten de la realidad de los estudiantes —aunque la formación de los maestros para diseñar proyectos sigue siendo insuficiente. Estos principios son, en lo esencial, compatibles con la propuesta Montessori adaptada. Lo que hace falta no es «convencer al sistema» de que Montessori sirve. Lo que hace falta es demostrar —con investigación rigurosa, con evaluación de impacto, con documentación de experiencias, con formación continua de calidad— que los principios del ambiente preparado, la autonomía, la heterogeneidad del grupo como recurso, y el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje pueden implementarse con recursos locales, con materiales fabricados a mano, en salones de adobe con piso de tierra, a cargo de maestros que aprendieron su pedagogía más de la práctica que de los libros. Porque eso, en el fondo, es exactamente lo que María Montessori hizo en San Lorenzo en 1907. No tenía un modelo a seguir. No tenía un presupuesto. No tenía un título en educación. Tenía una mirada, una hipótesis, y la convicción de que los niños merecen algo mejor que lo que el sistema les ofrece. Empezó con lo que había, observó con rigor, y construyó algo que el mundo todavía no

termina de aprender. Eso es lo que los maestros rurales mexicanos hacen todos los días, aunque nunca hayan oído hablar de ella.

Capítulo

6

Dewey y aprender haciendo: experiencia, territorio y transformación en la Nueva Escuela Mexicana



Existe en la Sierra Mixe de Oaxaca una expresión que los mayores transmiten a quienes se forman para servir a la comunidad: *Ayuujk jä'äy*, que en traducción libre significa "los que saben con las manos y con el corazón". No se trata de una metáfora decorativa, sino de una epistemología: el saber que no se encarna en la práctica, que no se prueba en el contacto con la realidad concreta de la comunidad, simplemente no cuenta como saber. Dewey (1859-1952), nunca pisó la Sierra Mixe, pero habría reconocido en esa frase el núcleo de su propuesta filosófica y pedagógica. Que esta convergencia sea posible —que un filósofo del pragmatismo norteamericano y una comunidad indígena mesoamericana coincidan en lo esencial— no es una casualidad pintoresca, sino una evidencia de que ciertas verdades sobre el aprendizaje trascienden las fronteras culturales porque hunden sus raíces en algo más profundo que cualquier tradición particular.

La obra de Dewey representa uno de los esfuerzos más sostenidos de la modernidad occidental por rearticular la relación entre pensamiento y acción, entre escuela y vida, entre conocimiento y democracia. Su trayectoria intelectual —que abarca desde Mi credo pedagógico (1897), hasta Experiencia y naturaleza (1925) y Lógica: la teoría de la investigación (1938)— no es la de un reformador escolar con buenas intenciones, sino la de un filósofo que encontró en la educación el problema central de la democracia moderna. Para Dewey, la pregunta de cómo aprendemos los seres humanos no puede separarse de la pregunta de cómo vivimos juntos. Esta fusión entre epistemología, ética y política es lo que hace su pensamiento tan pertinente —y tan exigente— para pensar la educación en el México del siglo XXI.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), tal como se expresa en el Plan de Estudios 2022 y en los Libros de Texto Gratuitos de nueva generación, recupera este legado con una ambición que no puede subestimarse: propone que la escuela deje de ser un espacio de transmisión de contenidos

establecidos y se convierta en un espacio de investigación, deliberación y acción sobre los problemas reales del territorio. Esta apuesta, que Dewey habría aplaudido, enfrenta en México obstáculos que el propio Dewey no conoció: un sistema educativo fragmentado por desigualdades estructurales abismales, una tradición normalista que convive en tensión con la universidad, y un país donde la diversidad cultural y lingüística no es un dato folclórico sino una condición fundante de cualquier proyecto educativo serio.

Este capítulo analiza los fundamentos filosóficos del aprender haciendo deweyano, su recepción en la historia educativa mexicana, su articulación con la NEM, y su aplicación concreta en proyectos comunitarios vinculados a problemas territoriales específicos: la sequía en Chihuahua y San Luis Potosí, la contaminación en la Cuenca del Alto Atoyac, los cultivos tradicionales en Oaxaca, la salud en la Sierra Huasteca, y los oficios en Michoacán y Jalisco. A lo largo del texto, se mantiene un diálogo permanente con educadores e investigadores mexicanos cuya obra aporta perspectivas indispensables para pensar estos problemas desde adentro.

Experiencia, democracia y escuela: el proyecto comunitario como eje del currículo NEM

El problema que Dewey diagnosticó y que México sigue padeciendo

Cuando *Dewey* publicó La escuela y la sociedad en 1899, describió una institución escolar que enseñaba sobre el mundo pero no desde el mundo. Los niños aprendían geografía mirando mapas en lugar de explorar territorios; aprendían ciencias leyendo descripciones en lugar de observar fenómenos; aprendían historia escuchando relatos en lugar de

comprender los problemas del presente. Esta escuela era, en su diagnóstico, socialmente irresponsable: preparaba a los individuos para un mundo que ya no existía, o para uno que no debería existir.

El diagnóstico tenía una raíz filosófica precisa. Dewey identificó en la tradición educativa occidental un dualismo persistente y dañino: la separación entre mente y cuerpo, entre teoría y práctica, entre el saber culto de las élites y el saber manual de los trabajadores. Este dualismo no era solo filosófico; era profundamente político. La escuela que enseña sobre el mundo sin comprometerse con él reproduce inevitablemente las jerarquías sociales existentes, porque otorga el saber abstracto a quienes ya lo poseen y niega el valor del saber práctico a quienes lo necesitan para vivir.

En México, este diagnóstico tiene una pertinencia que no ha perdido un ápice de vigencia. El educador y filósofo Delval (1991), cuya obra sobre el desarrollo del conocimiento en los niños tiene amplia recepción en la formación docente mexicana, señaló en múltiples ocasiones que la escuela latinoamericana arrastra una tradición escolástica —transmisiva, verbalista, centrada en la reproducción de contenidos— que sus reformas sucesivas no han logrado desplazar de manera estructural. No porque los maestros no quieran hacer las cosas de otro modo, sino porque las condiciones institucionales (tiempos, espacios, materiales, evaluaciones) siguen organizando la escuela como si Dewey nunca hubiera existido.

La investigadora Rockwell (2009), cuya etnografía de la escuela rural mexicana en La *experiencia etnográfica* es una referencia ineludible, documentó cómo los maestros rurales mexicanos han desarrollado históricamente prácticas pedagógicas situadas —adaptadas a las condiciones locales, a los calendarios agrícolas, a las lenguas de la comunidad— que el currículo oficial nunca reconoció formalmente. Estas prácticas son, en

muchos casos, deweyanas avant la lettre: nacen de la necesidad de hacer la escuela relevante para niños y familias que solo la sostendrían si les resultara útil para su vida real. La NEM propone, en este sentido, hacer oficial lo que muchos maestros ya realizaban de manera clandestina.

Las categorías filosóficas: experiencia, continuidad e interacción

La filosofía educativa de Dewey descansa en una reformulación radical del concepto de experiencia. En la tradición empirista clásica (Locke, Hume), la experiencia era pasiva: la mente recibía impresiones del mundo exterior y las procesaba. Para Dewey (1938/2010), esta concepción era fundamentalmente equivocada. La experiencia no es recepción sino *transacción*: el organismo y su entorno se modifican mutuamente en el proceso de interacción. No hay un sujeto que aprende y un objeto del que se aprende; hay un proceso de transformación recíproca en el que ambos quedan modificados.

En *Experiencia y educación* (1938), Dewey formuló los dos principios que definen una experiencia educativamente valiosa. El primero es el principio de continuidad: toda experiencia genuina se nutre de las experiencias anteriores y abre posibilidades para las futuras. Una experiencia que no conecta con el pasado del aprendiz ni apunta hacia ningún horizonte futuro es, en el mejor de los casos, entretenimiento; en el peor, un obstáculo para el aprendizaje real. El segundo principio es el de interacción: la experiencia educativa ocurre en la intersección entre las condiciones internas del aprendiz (conocimientos previos, disposiciones, emociones) y las condiciones externas del entorno (problema a resolver, recursos disponibles, comunidad que rodea el proceso). Separar cualquiera de estos dos polos equivale a destruir la experiencia.

Estos principios tienen consecuencias pedagógicas precisas. El principio de continuidad implica que el currículo no puede organizarse como una suma de contenidos desconectados; debe tener una lógica de progresión que respete la historia de cada aprendiz. El principio de interacción implica que el diseño del entorno de aprendizaje es tan importante como el diseño de los contenidos: un maestro deweyano no solo planifica qué aprenderán sus estudiantes, sino también en qué condiciones, con qué materiales y con qué problemas lo harán.

La filósofa de la educación Díaz Barriga Arceo (2006), cuya obra sobre el aprendizaje situado es probablemente la sistematización más rigurosa de estos principios en el contexto mexicano, ha desarrollado el concepto de cognición situada para describir un tipo de aprendizaje que no puede separarse del contexto en que ocurre. En Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, argumenta que el conocimiento escolar se vuelve inerte —memorizable pero no transferible— cuando se presenta desconectado de las prácticas sociales que le dan sentido. Esta es, en términos deweyanos, la crítica al principio de continuidad truncado: un conocimiento que no conecta con la vida del aprendiz ni abre posibilidades de acción sobre el mundo.

Democracia como modo de vida: la participación comunitaria como principio pedagógico

La contribución más original y más exigente de Dewey al pensamiento educativo es, probablemente, su concepción de la democracia. Para la mayoría de sus contemporáneos —y para la mayoría de sus lectores actuales— la democracia es un sistema de gobierno: un conjunto de procedimientos (elecciones, representación, separación de poderes) que organiza la vida política de una sociedad. Para Dewey (1916/1998), esta concepción era radicalmente insuficiente. En *Democracia y educación*, sos-

tuvo que la democracia es, ante todo, un *modo de vida asociado*: una forma de convivencia basada en la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la toma de las decisiones que afectan su vida común.

Esta concepción tiene dos implicaciones pedagógicas que Dewey desarrolló consistentemente a lo largo de toda su obra. La primera es que la escuela democrática no puede ser una institución jerárquica y autoritaria que enseña sobre la democracia mientras la niega en su funcionamiento cotidiano. La segunda es que la escuela debe ser un espacio donde los estudiantes practiquen genuinamente la deliberación colectiva, la toma de decisiones compartida y la responsabilidad mutua. No se aprende a ser ciudadano oyendo hablar de ciudadanía: se aprende siendo ciudadano, lo cual requiere espacios reales para ejercer esa ciudadanía.

Esta propuesta resuena profundamente en el México pluricultural. El antropólogo y educador Gunther Dietz (2012), en su obra *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*, ha documentado cómo diversas comunidades indígenas mexicanas practican formas de democracia participativa —la asamblea comunitaria, el tequio, el sistema de cargos, la consulta— que encarnan con mayor fidelidad que el sistema representativo formal el tipo de "modo de vida asociado" que Dewey imaginaba. En las comunidades zapotecas de los Valles Centrales de Oaxaca, por ejemplo, la asamblea no es un órgano de gobierno entre otros; es el lugar donde se construye el consenso sobre los asuntos que afectan a todos, incluidos los educativos.

El problema, como señala Treviño Ronzón (2019), investigador de la Universidad Veracruzana, es que la escuela formal ha funcionado históricamente como un dispositivo que interrumpe —cuando no destruye— estas formas de participación comunitaria, al imponer una lógica institucional que privilegia la autoridad individual del maestro sobre la

deliberación colectiva. La NEM intenta revertir esta tendencia al proponer que los Proyectos Escolares de Transformación Social (PETS) sean diseñados, ejecutados y evaluados con participación efectiva de las familias y la comunidad. Este es, en términos deweyanos, el reconocimiento de que la experiencia educativa genuina no puede ocurrir dentro de los muros del aula si esos muros están construidos como barreras contra la comunidad.

La escuela laboratorio: del ideal deweyano al aula NEM

Entre 1896 y 1903, Dewey dirigió en la Universidad de Chicago lo que se conoce como la Escuela Laboratorio: un espacio educativo donde los niños aprendían a través de proyectos que integraban trabajo manual, investigación científica, expresión artística y reflexión ética. Los niños de ocho años construían tejidos primitivos para entender la historia de la industria textil; los de diez diseñaban y cultivaban jardines para aprender botánica, geografía y economía. No era una escuela de manualidades: era una escuela donde el hacer era el punto de partida del pensar.

Este modelo tiene su equivalente histórico en México en la figura de la escuela de acción que promovió Ramírez Castañeda (1968), inspector escolar y pensador de la educación rural en las décadas de 1920 y 1930. En sus Guías para organizar y desarrollar una escuela rural, Ramírez Castañeda proponía que el maestro rural fuera, ante todo, un agente de transformación comunitaria: alguien que no solo enseñara a leer y escribir, sino que contribuyera activamente a resolver los problemas de la comunidad —la salubridad, la producción agrícola, la organización cooperativa— a través del trabajo escolar. Esta visión, profundamente deweyana aunque raramente citada como tal, inspiró las Misiones Culturales de los años veinte y las escuelas técnicas rurales de los treinta.

El otro gran mediador entre Dewey y la educación mexicana fue Moisés Sáenz, subsecretario de Educación durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, quien estudió directamente con Dewey en Columbia University y regresó a México convencido de que el pragmatismo pedagógico era la clave para una educación que sirviera genuinamente a los sectores populares. Sáenz fundó la Casa del Estudiante Indígena en 1926 y desarrolló los principios de la incorporación como política educativa —término que, hay que reconocerlo, encerraba también una lógica asimilacionista que el Dewey más radical habría cuestionado.

La NEM recoge este legado histórico y lo reformula en clave intercultural crítica. El Plan de Estudios 2022 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) establece que el currículo debe organizarse a partir de lo que denomina Ejes Articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y educación estética. Estos ejes no son asignaturas; son perspectivas transversales que deben impregnar todos los Campos Formativos y, sobre todo, todos los proyectos escolares. En términos deweyanos, son los problemas del presente desde los cuales se organiza la experiencia educativa.

La educadora Alicia de Alba (2007), cuya obra sobre la teoría curricular es referencia fundamental en las normales mexicanas, ha señalado que la propuesta curricular de la NEM representa un desplazamiento epistemológico significativo: pasa de un currículo organizado por contenidos a un currículo organizado por problemas. Este desplazamiento no es cosmético. Implica una transformación en la concepción misma del conocimiento escolar: de un conjunto de verdades establecidas que deben transmitirse a un conjunto de instrumentos para abordar situaciones problemáticas que requieren solución. Es, en toda su extensión, la apuesta deweyana.

El método de proyectos: fundamentos, tensiones y posibilidades en el contexto mexicano

Heard Kilpatrick (1918), discípulo directo de Dewey, sistematizó el que se conocería como *método de proyectos*: una secuencia pedagógica que parte de un propósito auténtico elegido por los estudiantes, procede a través de la planificación y ejecución de actividades reales, y concluye con la evaluación reflexiva de los resultados. Kilpatrick distinguía cuatro tipos de proyectos: los de tipo creativo (construir algo), los de consumo estético (disfrutar algo), los de resolución de problemas y los de adquisición de habilidades específicas. Esta tipología, aunque esquemática, captura bien la diversidad de formas que puede tomar el aprendizaje experiencial.

En el contexto mexicano contemporáneo, el método de proyectos adquiere dimensiones que Kilpatrick no anticipó. La pedagoga Patricia Ducoing Watty (coord., 2003), historiadora de la educación y especialista en formación docente, ha señalado que la implementación exitosa de proyectos en la escuela mexicana requiere atender tres condiciones que el sistema frecuentemente ignora: la primera es la disponibilidad de tiempo real para la investigación; la segunda es el acceso a materiales y recursos básicos (algo que las escuelas de comunidades marginadas no pueden dar por sentado); y la tercera —quizás la más determinante— es la disposición del maestro a ceder el control del proceso a los estudiantes, lo cual requiere una seguridad profesional que no puede pedirse sin garantizar las condiciones de formación continua que la hagan posible.

Un ejemplo paradigmático de implementación exitosa proviene de la comunidad de San Andrés Zautla, en los Valles Centrales de Oaxaca. La Preparatoria Comunitaria del Valle, fundada a partir de la iniciativa de padres de familia y docentes locales, ha desarrollado durante más de una década un modelo curricular donde los proyectos productivos co-

munitarios —cultivo de hortalizas orgánicas, cría de animales de traspatio, producción de abonos naturales— son al mismo tiempo el contenido y el método de la formación. Los estudiantes aprenden química analizando los procesos de compostaje; aprenden matemáticas calculando rendimientos y costos; aprenden español elaborando manuales técnicos para compartir con otras comunidades. No hay una asignatura llamada química, otra llamada matemáticas y otra llamada español: hay un proyecto de vida comunitaria que integra todos esos saberes en función de problemas reales.

La tensión más profunda entre el método de proyectos y el sistema educativo mexicano no es, sin embargo, metodológica sino evaluativa. El investigador Díaz Barriga (2006), en su análisis crítico de las reformas educativas mexicanas, ha señalado con precisión que la evaluación estandarizada —cuya lógica sigue dominando la rendición de cuentas del sistema— mide habilidades descontextualizadas que son, por definición, aquello que el aprendizaje por proyectos no privilegia. Un estudiante que ha investigado durante seis meses la calidad del agua de su comunidad, gestionado ante las autoridades municipales y elaborado un informe técnico riguroso, puede obtener un resultado bajo en una prueba que evalúa comprensión lectora de textos abstractos. Esta contradicción no es un accidente: refleja una lucha no resuelta entre dos visiones incompatibles de qué significa saber.

Resolución de problemas reales del territorio: agua, cultivos, salud y oficios

En las comunidades rurales de México circula una sabiduría pedagógica que el sistema educativo formal tardó décadas en descubrir: que la mejor escuela no está necesariamente dentro de un edificio con aulas y pizarrones. El conocimiento sobre la tierra, el agua, las plantas y

los animales se transmitió durante siglos en el acto mismo de cultivar, pescar, cosechar y construir. Lo que Dewey llamó aprender haciendo no era, para esas comunidades, una propuesta pedagógica innovadora; era simplemente la descripción de cómo habían aprendido siempre.

Lo que la NEM propone —y que este capítulo desarrolla— no es folklorizar esa tradición ni reducirla a actividades de educación artística desconectadas del currículo formal. Propone, en cambio, tomar en serio los problemas reales del territorio —la sequía, la contaminación, la pérdida de variedades agrícolas, la enfermedad, la desaparición de oficios— como ejes desde los cuales construir un currículo que sea simultáneamente riguroso, relevante y transformador. Cada uno de los problemas que se desarrollan a continuación es, al mismo tiempo, un problema pedagógico, científico, ético y político. Su abordaje escolar exige, por tanto, una perspectiva genuinamente interdisciplinar.

El agua como eje curricular: pedagogía de la crisis hídrica en el norte árido

Chihuahua: la sequía como aula

Chihuahua es el estado más extenso de México (247,455 km²) y uno de los más golpeados por la crisis hídrica. La combinación del cambio climático, la sobreexplotación de acuíferos y la fragmentación de la cubierta vegetal ha generado condiciones de sequía que en el período 2020-2023 alcanzaron niveles históricos. Según datos del Monitor de Sequía de América del Norte de la CONAGUA (Coordinación General de Adaptación al Cambio Climático y Ecología / CONAGUA, 2023), durante ese período más del 65% del territorio chihuahuense registró condiciones de sequía severa o extrema. Las consecuencias para la agricultura de temporal —la que practican la mayoría de las comunidades rarámuri

de la Sierra Tarahumara— han sido devastadoras: pérdidas de cosecha superiores al 80% en varios ciclos consecutivos en municipios como Guachochi, Balleza y Guadalupe y Calvo.

En este contexto, varias escuelas primarias multigrado de la Sierra Tarahumara han desarrollado proyectos pedagógicos en torno al agua que son, simultáneamente, ejercicios de investigación científica, gestión comunitaria y revitalización cultural. En la comunidad de Norogachi, municipio de Guachochi, docentes adscritos al sistema de educación indígena de la SEP han acompañado a sus estudiantes en lo que denominan "el camino del agua": un proyecto de varios meses que comienza con el mapeo participativo de fuentes de agua de la comunidad (manantiales, arroyos, pozos), continúa con el registro de su variación estacional mediante observaciones sistemáticas, y concluye con el diseño de propuestas de captación de agua de lluvia basadas en técnicas tradicionales rarámuri y en principios de hidrología básica.

Lo que hace pedagógicamente valioso este proyecto —en términos deweyanos— no es que los niños aprendan sobre el agua, sino que aprenden con el agua y para resolver un problema que mantiene a sus familias en vilo. El principio de continuidad se cumple porque el proyecto se extiende a lo largo de todo el ciclo escolar y conecta con saberes que los estudiantes ya traen de su hogar. El principio de interacción se cumple porque los estudiantes actúan sobre el entorno real: no simulan el problema, lo abordan. La reflexión sistemática —el momento específicamente deweyano que convierte la experiencia en aprendizaje— ocurre en las sesiones de análisis donde los estudiantes verbalizan lo que observaron, contrastan hipótesis, identifican errores y reformulan su comprensión.

La investigadora Chapela Mendoza (2002), quien ha trabajado durante décadas en educación indígena en la Sierra Madre Occidental, do-

cumenta en El juego en la escuela y en trabajos posteriores que los proyectos pedagógicos que articulan saberes rarámuri con conocimiento científico escolar producen un efecto que ella denomina «reconstitución epistémica intergeneracional»: cuando el abuelo rarámuri es convocado como experto en lectura del paisaje y del cielo, y su saber es tratado con la misma seriedad que el libro de texto, se reconstituyen lazos de transmisión cultural que el modelo escolar convencional había fracturado. La escuela deja de ser el lugar donde se aprende lo que el mundo de afuera considera importante y se convierte en el lugar donde la comunidad aprende a reconocer el valor de lo que ya sabe.

San Luis Potosí: cosecha de agua en el semidesierto

La Zona Media y el Altiplano de San Luis Potosí presentan una geografía hídrica que combina la escasez estructural del semidesierto con los efectos agravados del cambio climático. Municipios como Charcas, Matehuala, Catorce y Villa de Guadalupe registran precipitaciones anuales inferiores a los 350 mm, concentradas en un período de lluvias de apenas tres meses. Según el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), el municipio de Charcas tiene el 41% de sus localidades rurales sin acceso a agua entubada, y en municipios como Guadalcázar —donde se ubica la antigua zona minera de La Paz— la contaminación del agua subterránea por arsénico y metales pesados agrega una dimensión de riesgo sanitario a la escasez hídrica.

En la comunidad de Laguna de Cárdenas, municipio de Charcas, la telesecundaria federal TSF-0089 ha desarrollado durante cuatro ciclos escolares consecutivos un proyecto de cosecha de agua de lluvia que ha ganado reconocimiento en el Premio Nacional de Innovación Educativa de la SEP. El proyecto, iniciado por la maestra de ciencias y sustentado en una investigación bibliográfica de sistemas de captación pluvial adapta-

dos a zonas semiáridas, condujo a los estudiantes a diseñar, con apoyo de un ingeniero civil voluntario de la cabecera municipal, tres sistemas de captación en los techos de la escuela y de dos viviendas de familias en situación de mayor vulnerabilidad hídrica.

La integración curricular del proyecto abarcó: ciencias (ciclo hidrológico, química del agua, filtración y potabilización); matemáticas (cálculo de superficies de captación, volúmenes de almacenamiento, planeación de presupuesto); español (redacción del informe técnico, cartas de gestión ante el ayuntamiento, presentación oral ante la asamblea comunitaria); y formación cívica (derechos humanos al agua, participación ciudadana, análisis de políticas públicas locales). El proyecto no terminó en el aula: los estudiantes presentaron sus resultados ante el cabildo municipal y solicitaron la asignación de recursos del programa federal de Agua Potable, Drenaje, Alcantarillado y Saneamiento, con lo cual la experiencia escolar se convirtió en gestión ciudadana real.

Este tipo de experiencia ejemplifica lo que el pedagogo Freire (1970), llamó *generador temático*: un problema extraído de la realidad concreta de los estudiantes que se convierte en el núcleo desde el cual se organiza toda la actividad educativa. Para Freire, como para Dewey, el conocimiento que no nace de la problematización de la realidad vivida es, en el mejor de los casos, un ornamento; en el peor, un instrumento de domesticación.

La Cuenca del Alto Atoyac: contaminación industrial y ciudadanía ambiental

El río y sus heridas

El río Atoyac nace en las faldas del Popocatépetl y recorre los estados de Tlaxcala y Puebla antes de unirse al sistema del Balsas. Durante siglos fue fuente de agua potable, pesca, riego y vida cultural para dece-

nas de comunidades ribereñas. Hoy es uno de los ríos más contaminados de América Latina. La expansión industrial no planificada de los corredores manufactureros de San Martín Texmelucan, Huejotzingo, Tepetitla de Lardizábal y Nativitas ha descargado durante décadas metales pesados, colorantes sintéticos, solventes orgánicos y aguas residuales sin tratamiento en su cauce.

Un informe de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2019), concluyó que los niveles de cromo hexavalente, plomo, cadmio y mercurio en varios tramos del Atoyac y sus afluentes rebasan en múltiples factores los límites establecidos por la NOM-001-SEMARNAT-1996. El mismo informe documentó que las comunidades ribereñas de los municipios de Tepetitla, Tenancingo, Xochitecatitla y Cuapiaxtla (Tlaxcala) registran tasas de insuficiencia renal crónica, enfermedades gastrointestinales y algunos tipos de cáncer significativamente superiores a las medias estatal y nacional. La contaminación del Atoyac no es solo un problema ambiental; es un problema de derechos humanos y de justicia territorial.

La escuela frente al río: monitoreo participativo como práctica educativa

En este contexto, varias escuelas secundarias y preparatorias de la región han desarrollado proyectos de monitoreo participativo de calidad del agua que representan una de las experiencias más ricas de articulación entre pedagogía deweyana y realidad territorial en el México contemporáneo. En la Secundaria Técnica número 42 del municipio de Tepetitla de Lardizábal, Tlaxcala, un equipo de docentes de ciencias, geografía y formación cívica diseñó un proyecto que se extiende a lo largo de todo el ciclo escolar.

La secuencia pedagógica tiene cuatro fases claramente diferenciadas. La fase de problematización inicia con una pregunta aparentemente simple que los estudiantes formulan desde su experiencia: «¿Por qué el río huele así y por qué ya no hay peces?». Esta pregunta se convierte en el motor de toda la indagación posterior. La fase de investigación incluye la toma de muestras de agua en cuatro puntos del río (aguas arriba de la zona industrial, dentro de la zona, aguas abajo y en el afluente principal), el análisis con kits básicos de pH, conductividad eléctrica, nitratos, fosfatos y coliformes, y la comparación con la normativa oficial. La fase de sistematización comprende la elaboración de mapas de contaminación, informes técnicos y presentaciones multimedia. La fase de acción —que distingue este proyecto de un simple experimento escolar— incluye la presentación de resultados ante las autoridades ambientales municipales, la participación en foros regionales del Consejo de Cuenca del Atoyac, y la elaboración de materiales de comunicación comunitaria.

La integración de disciplinas en este proyecto es notable. Los estudiantes utilizan química para interpretar los análisis de agua; biología para entender los efectos de los contaminantes en los ecosistemas acuáticos y en la salud humana; geografía para cartografiar las fuentes de contaminación y los territorios afectados; español para producir los informes y los materiales de comunicación; matemáticas para el procesamiento estadístico de los datos; y formación cívica para enmarcar el problema en términos de derechos y responsabilidades. Ninguna de estas disciplinas se aprende en abstracto: todas se aprenden en función de un problema real que exige su aplicación.

El investigador González Gaudiano (2007), referente indispensable de la educación ambiental en México y Latinoamérica, ha argumentado que la enseñanza de la ecología desvinculada de la justicia social produce lo que él denomina "ambientalismo cosmético": una sensibilidad hacia la naturaleza que no cuestiona las relaciones de poder que producen la

destrucción ambiental. El proyecto del Atoyac, precisamente porque no se limita a constatar el daño, sino que pregunta quién lo causa, quién lo permite y quién lo padece, supera ese riesgo y se convierte en educación política en el sentido más pleno del término.

La dimensión de investigación educativa interdisciplinar

Desde la perspectiva de la investigación educativa, el caso del Atoyac ofrece posibilidades metodológicas muy ricas. La investigación-acción participativa (IAP) es la metodología más adecuada para acompañar este tipo de proyectos: permite que los docentes sean coinvestigadores de su propia práctica, que los estudiantes sean investigadores de su territorio, y que la comunidad sea sujeto —y no solo objeto— de la indagación. El modelo de IAP desarrollado por Kemmis et al. (2014), y aplicado en contextos latinoamericanos por Fals Borda (1978), proporciona una arquitectura metodológica de ciclos iterativos (planificación, acción, observación, reflexión) que es perfectamente compatible con la lógica de los proyectos escolares de larga duración.

Para los investigadores educativos que trabajan en esta región, el proyecto del Atoyac plantea también preguntas de investigación específicas que merecen atención sistemática: ¿qué aprendizajes —cognitivos, afectivos, ciudadanos— produce este tipo de experiencia en los estudiantes? ¿Cómo cambia la relación del maestro con su propia práctica cuando deja de ser transmisor y se convierte en acompañante de una investigación cuyos resultados no puede anticipar? ¿Qué condiciones institucionales (apoyo directivo, disponibilidad de tiempo, recursos materiales) son necesarias para que estos proyectos sean sostenibles y no dependan exclusivamente del voluntarismo de algunos docentes excepcionales?

Cultivos, milpa y soberanía alimentaria: pedagogía desde la tierra

La milpa como sistema epistémico

La milpa —sistema agroecológico de asociación entre maíz, frijol, calabaza y otras plantas compañeras— no es simplemente una técnica agrícola. Es un sistema de conocimiento sofisticado que integra astronomía (calendarios de siembra basados en el movimiento de las constelaciones), ecología (relaciones de mutualismo entre las tres plantas principales), climatología popular (lectura de señales naturales que anticipan el temporal) y organización social (sistemas de trabajo colectivo como el tequio que hacen posible la siembra y la cosecha). Que este sistema haya sostenido la alimentación de pueblos mesoamericanos durante al menos tres milenios es evidencia suficiente de su eficacia.

La llegada de los programas gubernamentales de semillas mejoradas —primero en los años sesenta con la Revolución Verde, y de manera creciente desde los noventa con la desregulación del mercado de semillas— ha erosionado sistemáticamente este sistema. En los Valles Centrales de Oaxaca, donde la diversidad de variedades criollas de maíz es reconocida como un patrimonio biocultural de relevancia global, investigadores del Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo (CIMMYT) estiman que en las últimas tres décadas se ha perdido entre el 30% y el 40% de las variedades locales que existían en los años setenta. Esta pérdida no es solo agronómica: es la pérdida de saberes asociados a esas variedades, de rituales vinculados a su cultivo, de nombres en lenguas indígenas que expresaban conocimientos que no tienen equivalente en el español.

En este contexto, varias escuelas primarias bilingües de los municipios de Tlacolula, Mitla, Ocotlán y Ejutla han desarrollado proyectos

de recuperación de semillas criollas que son, al mismo tiempo, actos de investigación científica y de afirmación cultural. Los estudiantes —con orientación de sus docentes y de los custodios de semillas de la comunidad, generalmente mujeres mayores de las familias agricultoras— elaboran catálogos bilingües (español-zapoteco) de variedades locales que incluyen el nombre en ambas lenguas, las características morfológicas, las condiciones de cultivo, los usos gastronómicos y rituales, y la historia familiar de cada variedad. Estos catálogos no son trabajos escolares que se archivan: son devueltos a la comunidad como instrumentos de memoria colectiva.

La pedagoga Schmelkes del Valle (2013), excoordinadora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y una de las voces más influyentes en educación intercultural en México, ha insistido en que la educación indígena de calidad no puede reducirse a la traducción del currículo nacional a las lenguas originarias. Requiere una transformación más profunda: incorporar los sistemas de conocimiento indígenas como marcos epistémicos desde los cuales se dialoga —en términos de igualdad, no de subordinación— con el conocimiento científico occidental. El proyecto de la milpa, en este sentido, no es una actividad complementaria del currículo: es su punto de partida.

La cañada oaxaqueña y el café: economía, ecología y organización comunitaria

En la región de la Cañada oaxaqueña, específicamente en comunidades mazatecas de los municipios de San José Tenango, Huautla de Jiménez y Mazatlán Villa de Flores, la economía doméstica depende en proporciones que en algunas comunidades superan el 70% de la producción cafetalera. El café de sombra que se cultiva en estas altitudes —entre 1200 y 1800 metros sobre el nivel del mar— es reconocido por

su calidad y forma parte de redes de comercio justo que conectan las montañas oaxaqueñas con mercados europeos y norteamericanos. Sin embargo, las generaciones jóvenes que se forman en las escuelas locales rara vez reciben en el aula una formación que les permita comprender, gestionar y transformar el sistema productivo que sostiene su comunidad.

Varias telesecundarias y telebachilleratos comunitarios de la Cañada han desarrollado proyectos que toman el café como eje curricular integrador. Los estudiantes aprenden biología estudiando el ciclo de vida del cafeto, las plagas que lo afectan y las técnicas de control biológico; aprenden química analizando el proceso de fermentación y beneficiado húmedo; aprenden geografía y climatología comprendiendo por qué ciertas altitudes y orientaciones producen cafés con diferentes perfiles de sabor; aprenden economía analizando las cadenas de valor y los márgenes de ganancia en los diferentes eslabones de la cadena (productor, intermediario, exportador, tostador, consumidor). El resultado es un conocimiento integral del sistema productivo que les permite participar en las asambleas de las cooperativas cafetaleras con una comprensión más profunda de los problemas y las posibilidades.

Salud comunitaria y medicina tradicional: el reto de la interculturalidad clínica

La Sierra Huasteca, que abarca municipios de San Luis Potosí, Hidalgo, Veracruz y Tamaulipas, concentra una de las densidades más altas de población indígena del centro de México. Las comunidades teenek (huastecas), nahuas y xi'uiy (pames) que habitan esta región enfrentan condiciones de salud que el sistema de indicadores formales no logra capturar en su complejidad. Según datos de la Secretaría de Salud (2022), los municipios de Tamazunchale, Tampamolón Corona, Aquismón, Xilit-

la y Coxcatlán registran tasas de mortalidad infantil entre 1.5 y 2.2 veces superiores a la media nacional, y una prevalencia de desnutrición infantil crónica que en algunas comunidades supera el 40%.

Estos indicadores no pueden separarse de sus determinantes estructurales: acceso limitado o nulo a servicios de salud de segundo nivel, ausencia de caminos transitables en temporada de lluvias, barreras lingüísticas con el personal médico y —con frecuencia— una relación de desconfianza entre las comunidades y el sistema de salud formal, construida sobre décadas de intervenciones que no respetaron los saberes y las prácticas médicas locales. La medicina tradicional teenek y nahua —que incluye el uso sistemático de plantas medicinales, rituales de sanación colectiva y una concepción del cuerpo y la enfermedad radicalmente diferente a la biomédica— no es una superstición a superar: es un sistema de respuesta a la enfermedad que funciona para una parte importante de los problemas de salud cotidianos y coexiste, con tensiones pero también con complementariedades, con la medicina convencional.

En este contexto, proyectos pedagógicos desarrollados en telebachilleratos comunitarios de municipios como Aquismón y Xilitla han tomado la salud como eje curricular. Los estudiantes realizan inventarios de plantas medicinales del entorno, documentan sus usos terapéuticos a través de entrevistas sistemáticas con curanderos y parteras tradicionales, consultan bases de datos científicas sobre los principios activos conocidos de esas plantas, y elaboran materiales de divulgación bilingüe (español-náhuatl, español-teenek) destinados a las familias de la comunidad. El propósito no es sustituir a los médicos ni romantizar la medicina tradicional, sino construir puentes de comprensión entre sistemas que la polarización ideológica ha mantenido artificialmente separados.

La médica y socióloga Laurell (1992), cuya obra sobre los determinantes sociales de la salud en México es fundamental para cualquier

reflexión sobre salud y educación, ha argumentado que un currículo de educación para la salud que se limite a enseñar hábitos individuales —lavarse las manos, no fumar, comer verduras— sin abordar las condiciones estructurales que hacen posible o imposible esos hábitos, produce lo que ella llama "educación sanitaria culpabilizadora": hace responsable al individuo de problemas que tienen causas sociales. La falta de agua potable, la contaminación del entorno, la inseguridad alimentaria, el estrés de la migración y la violencia no son factores que una persona pueda superar a fuerza de voluntad y hábitos saludables. Un currículo honesto sobre la salud tiene que nombrarlo.

En términos de investigación educativa, los proyectos de salud comunitaria en contextos interculturales ofrecen un campo particularmente fértil para el enfoque de la *etnografía de la salud escolar*: el análisis detallado de cómo los estudiantes y sus familias construyen, negocian y transforman sus concepciones sobre el cuerpo, la enfermedad y el cuidado a través de la experiencia escolar. Este tipo de investigación, que combina métodos cualitativos prolongados con análisis de documentos y materiales escolares, puede contribuir a la comprensión de cómo se produce el diálogo intercultural en salud dentro del espacio escolar y de qué condiciones lo facilitan o lo obstaculizan.

Los oficios como sistemas pedagógicos: el saber-hacer que la escuela olvidó

Hay una ironía profunda en la historia de la educación moderna: el sistema escolar que nació, en parte, para dar acceso al conocimiento a quienes solo tenían acceso al trabajo manual, terminó desvalorizando sistemáticamente ese trabajo manual como fuente de conocimiento. La separación entre educación general y formación para el trabajo que organizó los sistemas educativos del siglo XX reprodujo exactamente el

dualismo que Dewey había criticado: el saber abstracto para los que aspiran a estudiar, el saber práctico para los que se conforman con trabajar.

Los oficios tradicionales mexicanos —la luthería de Paracho, la alfarería de Tonalá y San Bartolo Coyotepec, la textilería de Teotitlán del Valle, la talabartería de León, la herrería artística de Santa Clara del Cobre, la laca de Olinalá— son sistemas pedagógicos sofisticados que han sobrevivido siglos de cambio histórico porque sus mecanismos de transmisión son notablemente efectivos. El aprendizaje del oficio ocurre siempre en situación: el aprendiz observa, imita, practica bajo supervisión, comete errores, los corrige y gradualmente asume mayor autonomía. No hay ningún momento en que el maestro artesano explique la teoría antes de la práctica: la teoría emerge de la práctica, a medida que el aprendiz construye la comprensión que necesita para resolver los problemas que la práctica le plantea. Esto es, en su forma más pura, la pedagogía deweyana.

Paracho, Michoacán: la guitarra como currículo

El municipio de Paracho, en la Meseta Purépecha de Michoacán, produce anualmente más de 100,000 instrumentos de cuerda que se comercializan en todo el mundo. La fabricación de guitarras, vihuelas, mandolinas y bajos sextos es la actividad económica principal de sus aproximadamente 22,000 habitantes, y un oficio que se transmite de padres a hijos con una continuidad que supera los cuatro siglos. En los talleres de Paracho —muchos de ellos en la trastienda de las mismas casas donde viven los artesanos— los niños aprenden a tallar madera, a calcular proporciones, a escuchar la resonancia de una caja sonora, antes de aprender a leer. El conocimiento del oficio precede y acompaña toda la trayectoria escolar.

La Secundaria Técnica número 96 de Paracho ha desarrollado un proyecto curricular que toma la luthería como eje integrador de los aprendizajes de ciencias, matemáticas, historia y formación para el trabajo. Los estudiantes aprenden los principios de acústica y resonancia que explican por qué ciertas maderas producen ciertos sonidos; calculan las proporciones geométricas del instrumento y sus variaciones históricas; investigan el origen del oficio en la confluencia de tradiciones indígenas purépechas y españolas del siglo XVI; y elaboran un análisis de costos y estrategia de comercialización que les permite comprender el lugar del artesano en la cadena global de valor de los instrumentos musicales. Al final del proyecto, cada equipo presenta un instrumento terminado ante la comunidad.

El pedagogo y filósofo Larrosa Bondía (2003, 2006), cuya reflexión sobre la experiencia y su diferencia con el experimento y la información es muy pertinente aquí, ha señalado que lo que caracteriza a la experiencia genuina —a diferencia de la simple actividad— es que *nos pasa*: nos transforma, nos deja marca, nos modifica de manera que no podíamos anticipar. El estudiante que construye una guitarra no solo aprende acústica y geometría: aprende algo sobre sí mismo —sobre su capacidad de paciencia, de precisión, de error y recuperación— que ningún texto escolar podría enseñarle. Esto es lo que Dewey tenía en mente cuando hablaba de la experiencia como la categoría central de la educación.

Tonalá y Tlaquepaque, Jalisco: artesanía, diseño y mercado global

Los municipios de Tonalá y Tlaquepaque, en la zona metropolitana de Guadalajara, concentran la mayor densidad de talleres artesanales del occidente de México. La producción de cerámica Talavera, vidrio soplado, muebles tallados, textiles y joyería de plata ocupa a decenas de miles de trabajadores y genera exportaciones anuales estimadas en va-

rios cientos de millones de dólares. Sin embargo, la relación entre la escuela y estos oficios sigue siendo, en la mayoría de los casos, de distancia o indiferencia.

Algunas escuelas secundarias y preparatorias de la zona han comenzado a cambiar esta situación a través de proyectos que articulan el conocimiento de los oficios locales con el diseño, la historia del arte, la economía y la tecnología. Un proyecto desarrollado en la Preparatoria Federal de Tonalá tomó como punto de partida la pregunta de qué hace que un objeto artesanal valga lo que vale: ¿el tiempo de trabajo? ¿la escasez de la habilidad? ¿el origen cultural? ¿la marca de diseñador que lo recontextualiza para el mercado global? Esta pregunta, que parece simple, abre una discusión sobre valor, trabajo, identidad y mercado que integra economía, filosofía, historia del arte y ética, y que conecta con la experiencia concreta de familias que viven de ese trabajo.

Aplicaciones para la investigación educativa interdisciplinar

La articulación entre la pedagogía deweyana, la NEM y los proyectos territoriales descritos a lo largo de este capítulo no es solo un asunto de práctica pedagógica; es también un programa de investigación educativa de gran riqueza y urgencia. A continuación, se desarrollan cuatro líneas de investigación con especial potencial interdisciplinar.

Primera línea: etnografía escolar comparada en contextos diferenciados

La primera y más fundamental línea de investigación consiste en documentar, con rigor etnográfico, cómo se implementan realmente los proyectos comunitarios en escuelas con contextos radicalmente diferentes: escuelas indígenas multigrado en la Sierra Tarahumara, telese-

cundarias en el semidesierto potosino, secundarias técnicas en zonas de contaminación industrial, preparatorias en ciudades medias de Jalisco y Michoacán. La variación entre contextos es, metodológicamente, una ventaja: permite identificar qué condiciones son necesarias para que la pedagogía de proyectos funcione y cuáles son las formas de adaptación que los maestros desarrollan cuando esas condiciones no están dadas.

La obra de Rockwell (1995, 2009), sobre etnografía educativa, y los desarrollos metodológicos de Mercado Maldonado (2002) en el CINVESTAV sobre los saberes docentes, proporcionan una base sólida para este tipo de investigación. La etnografía escolar comparada requiere períodos prolongados de trabajo de campo (mínimo un ciclo escolar completo, idealmente dos o tres), herramientas de registro sistemático (diario de campo, videograbación de sesiones, análisis de artefactos producidos en los proyectos) y una sensibilidad especial para capturar tanto lo que los actores dicen sobre su práctica como lo que realmente hacen en el día a día.

Segunda línea: investigación-acción participativa con colectivos docentes

La implementación de la NEM exige transformaciones profundas en la práctica docente que no pueden producirse solo a través de la formación inicial o de los Consejos Técnicos Escolares en su formato actual. La investigación-acción participativa (IAP) ofrece una metodología que convierte a los docentes en investigadores de su propia práctica, genera conocimiento situado y transferible, y produce transformaciones que los propios maestros pueden sostener porque las han construido ellos mismos.

El modelo de IAP propuesto por Kemmis et al. (2014) y retomado en México por investigadores como Furlán Malamud (2019) y Piña Osorio (2003), proporciona una arquitectura metodológica de ciclos iterativos —planificación, acción, observación, reflexión— que es perfectamente compatible con la lógica de los proyectos escolares de larga duración. Lo que distingue a la IAP de otras formas de desarrollo profesional es que el objeto de investigación es siempre una práctica concreta en un contexto específico: no se investiga *cómo implementar proyectos en general*, sino *cómo este colectivo docente, en esta escuela, con estos estudiantes y estas familias, puede desarrollar un proyecto sobre este problema territorial*. La particularidad no es un límite de la investigación: es su condición de posibilidad.

Tercera línea: análisis de impacto socioecológico y comunitario

Una pregunta que la investigación educativa rara vez formula con rigor es si los proyectos comunitarios que se desarrollan en las escuelas producen efectos reales sobre los problemas que abordan. ¿Mejora efectivamente la calidad del agua en las comunidades donde los estudiantes desarrollaron proyectos de monitoreo? ¿Aumenta la diversidad de variedades criollas en las milpas de las familias cuyos hijos participaron en proyectos de recuperación de semillas? ¿Se fortalece la organización comunitaria en torno a problemas concretos cuando la escuela actúa como espacio de investigación y deliberación? Estas preguntas requieren metodologías mixtas —que combinen indicadores cuantitativos de cambio con análisis cualitativos de proceso— y horizontes temporales largos, que van más allá del ciclo escolar.

El investigador Barkin Rappaport (2006), economista ecológico de la UAM-Xochimilco y especialista en desarrollo comunitario sustentable

en México, ha argumentado que los proyectos escolares que vinculan la educación con la producción y la gestión territorial pueden ser, en condiciones adecuadas, catalizadores de procesos de desarrollo endógeno que el mercado y las políticas públicas convencionales no logran activar. Esta hipótesis merece ser investigada con el rigor que amerita, y su verificación requiere la colaboración entre investigadores educativos, ecólogos, economistas y antropólogos.

Cuarta línea: análisis crítico de las condiciones institucionales para la innovación pedagógica

Ninguna propuesta pedagógica —por brillante que sea en sus fundamentos teóricos— puede implementarse si las condiciones institucionales la hacen inviable. Esta afirmación, que parece de sentido común, es sistemáticamente ignorada por los discursos de reforma educativa en México. La investigadora Sandoval Flores (2000), en su obra fundamental sobre la vida institucional de las escuelas secundarias mexicanas, documentó con detalle cómo las condiciones estructurales del trabajo docente —la fragmentación del tiempo en períodos cortos, el pluriempleo de los profesores, la ausencia de espacios de colaboración profesional, la presión de los programas y las evaluaciones— hacen prácticamente imposible el tipo de enseñanza reflexiva y orientada a proyectos que tanto Dewey como la NEM propugnan.

Una línea de investigación que aborde directamente estas condiciones —que documente cómo los maestros que logran implementar proyectos genuinos lo hacen a pesar del sistema, qué costos personales y profesionales pagan, qué recursos institucionales aprovechan y cuáles crean de la nada— es fundamental tanto para la comprensión académica como para la transformación real del sistema. La investigación educativa que se limita a describir prácticas innovadoras sin analizar las condi-

ciones que las hacen frágiles y dependientes de individuos excepcionales contribuye involuntariamente a un idealismo pedagógico que exige a los maestros lo que las instituciones no les dan.

Reflexión de cierre: Dewey, la NEM y la pregunta que no podemos eludir

John Dewey murió en 1952, antes de conocer México directamente, aunque su influencia en la educación mexicana fue —a través de Moisés Sáenz, Rafael Ramírez Castañeda y una generación de educadores normalistas— más profunda de lo que los manuales de historia de la educación reconocen habitualmente. La Nueva Escuela Mexicana hereda esa influencia y la reformula en un contexto que Dewey no podía imaginar: un país con 128 millones de habitantes, 68 grupos etnolingüísticos, una desigualdad estructural entre las más pronunciadas del mundo y una crisis ambiental que convierte los problemas del territorio en problemas de supervivencia.

Lo que Dewey nos enseña —y que los proyectos comunitarios en Chihuahua, San Luis Potosí, el Atoyac, la Sierra Oaxaqueña, la Huasteca y Michoacán confirman— es que la educación tiene poder transformador únicamente cuando está genuinamente comprometida con la realidad que la rodea. Una escuela que enseña sobre el agua en un territorio que se muere de sed es, en el mejor de los casos, una ironía; en el peor, una complicidad. Una escuela que investiga el agua, que moviliza a sus estudiantes para monitorearla, gestionarla y defenderla, es una institución que ha entendido su responsabilidad.

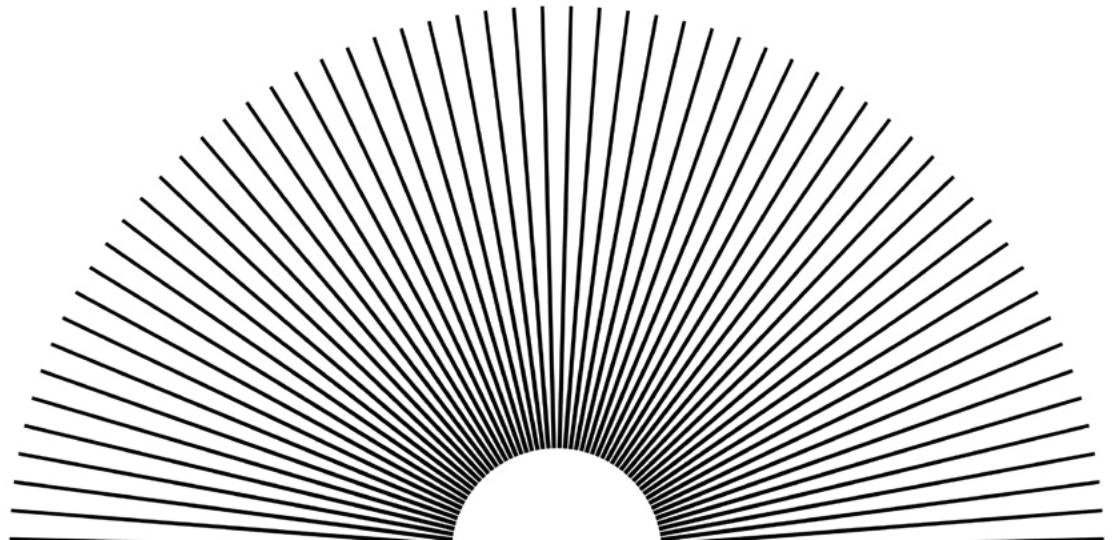
La pregunta que la NEM plantea —y que este capítulo ha intentado desarrollar con rigor— no es si el aprender haciendo es pedagógicamente válido. La evidencia de un siglo lo confirma. La pregunta es si el

sistema educativo mexicano está dispuesto a crear las condiciones —de tiempo, de recursos, de formación docente, de reconocimiento institucional— que permitan que ese aprendizaje ocurra no como excepción heroica de algunos maestros singulares, sino como norma accesible para los millones de niños y niñas que merecen una escuela que los vea, los escuche y trabaje con ellos para construir el mundo en que van a vivir.

Capítulo

7

Makarenko y la colectividad: trabajo, disciplina y cooperación como fundamentos educativos



En la región Frailesca de Chiapas, en el corazón de las montañas cafetaleras que rodean los municipios de Villaflores y La Concordia, existe un refrán que los cafeticultores repiten a sus hijos cuando llegan a la parcela por primera vez: "El que no suda con los demás, no come con los demás." Esta sentencia, aparentemente simple, condensa una filosofía completa sobre la relación entre trabajo colectivo, responsabilidad compartida y pertenencia comunitaria. Semionovich Makarenko (1888-1939) no conoció Chiapas ni los cafetales de la Sierra Madre del Sur, pero escribió páginas enteras que parecen haber sido inspiradas por esa misma lógica: quien no participa en la construcción del colectivo no puede reclamar sus beneficios, y quien trabaja con otros aprende algo que ningún libro puede enseñar (Makarenko, 1935/1977).

Makarenko es, en el panorama de la pedagogía mundial del siglo XX, una figura incómoda para casi todos los campos. Para la pedagogía liberal, es demasiado colectivista y demasiado exigente con la disciplina; para la ortodoxia soviética que lo acabó canonizando, sus ideas nunca encajaron del todo con el dogmatismo pedagógico oficial; para la izquierda crítica latinoamericana, su obra resulta a la vez inspiradora y problemática, porque combina una sensibilidad genuina hacia los sujetos más marginados con una confianza en la disciplina colectiva que incomoda a quienes ven en toda forma de autoridad un germen de dominación (Gutiérrez Cedillo, 2003). Esta incomodidad generalizada es, quizás, el mejor indicio de que su pensamiento toca algo real: los problemas que planteó no tienen soluciones fáciles, y su honestidad para formularlos sigue siendo una provocación intelectual de primer orden.

La pertinencia de Makarenko para la educación mexicana contemporánea no es histórica ni anecdótica: es estructural. México tiene hoy más de 12,000 escuelas primarias unidocentes, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), es decir, escuelas donde un solo maestro atiende a todos los grados de la primaria. La mayor parte de

ellas se ubica en comunidades rurales e indígenas de alta marginación, en estados como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Veracruz (INEGI, 2020). Estas escuelas no son anomalías residuales de un sistema que aún no ha llegado a todas partes: son, para millones de niños y niñas, la única escuela que existe. Pensar estas escuelas desde Makarenko no es un ejercicio académico: es una necesidad pedagógica.

Este capítulo analiza los fundamentos teóricos del pensamiento pedagógico de Makarenko, su experiencia concreta en la Colonia Gorki y la Comuna Dzerzhinski, su recepción en la historia educativa latinoamericana y mexicana, y su articulación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. El foco especial del capítulo está en dos ámbitos donde la propuesta makarenkiana tiene una fertilidad particular para el contexto mexicano: la cooperativa escolar como dispositivo formativo y económico (Carrón, 2007; Rendón Trejo, 2016), y la escuela unidocente como espacio donde el grupo heterogéneo deviene, cuando se trabaja bien, el más poderoso recurso pedagógico disponible (Robles Valle, 2011).

Trabajo, disciplina y personalidad: la cooperativa escolar rural como núcleo formativo

El contexto que formó a Makarenko: pedagogía desde los márgenes

Anton Semionovich Makarenko nació en 1888 en Belopolye, Ucrania, en el seno de una familia obrera. Esta procedencia no es un dato biográfico menor: determinó de manera definitiva la orientación de su pensamiento pedagógico. Makarenko no pensó la educación desde las bibliotecas de la academia ni desde los salones ilustrados de la burguesía educada: la pensó desde los patios de tierra donde se arremolinaban niños huérfanos de guerra, delincuentes juveniles, adictos, mutilados

emocionales que la Revolución de 1917 y la guerra civil posterior habían dejado a la intemperie (Makarenko, 1935/1977). Cuando en 1920 asumió la dirección de la Colonia para Delincuentes Juveniles de Poltava (que sus propios colonos bautizarían como Colonia Gorki, en homenaje al escritor que los visitó y los apoyó), no tenía un manual de instrucción: tenía ciento veinte jóvenes en condiciones de miseria extrema y la pregunta urgente de cómo construir algo con ellos.

Esta condición de origen es fundamental para entender por qué la pedagogía makarenkiana es tan diferente de las otras grandes corrientes pedagógicas del siglo XX. Dewey (1938/2010), partía de niños con familias y hogares relativamente estables; Montessori, de niños en condiciones de pobreza pero dentro de un contexto de paz social; Freinet (1977), de niños campesinos con una comunidad de referencia. Makarenko partió de adolescentes sin familia, sin hogar, sin comunidad de referencia, sin historia personal reconocible, muchos de ellos con trayectorias de violencia, robo y desamparo que los habían convertido, a los ojos del mundo, en problema social antes que en seres humanos. Que haya construido con ellos una de las comunidades educativas más notables de la historia no fue obra de un método aplicado desde arriba: fue el resultado de un proceso de construcción colectiva donde el propio Makarenko aprendió tanto como enseñó (Makarenko, 1938/1981).

El pedagogo e historiador Gonzalo Gutiérrez Cedillo (2003), especialista en educación socialista en México, ha señalado que la recepción de Makarenko en América Latina ha estado demasiado mediada por versiones ideológicamente filtradas, tanto las que lo convirtieron en santo laico del socialismo como las que lo descartaron como apólogo del autoritarismo soviético. Leer a Makarenko directamente —su Poema pedagógico (1935/1977), sus Banderas en las torres (1938/1981), sus Conferencias sobre educación infantil (1937/1979)— es encontrarse con algo mucho más matizado y más honesto: un educador que dudó, que se

equivocó, que cambió de opinión varias veces, y que registró esos procesos con una honestidad literaria que hace de su obra algo mucho más útil para el educador práctico que cualquier manual de pedagogía.

Los fundamentos filosóficos: colectivo, trabajo y personalidad

El pensamiento pedagógico de Makarenko descansa sobre tres categorías que se articulan de manera inseparable: colectivo, trabajo y personalidad (Djintcharadze, 1977). Comprender cada una de ellas, y sobre todo comprender cómo se relacionan entre sí, es condición necesaria para evitar las caricaturas que frecuentemente se hacen de su propuesta.

El colectivo como mediador pedagógico

Para Makarenko, el colectivo no es la masa informe de individuos reunidos en un mismo espacio: es una comunidad organizada en torno a una meta común, dotada de estructuras internas de organización y responsabilidad, y capaz de generar en sus miembros formas de identificación y pertenencia que ninguna relación individual puede producir (Makarenko, 1937/1979). Su formulación más precisa está en sus *Conferencias sobre educación infantil*, donde distingue tres momentos en el desarrollo del colectivo educativo: el momento de la exigencia externa (el educador establece normas que el grupo aún no ha internalizado), el momento de la exigencia interna (el grupo comienza a autoexigirse y a exigir a sus miembros), y el momento de la autonomía (el grupo se autoregula sin necesidad de intervención del educador). Este proceso es, en su lectura, el proceso mismo del desarrollo moral y ciudadano.

Lo que diferencia esta concepción del colectivismo autoritario con el que frecuentemente se lo identifica es la centralidad que Makarenko otorga a la personalidad individual dentro del colectivo. Su fórmula clá-

sica —"lo máximo posible de exigencias al individuo; lo máximo posible de respeto por su personalidad" (Makarenko, 1937/1979, p. 45)— no es una concesión retórica al individualismo liberal: es el núcleo de su teoría de la formación. El colectivo no existe para disolver la personalidad sino para darle un contexto de desarrollo que el individuo aislado no puede encontrar. Un niño que crece sin colectivo crece sin espejo: no puede conocerse porque no tiene con qué medirse ni a quién responder.

La investigadora Leonidovna Djintcharadze (1977), una de las grandes estudiosas de la obra de Makarenko en el siglo XX, subrayó en sus análisis que la propuesta del colectivo makarenkiano tiene una dimensión dialéctica que sus críticos frecuentemente pasan por alto: el colectivo no es el punto de partida sino el punto de llegada. Se construye en el tiempo, a través de conflictos, negociaciones, fracasos y recomposiciones. Ningún colectivo educativo nace hecho: se hace. Esta observación tiene implicaciones pedagógicas muy concretas para el contexto de las escuelas rurales mexicanas (Rockwell, 2009), donde el grupo de clase no es un dato sino una construcción que requiere trabajo intencional y sostenido.

El trabajo como categoría pedagógica central

La segunda gran categoría del pensamiento makarenkiano es el trabajo. Pero Makarenko fue sumamente preciso —y sumamente crítico— sobre qué tipo de trabajo educa y qué tipo no. En sus Conferencias sobre educación infantil (1937/1979), escribió con una claridad que vale la pena retener: el trabajo que educa no es el trabajo como castigo ni el trabajo como entrenamiento de habilidades aisladas. El trabajo que educa es el que se inscribe en un colectivo productivo, el que tiene una finalidad social reconocible, el que genera un producto real que la comunidad necesita, y el que exige del trabajador no solo esfuerzo físico sino organización, planificación, responsabilidad y colaboración.

Esta conceptualización del trabajo productivo-social como eje educativo establece una diferencia fundamental entre Makarenko y otras tradiciones pedagógicas que también incorporan el trabajo en la escuela. La escuela del trabajo de Kerschensteiner (1921/1955), por ejemplo, priorizó la formación para el oficio individual; la escuela activa de Dewey (1938/2010), priorizó la experiencia como proceso de aprendizaje intelectual. Makarenko priorizó la producción colectiva como proceso de construcción moral y ciudadana: lo que importa no es solo qué aprende el individuo en el proceso de trabajo, sino qué tipo de relaciones sociales construye con otros durante ese proceso.

El filósofo de la educación González Teja (2010), en su análisis de las relaciones entre pedagogía del trabajo y formación ciudadana en México, ha señalado que la tradición de la escuela rural mexicana de los años veinte y treinta —con su énfasis en las cooperativas escolares, los huertos escolares y las escuelas-hacienda— practicó intuitivamente muchos de los principios que Makarenko estaba elaborando teóricamente al mismo tiempo, en condiciones completamente diferentes y sin ningún contacto mutuo. Esta convergencia no es coincidencia: ambas experiencias respondieron al mismo problema básico de cómo hacer que la escuela fuera relevante para comunidades donde la supervivencia dependía del trabajo colectivo y donde la educación abstracta era un lujo que nadie podía permitirse (Ramírez Castañeda, 1928/1968).

La personalidad como producto y condición del colectivo

La tercera gran categoría makarenkiana es la personalidad, y es la que más frecuentemente se malentiende. Makarenko no era un colectivista que sacrificara el individuo en el altar del grupo: era un pensador dialéctico que entendía la personalidad y el colectivo como mutuamente constitutivos (Djintcharadze, 1977). Su propuesta es que la personalidad

genuina —madura, responsable, capaz de autonomía— solo puede desarrollarse en el contexto de relaciones colectivas que exigen y al mismo tiempo sostienen al individuo. Un niño que nunca tiene que responder ante otros, que nunca experimenta las consecuencias de sus acciones sobre el grupo, que nunca tiene que subordinar sus deseos inmediatos a una meta compartida, no se convierte en una personalidad libre: se convierte en una personalidad frágil, incapaz de comprometerse con nada que esté más allá de sus intereses inmediatos (Vygotski, 1931/1979).

La pedagoga Concepción Suárez Ojeda (2015), especialista en educación comunitaria en zonas rurales de México, ha utilizado este marco para analizar lo que ella denomina la "paradoja del niño invisible" en las escuelas multigrado mexicanas: los estudiantes que, por timidez, por rezago o por marginación social, nunca tienen oportunidad de asumir responsabilidades colectivas, que siempre son los receptores pero nunca los agentes del proceso educativo. Desde una perspectiva makarenkiana, estas situaciones no son simplemente problemas de inclusión: son obstáculos para el desarrollo de la personalidad de esos niños. Un colectivo educativo bien constituido tiene la responsabilidad activa de asignar a cada miembro roles y responsabilidades que estén al límite de sus capacidades, justamente para expandir esas capacidades.

La disciplina consciente: ni autoritarismo ni laissez-faire

El concepto de disciplina es el que más ha polarizado las lecturas de Makarenko. Quienes lo rechazan lo acusan de defensor de la disciplina autoritaria; quienes lo defienden a ultranza lo presentan como un modelo de orden escolar que la escuela contemporánea ha perdido irresponsablemente. Ambas lecturas son caricaturas que ignoran la sofisticación real de su propuesta.

Para Makarenko, la disciplina no es un instrumento de control externo: es una conquista del colectivo. En sus *Conferencias sobre educación infantil*, la definía como "la libertad de la personalidad dentro del colectivo organizado" (Makarenko, 1937/1979, p. 112): una formulación que invierte deliberadamente la oposición convencional entre disciplina y libertad. La disciplina que Makarenko defendió no es la obediencia ciega a la autoridad: es la capacidad del individuo de subordinar voluntariamente sus impulsos inmediatos a las metas y las normas del colectivo, porque comprende por qué esa subordinación es necesaria y la ha asumido como propia. La diferencia entre esta disciplina y el autoritarismo es exactamente la diferencia entre la autonomía moral kantiana y la obediencia heterónoma: en un caso el sujeto se da a sí mismo la ley; en el otro, la recibe pasivamente desde afuera.

Esta concepción tiene implicaciones muy precisas para la práctica pedagógica. El educador makarenkiano no es el que impone normas arbitrariamente, sino el que conduce un proceso por el cual el colectivo construye sus propias normas, las discute, las asume y se compromete a sostenerlas (Makarenko, 1935/1977). Esto requiere tiempo, conflictos, negociaciones y momentos de fracaso que el educador debe saber acompañar sin resolver por el grupo lo que el grupo debe resolver por sí mismo. El educador es, en la metáfora que usa el propio Makarenko, el "ingeniero de almas" no porque moldee a las personas a su imagen y semejanza, sino porque conoce los materiales con que trabaja —el potencial y las limitaciones de cada individuo— y diseña el entorno en que ese potencial puede desarrollarse.

La educadora Torres Hernández (2019), especialista en convivencia escolar y clima de aula en escuelas rurales de Oaxaca, ha documentado cómo la ausencia de una cultura de la disciplina consciente en muchas escuelas multigrado mexicanas no se traduce en libertad sino en caos sostenido, donde los niños mayores ejercen una autoridad informal so-

bre los menores que reproduce, en escala reducida, las jerarquías de la comunidad con todos sus componentes de desigualdad de género, etnia y clase. La propuesta makarenkiana de construir estructuras de organización interna del grupo —roles, responsabilidades, asambleas periódicas, sistemas de autoevaluación— es precisamente el dispositivo que permite transformar esa autoridad informal y frecuentemente opresiva en una autoridad deliberada, reconocida y rotativa (Sandoval Flores, 2000).

La cooperativa escolar como núcleo formativo: de la teoría a la práctica en México

La cooperativa escolar es el dispositivo institucional donde los principios makarenkianos —colectivo, trabajo productivo, disciplina consciente, responsabilidad compartida— encuentran su forma de implementación más concreta y más rica en el contexto de la educación básica mexicana (Carrón, 2007). No es una actividad extracurricular ni un proyecto puntual: es, en su versión más desarrollada, el eje organizador de toda la vida escolar.

En México, la cooperativa escolar tiene una historia larga y ambivalente. Fue promovida con vigor durante el cardenismo (1934-1940) como parte de la política de educación socialista que impulsó el presidente Lázaro Cárdenas (Gutiérrez Cedillo, 2003). La idea era que las escuelas rurales, al organizar cooperativas de producción, consumo y ahorro, no solo enseñaban a los niños principios de economía cooperativa sino que contribuían directamente al desarrollo económico de las comunidades rurales. El educador Ramírez Castañeda (1928/1968), dedicó páginas enteras de sus guías para maestros rurales a explicar cómo organizar y gestionar una cooperativa escolar, y fue explícito en que la cooperativa no era solo una herramienta didáctica sino un instrumento de formación moral y ciudadana en el sentido más pleno del término.

Esa tradición se fragmentó con los vaivenes políticos de los años posteriores, pero nunca desapareció completamente. Hoy, la Nueva Escuela Mexicana la recupera y la reformula en el marco de los Proyectos Escolares de Transformación Social (PETS) y del énfasis en la economía social y solidaria como eje de formación ciudadana (SEP, 2022). El Plan de Estudios 2022 establece que los estudiantes deben desarrollar "capacidades para participar en formas de organización económica basadas en la solidaridad, la cooperación y el beneficio colectivo" (SEP, 2022, p. 67). Esta formulación, que parece abstracta en el documento curricular, adquiere carne y hueso cuando se implementa en una cooperativa escolar real, donde los niños toman decisiones económicas reales con consecuencias reales para su escuela y su comunidad (Rendón Trejo, 2016).

Un ejemplo que merece atención detallada proviene del municipio de Ixhuatlancillo, en las faldas del Cofre de Perote, Veracruz. La escuela primaria Emiliano Zapata, con cinco grupos y una matrícula de aproximadamente 120 alumnos, organiza desde hace ocho años una cooperativa de producción de abono orgánico a partir de los residuos del comedor escolar y del huerto. Los niños de quinto y sexto grado son los responsables de la gestión: llevan los registros de producción, administran el inventario, calculan costos y márgenes, y negocian la venta del abono con agricultores de la comunidad y con el mercado municipal de Orizaba. El dinero generado se destina a materiales escolares y a un fondo de becas para estudiantes con necesidades económicas. Lo que comenzó como un proyecto de ciencias naturales se convirtió en una estructura de organización escolar que hoy da sentido y coherencia a todo el trabajo académico de los grados superiores (Velásquez Ramírez, 2020).

Desde una perspectiva makarenkiana, lo que hace educativamente valioso este proyecto no es que los niños aprendan a hacer abono ni que generen ingresos para la escuela: es que ejercen responsabilidad real dentro de un colectivo organizado. El error en el cálculo de un costo

tiene consecuencias para la cooperativa; la irresponsabilidad en el registro contamina el lote de abono; la deshonestidad en la gestión del fondo afecta a los compañeros que dependen de él. No son consecuencias simuladas: son reales, y su realidad es exactamente lo que les da poder formativo (Díaz Barriga Arceo, 2006).

La cooperativa escolar y los ejes articuladores de la NEM

La articulación entre la cooperativa escolar y los Ejes Articuladores de la NEM no es forzada: es natural. El eje de pensamiento crítico se activa cuando los estudiantes analizan las condiciones del mercado y negocian precios con compradores que saben más que ellos sobre economía. El eje de interculturalidad crítica aparece cuando la cooperativa trabaja con productores indígenas y debe navegar las diferencias entre la lógica mercantil y la lógica del intercambio comunitario (Gutiérrez Serrano, 2018). El eje de igualdad de género se pone a prueba cuando se asignan roles de liderazgo dentro de la cooperativa y hay que decidir conscientemente quién ocupa cuáles. El eje de vida saludable se integra cuando la cooperativa produce o comercializa alimentos y debe incorporar criterios de calidad nutricional. Todos los ejes en una sola práctica: esto es lo que la pedagogía del colectivo productivo tiene de insustituible.

La investigadora Velásquez Ramírez (2020), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en sus estudios sobre economía solidaria y formación ciudadana en escuelas rurales de Guerrero, ha documentado que las escuelas que mantienen cooperativas activas muestran indicadores de cohesión grupal, resolución pacífica de conflictos y participación de las familias significativamente más altos que escuelas comparables sin esta estructura. Este hallazgo coincide con lo que la pedagogía maka-

renkiana predice: el colectivo que trabaja junto en algo real desarrolla vínculos y capacidades que no pueden generarse por ningún otro medio (Makarenko, 1938/1981).

La Colonia Gorki y el grupo como educador: lecciones para escuelas unidocentes

La Colonia Gorki como laboratorio pedagógico

El Poema pedagógico (1935/1977), la obra más conocida de Makarenko, es al mismo tiempo un documento autobiográfico, una novela y un tratado pedagógico. En sus tres tomos, Makarenko narra la historia de la construcción de la Colonia Gorki desde sus comienzos caóticos en 1920 hasta su transformación en una comunidad educativa productiva y autónoma a mediados de la década. Lo que hace extraordinariamente valioso este relato para los educadores no son sus conclusiones teóricas: son sus fracasos. Makarenko narra con una honestidad desarmante cómo se equivocó, cómo sus primeras decisiones fueron erróneas, cómo tuvo que cambiar de rumbo, cómo hubo momentos en que estuvo a punto de rendirse. Esta honestidad, rara en la escritura pedagógica de cualquier época, es uno de los mayores valores del libro como texto formativo para docentes (Manacorda, 1988).

Las condiciones materiales de partida en la Colonia Gorki eran de miseria absoluta: un edificio en ruinas, sin calefacción, sin muebles, sin alimentos suficientes, sin herramientas de trabajo, y con una población de jóvenes que habían aprendido a sobrevivir a través del robo, la violencia y la desconfianza sistemática hacia los adultos (Makarenko, 1935/1977). Las primeras semanas de Makarenko en la Colonia fueron, según su propio relato, un desastre completo: sus intentos de organizar

actividades pedagógicas fueron recibidos con burla y sabotaje; su autoridad era inexistente; el caos era la norma. La transformación comenzó no con una teoría sino con una decisión práctica: antes de hacer cualquier otra cosa, el grupo tenía que conseguir madera para calentarse. Esta tarea concreta, urgente y colectiva —en la que Makarenko trabajó al lado de los jóvenes, no como supervisor sino como compañero de trabajo— fue el primer germen del colectivo.

El filósofo y pedagogo Manacorda (1988), en su obra *Historia de la educación*, analizó la experiencia de Makarenko como una de las pocas tentativas genuinas de la historia moderna de construir una pedagogía que superara la separación entre enseñanza intelectual y formación para el trabajo. En la Colonia Gorki y, posteriormente, en la Comuna Dzerzhinski (1927-1935), donde los jóvenes gestionaban una fábrica real de cámaras fotográficas y taladros eléctricos, Makarenko puso en práctica la idea de que la escuela no puede preparar para la vida si no es ya, ella misma, una forma de vida. Los estudiantes de la Comuna Dzerzhinski no simulaban gestionar una empresa: gestionaban una empresa real que producía productos reales que se vendían en el mercado real y cuyos ingresos financiaban la propia institución (Makarenko, 1938/1981).

Lo que Makarenko aprendió en la Colonia Gorki y desarrolló en la Comuna Dzerzhinski es que el grupo —cuando está bien constituido— es el educador más poderoso disponible. No porque el maestro sea prescindible, sino porque hay formas de aprendizaje que solo ocurren en el seno de relaciones entre pares: la negociación, la exigencia mutua, la solidaridad ante la dificultad, la vergüenza ante el incumplimiento, el orgullo compartido ante el éxito colectivo. Estos son aprendizajes que la relación one-to-one entre maestro y alumno simplemente no puede producir (Vygotski, 1931/1979).

El grupo pedagógico en las escuelas unidocentes mexicanas: posibilidad y desafío

Las escuelas unidocentes representan uno de los desafíos más complejos del sistema educativo mexicano y, al mismo tiempo, desde una perspectiva makarenkiana, una de sus oportunidades más ricas (Robles Valle, 2011). La paradoja es real: la condición que el sistema concibe como privación —un solo maestro para todos los grados— es, en manos de un docente que comprende la pedagogía del colectivo, una ventaja estructural sobre el sistema graduado convencional.

Según datos de la SEP (2023), México tenía en el ciclo 2022-2023 aproximadamente 12,400 escuelas primarias unidocentes, que representan cerca del 13% del total de escuelas primarias del país. Su distribución geográfica refleja con precisión el mapa de la marginación: Oaxaca concentra el mayor número absoluto (más de 1,900), seguida de Chiapas (más de 1,700), Guerrero (más de 1,200), Veracruz e Hidalgo (INEGI, 2020; CONEVAL, 2022). La mayoría de estas escuelas atiende a poblaciones indígenas en comunidades con menos de 100 habitantes, a las que el sistema educativo llega con recursos insuficientes, con frecuentes cambios de maestros, y con un currículo diseñado para condiciones que no son las suyas.

En estas escuelas, la heterogeneidad del grupo —seis grados, rangos de edad entre cinco y catorce años, niveles de lectoescritura y de conocimiento matemático radicalmente diferentes— es la realidad cotidiana. El modelo pedagógico convencional, diseñado para grupos homogéneos, enfrenta esta heterogeneidad como problema irresoluble: el maestro no puede enseñar a todos al mismo tiempo porque todos necesitan cosas diferentes. La pedagogía del colectivo makarenkiano invierte este razonamiento: la heterogeneidad del grupo no es un problema sino el recurso pedagógico más valioso disponible (Robles Valle, 2011).

Los niños mayores, al explicar a los menores, consolidan y profundizan su propio aprendizaje; los niños menores, al observar a los mayores, se anticipan a aprendizajes que aún no han alcanzado formalmente; todos, al trabajar juntos en proyectos que requieren contribuciones diferentes, aprenden que cada uno tiene algo que aportar y algo que recibir (Díaz Barriga Arceo, 2006).

La investigadora Robles Valle (2011), en sus estudios sobre pedagogía multigrado en la Sierra Juárez de Oaxaca, ha documentado lo que denomina el "efecto tutoría cruzada": en los grupos multigrado donde el maestro organiza deliberadamente situaciones de aprendizaje entre pares de diferente edad, los estudiantes que asumen el rol de tutores muestran ganancias de aprendizaje superiores a las que obtienen cuando reciben la enseñanza directa del maestro. Este hallazgo, que la psicología cognitiva ha documentado ampliamente en otros contextos (Vygotski, 1931/1979), adquiere en la escuela unidocente oaxaqueña una dimensión adicional: el niño mayor que enseña al menor no solo aprende mejor: aprende a ser responsable de alguien más, lo cual es exactamente el tipo de aprendizaje moral que Makarenko colocó en el centro de su propuesta.

Estructuras organizativas del colectivo en la escuela unidocente

Makarenko desarrolló en la Colonia Gorki y en la Comuna Dzerzhinski una serie de estructuras organizativas que tenían la función de distribuir responsabilidades dentro del colectivo y crear así las condiciones para el desarrollo de la personalidad y la disciplina consciente (Makarenko, 1935/1977; 1938/1981). Estas estructuras —los destacamentos, los consejos de comandantes, las asambleas generales, los turnos de trabajo— no son exportables mecánicamente al contexto de la escuela

primaria mexicana, pero contienen principios de organización que sí lo son (Sandoval Flores, 2000).

El principio de los roles rotativos es quizás el más directamente aplicable. En la Colonia Gorki, ninguna función de responsabilidad era permanente: los comandantes de destacamento rotaban regularmente, lo cual impedía la consolidación de jerarquías rígidas y aseguraba que todos los miembros del colectivo tuvieran, en algún momento, la experiencia de liderar y la experiencia de ser liderados (Makarenko, 1937/1979). En la escuela unidocente, este principio puede implementarse de manera muy concreta: roles semanales o mensuales de coordinación del trabajo, de registro de las actividades, de cuidado del espacio, de comunicación con las familias, rotando entre todos los estudiantes a partir de los ocho o nueve años.

El principio de la asamblea como espacio de deliberación es igualmente transferible. En la Colonia Gorki, la asamblea general era el órgano máximo de decisión sobre la vida del colectivo: allí se discutían los conflictos, se evaluaba el trabajo, se planificaban las actividades y se tomaban las decisiones importantes (Makarenko, 1935/1977). En la escuela unidocente, la asamblea semanal de la clase —con un orden del día, una moderación rotativa, un registro escrito de los acuerdos y un seguimiento de su cumplimiento— puede ser el dispositivo que transforma el grupo en colectivo (Mercado Maldonado, 2002). No es una sesión de quejidos ni de disciplina impuesta: es el espacio donde el grupo aprende a gobernarse a sí mismo.

El educador normalista Isidoro Morinés Castañeda, con más de veinte años de trabajo en escuelas unidocentes de la Montaña de Guerrero, ha desarrollado lo que él llama el "protocolo de la asamblea productiva": una secuencia de cinco pasos (apertura, revisión de compromisos, problema del día, acuerdos, cierre) que sus estudiantes de todos los

grados aprenden a seguir autónomamente desde el segundo semestre del año. Su testimonio, recogido en una entrevista para la revista *Cero en Conducta*, es ilustrativo: "Cuando un maestro externo llega y ve la asamblea funcionando, lo primero que dice es: ¿cómo logró que estos niños hagan esto? Y yo le respondo: no lo logré yo. Lo logró el grupo. Yo solo puse las condiciones."

Makarenko y la Nueva Escuela Mexicana: diálogo y tensiones

La NEM, en su énfasis en la participación comunitaria, el trabajo por proyectos, la economía social y la formación ciudadana (SEP, 2022), ofrece un terreno fértil para recuperar el legado makarenkiano. Sin embargo, esta articulación no está exenta de tensiones que conviene nombrar con honestidad (Morín, 1999).

La primera tensión es filosófica. La NEM pone un énfasis muy marcado en la autonomía individual, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de las identidades particulares de los estudiantes. La propuesta makarenkiana, en cambio, pone el acento en la subordinación del individuo al colectivo como condición de su desarrollo (Makarenko, 1937/1979). Esta tensión no tiene solución teórica simple: requiere un trabajo pedagógico cuidadoso que sepa en qué momentos priorizar la afirmación individual y en cuál la exigencia colectiva. El riesgo en un sentido es el individualismo que disuelve toda posibilidad de acción colectiva; el riesgo en el otro es el colectivismo que aplasta las diferencias y las voces divergentes (Freire, 1970).

La segunda tensión es contextual. Makarenko trabajó con jóvenes que no tenían familias ni comunidades de referencia: el colectivo de la Colonia era, literalmente, su única red social (Makarenko, 1935/1977). En

la escuela mexicana, los estudiantes llegan con familias, comunidades y tradiciones que la escuela no puede ni debe ignorar (Rockwell, 2009). Esto significa que el colectivo escolar no puede definirse en oposición a la comunidad: tiene que articularse con ella, aprender de ella y devolverle algo. Esta articulación comunitaria es, precisamente, lo que la NEM propone con los Proyectos Escolares de Transformación Social (SEP, 2022).

La tercera tensión es de género. Las instituciones de Makarenko, aunque mixtas en su etapa final, funcionaron durante muchos años con una composición mayoritariamente masculina, y su obra no está exenta de una concepción del trabajo y del liderazgo que reproduce algunos estereotipos de género de su época (Gutiérrez Serrano, 2018). La recuperación crítica de Makarenko en el contexto de la NEM debe ser explícitamente feminista: los roles de liderazgo dentro del colectivo deben distribuirse con conciencia de género, los tipos de trabajo deben desafiarse cuando reproducen divisiones sexuales, y la voz de las niñas en la asamblea debe cuidarse activamente.

Realidad mexicana: Cooperativas escolares en zonas cafetaleras de Chiapas y Guerrero – economía social y pedagogía del colectivo

El café como eje pedagógico y económico: el caso de Chiapas

Territorio, café y comunidad

La región Sierra de Chiapas —que abarca los municipios de Motozintla, Bejucal de Ocampo, El Porvenir, La Grandeza y Chicomuselo, entre otros— es una de las zonas cafetaleras más productivas y a la vez más socialmente complejas de México. Con altitudes que van de los 900 a los 1,800 metros sobre el nivel del mar, condiciones climáticas idóneas para el café de especialidad, y una población que combina comunidades

mestizas, mames, mochó y chujes, la Sierra produce cafés reconocidos en mercados internacionales mientras enfrenta niveles de pobreza y rezago social que el CONEVAL (2022), ubica entre los más altos del país.

La economía cafetalera de la Sierra chiapaneca está organizada en torno a dos modelos que coexisten en tensión permanente (Coordinadora Nacional de Organizaciones Cafetaleras [CNOC], 2022). El primer modelo es el de los intermediarios o *coyotes*: compradores que adquieren café pergamino directamente a los productores a precios muy bajos y lo revenden con márgenes de ganancia elevados. El segundo modelo es el cooperativo: organizaciones como la Unión de Ejidos de la Selva, Mut Vitz, Majomut y la CESMACH agrupan a miles de productores que venden directamente a tostadores internacionales a precios de comercio justo, con certificaciones orgánicas y de origen que añaden valor agregado. La diferencia en el precio que recibe el productor entre el primer y el segundo modelo puede ser de hasta 300%, según datos de la CNOC (2022).

Este contraste entre el modelo extractivo de los intermediarios y el modelo cooperativo de las organizaciones de productores es el problema económico más inmediato y más tangible en la vida de las familias de la Sierra. Es, por lo tanto, el mejor posible punto de partida para un proyecto pedagógico que quiera ser tanto teóricamente sólido como socialmente relevante (Gutiérrez Serrano, 2018).

La cooperativa escolar de café en Bejucal de Ocampo

En el municipio de Bejucal de Ocampo, cuya cabecera municipal se ubica a 1,650 metros de altitud y donde el 87% de las familias tiene alguna parcela cafetalera (INEGI, 2020), una escuela telesecundaria federal ha desarrollado durante cinco ciclos escolares un proyecto que toma la

cadena de valor del café como eje curricular integrador. El proyecto, denominado "De la mata a la taza", no se limita a enseñar los pasos del proceso: organiza a los estudiantes en una cooperativa escolar que compra café pergamino a cinco familias de la comunidad (a precio justo, acordado en asamblea), lo procesa en las instalaciones de la escuela (lavado, secado, trilla), lo tuesta en un equipo de pequeña escala gestionado por los propios estudiantes, y lo vende empacado bajo la marca "Cerro Verde" en mercados del municipio de Motozintla y a través de pedidos en línea a consumidores del interior del país (Velásquez Ramírez, 2020).

La estructura organizativa de la cooperativa escolar sigue principios clarísimamente makarenkianos (Carrón, 2007). Hay una asamblea mensual donde se toman las decisiones importantes, con voto de todos los miembros y un presidente rotativo elegido bimestralmente; hay comisiones de trabajo con responsabilidades claras (producción, calidad, finanzas, comercialización, comunicación); hay un registro contable llevado por los propios estudiantes con supervisión del maestro; y hay un fondo solidario que destina el 15% de las ganancias a apoyar a estudiantes con necesidades económicas. Las comisiones rotan cada bimestre, de modo que al final del ciclo escolar cada estudiante ha pasado por al menos dos roles diferentes.

La integración curricular del proyecto es profunda. En ciencias, los estudiantes estudian la biología del cafeto, los procesos de fermentación y la química del tueste; en matemáticas, calculan rendimientos, costos, precios de equilibrio y márgenes de ganancia; en español, elaboran los materiales de comercialización, las actas de asamblea, los informes trimestrales y los textos de la campaña de redes sociales; en historia y geografía, analizan el origen histórico del café, las rutas comerciales globales, la problemática del comercio justo y las condiciones de los productores en los países exportadores; en formación cívica, discuten los principios del cooperativismo, los derechos laborales y las formas de

organización económica solidaria (Rendón Trejo, 2016). No hay una asignatura que quede fuera del proyecto.

Desde una perspectiva makarenkiana, lo más significativo del proyecto no son sus resultados económicos ni su integración curricular, sino lo que ocurre en la asamblea mensual: un espacio donde estudiantes de entre doce y quince años deben argumentar posiciones, negociar intereses, tomar decisiones con consecuencias reales y asumir la responsabilidad de los errores colectivos (Makarenko, 1935/1977). El maestro Jesús Domínguez, coordinador del proyecto, narra en sus registros de práctica que los momentos de mayor tensión en la asamblea —cuando hay que decidir qué hacer con una pérdida, cómo responder a un comprador que reclama calidad deficiente, o qué hacer con un miembro que no cumplió sus responsabilidades— son también los momentos de mayor aprendizaje moral y ciudadano.

La Costa Montaña de Guerrero: cooperativismo cafetalero y escuela comunitaria

Contexto territorial: entre la montaña, el café y la violencia

La región de la Costa Montaña de Guerrero —que abarca municipios como Iliatenco, Malinaltepec, Tlapa de Comonfort y Metlatonoc— combina algunas de las condiciones más adversas del país: altísimos índices de marginación (Metlatonoc ha sido clasificado repetidamente como el municipio con mayor índice de pobreza de México), presencia significativa de población nahua, mixteca y mephaa (tlapaneca), y una economía campesina que combina el autoconsumo con la producción de café y la migración estacional al norte del país y a los Estados Unidos (CONEVAL, 2022).

Según el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), los municipios de la Costa Montaña de Guerrero tienen tasas de analfabetismo adulto que en algunos casos superan el 35% de la población mayor de 15 años, y tasas de abandono escolar en secundaria que rondan el 40%. En este contexto, la escuela que no ofrece una razón concreta y tangible para quedarse —que no conecta con las necesidades, los saberes y las posibilidades reales de las familias— pierde la batalla contra la necesidad económica que empuja a los jóvenes hacia el trabajo o la migración a los trece o catorce años (Gutiérrez Serrano, 2018).

En varios municipios de la Costa Montaña, las comunidades indígenas han desarrollado durante las últimas dos décadas un sistema de escuelas comunitarias gestionadas por las propias comunidades, con maestros bilingües contratados y supervisados por la asamblea, y con un currículo que integra la lengua y los saberes comunitarios con los contenidos del currículo nacional (Rockwell, 2009). Estas escuelas —varias de ellas vinculadas a la red del Proyecto de Educación Comunitaria Indígena del CONAFE o a iniciativas de la CNTE— representan el tipo de instituciones donde la propuesta makarenkiana de la escuela como colectivo productivo encuentra las condiciones más fértiles para su implementación (Gutiérrez Cedillo, 2003).

La escuela cafetalera de Iliatenco: colectivo, trabajo y autonomía

En el municipio de Iliatenco, cuya población es mayoritariamente mephaa y cuya economía descansa sobre la producción de café de altura y la apicultura (INEGI, 2020), una escuela primaria indígena bilingüe de seis grupos ha desarrollado un modelo de organización escolar que los propios docentes y la comunidad describen como una “cooperativa de aprendizaje y vida” (Velásquez Ramírez, 2020). El modelo integra tres

dimensiones que se refuerzan mutuamente: una cooperativa productiva (que gestiona el huerto escolar, la producción de miel y el secado de café), un sistema de tutoría entre pares (donde los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado acompañan el aprendizaje de los de primero, segundo y tercero), y una asamblea semanal donde el grupo evalúa el trabajo de la semana, resuelve conflictos y planifica la siguiente.

La dimensión de tutoría entre pares merece especial atención porque ilustra con precisión el principio makarenkiano del grupo como educador (Robles Valle, 2011). Los estudiantes de cuarto grado que acompañan a los de primero en la lectura no solo refuerzan sus propias habilidades de lectoescritura: aprenden a observar los errores de otros, a formular preguntas generadoras, a celebrar los avances ajenos y a frustrarse constructivamente cuando algo no funciona. Estos son aprendizajes que ningún libro de texto puede proveer (Díaz Barriga Arceo, 2006). La maestra Dolores Jiménez, en sus registros del proyecto, observa que los niños tutores desarrollan una sensibilidad pedagógica espontánea que a veces supera la del propio docente adulto: saben cuándo el niño que acompañan necesita más tiempo, cuándo está frustrado, cuándo necesita un reto diferente.

El investigador Sergio Hernández Larios, de la Universidad de Guerrero, ha acompañado este proceso durante tres años mediante un trabajo de investigación-acción que documentó cambios significativos en el clima escolar, la participación de las familias y los indicadores de permanencia escolar en la escuela de Iliatenco (Velásquez Ramírez, 2020). Sus datos preliminares muestran que la tasa de abandono escolar en los grupos que participan en el modelo disminuyó de un 18% al inicio del proyecto a un 7% en el tercer año de implementación. Más significativa aún es la percepción de las familias: en las entrevistas de seguimiento, los padres y madres de familia describen la escuela como un lugar donde sus hijos quieren ir, no un lugar al que van porque los llevan.

Economía social y solidaria como contenido y como método

Un elemento que distingue los proyectos cooperativos en estas regiones cafetaleras del simple emprendedurismo escolar —tan de moda en ciertas versiones de la educación para el trabajo— es su anclaje explícito en los principios de la economía social y solidaria (Carrón, 2007; Rendón Trejo, 2016). Esta diferencia no es cosmética: tiene implicaciones pedagógicas y políticas profundas.

El emprendedurismo escolar, en su versión más extendida, enseña a los estudiantes a identificar oportunidades de negocio, a calcular costos y ganancias, y a competir en el mercado. Sus valores implícitos son los del mercado: la ganancia individual, la competencia y el crecimiento. La economía social y solidaria, en cambio, parte de principios diferentes: la propiedad colectiva de los medios de producción, la distribución equitativa de los beneficios, la toma de decisiones democrática, el compromiso con el desarrollo de la comunidad como horizonte de la actividad económica (Gutiérrez Serrano, 2018). Estos principios no son ajenos a las tradiciones comunitarias indígenas de Chiapas y Guerrero: son, en muchos casos, la formalización en lenguaje económico moderno de lo que esas tradiciones han practicado durante siglos.

La pedagoga Gutiérrez Serrano (2018), del CRIM-UNAM, especialista en formación ciudadana y economía solidaria en comunidades indígenas, ha argumentado que la cooperativa escolar rural que opera bajo principios de economía solidaria no es solo una herramienta didáctica: es una experiencia de subjetivación política. Los niños y niñas que aprenden a tomar decisiones económicas de manera colectiva, a negociar intereses diferentes dentro del grupo y a subordinar la ganancia individual al bienestar del colectivo, no solo aprenden economía: aprenden una manera de estar en el mundo que contrasta con y resiste la lógica del mercado neoliberal que los rodea (Freire, 1970).

Esta formación para la economía solidaria tiene también una dimensión de género que merece un tratamiento explícito. En las regiones cafetaleras de Chiapas y Guerrero, las mujeres realizan una parte muy significativa del trabajo productivo —el beneficiado húmedo del café, la selección del grano, el cuidado del huerto— pero frecuentemente quedan excluidas de las instancias de toma de decisiones de las cooperativas de adultos (Gutiérrez Serrano, 2018). Las cooperativas escolares que conscientemente incorporan liderazgos femeninos, que asignan a las niñas roles de dirección y gestión económica, y que discuten explícitamente por qué importa esta distribución, están haciendo algo más que aplicar un eje articulador del currículo: están contribuyendo a transformar estructuras de género que el sistema económico local reproduce y la escuela tiene la oportunidad de cuestionar.

Aplicaciones para la investigación educativa interdisciplinar

Primera línea: etnografía del colectivo escolar en contextos de pobreza y diversidad cultural

La primera y más fundamental línea de investigación consiste en documentar, con el rigor metodológico de la etnografía escolar, cómo se construye —o no se construye— el colectivo educativo en escuelas unidocentes y multigrado de diferentes contextos culturales y lingüísticos mexicanos (Rockwell, 2009; Mercado Maldonado, 2002). La pregunta central no es si la pedagogía del colectivo funciona en abstracto: es cómo funciona específicamente en una escuela mephaa de Guerrero, en una escuela nahua de la Huasteca o en una escuela tojolabal de la Selva Lacandona, con sus particularidades de lengua, organización social y sistema de valores.

Esta investigación exige periodos prolongados de presencia en el campo —mínimo un ciclo escolar completo—, el uso combinado de observación participante, entrevistas en profundidad con docentes, estudiantes y familias, y análisis de los artefactos producidos en los proyectos cooperativos (Rockwell, 2009). La metodología de Rockwell (2009), sobre etnografía de la vida cotidiana escolar, y los desarrollos de Mercado Maldonado (2002), sobre los saberes docentes, proporcionan una base sólida para este tipo de investigación. La perspectiva interseccional —que atiende simultáneamente las dimensiones de clase, etnia, género y generación dentro del colectivo— es indispensable para no reproducir generalizaciones que ocultan la complejidad.

Segunda línea: impacto de la cooperativa escolar en el desarrollo moral y ciudadano

Una segunda línea de investigación, con potencial para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas, consiste en evaluar si las escuelas con cooperativas activas producen diferencias medibles en el desarrollo moral, la capacidad de perspectiva, la resolución pacífica de conflictos y la participación comunitaria de sus estudiantes, comparadas con escuelas de contextos similares sin estas estructuras (Suárez Ojeda, 2015; Torres Hernández, 2019). La psicología moral, la antropología del desarrollo y la sociología de la educación tienen herramientas metodológicas que pueden adaptarse a este tipo de comparación, siempre que se cuide el riesgo de reducir procesos formativos complejos a indicadores que los simplifican hasta la distorsión.

Tercera línea: economía política de la cooperativa escolar

Una tercera línea de investigación, de carácter más económico y político, consiste en analizar las condiciones bajo las cuales las coopera-

tivas escolares de zonas cafetaleras contribuyen o no al fortalecimiento de las cooperativas de productores adultos en las mismas comunidades (Rendón Trejo, 2016). La pregunta es: ¿los jóvenes que se forman en cooperativas escolares tienen más probabilidad de participar activamente en cooperativas de adultos y de hacerlo con mayor conciencia de los principios de la economía solidaria? Esta investigación requiere un diseño longitudinal que siga a estudiantes por varios años después de terminar la educación básica, lo cual plantea desafíos metodológicos importantes, pero produce conocimiento que ningún estudio de corte transversal puede generar.

Cuarta línea: condiciones institucionales para la pedagogía del colectivo en el contexto de la NEM

Una cuarta línea, urgente desde el punto de vista de la política educativa, consiste en investigar qué condiciones institucionales son necesarias para que la pedagogía del colectivo productivo sea viable en el sistema educativo mexicano, más allá del voluntarismo de docentes excepcionales (Sandoval Flores, 2000; SEP, 2023). Esto incluye análisis de la formación inicial y continua de los maestros para este tipo de trabajo, de los mecanismos de apoyo y acompañamiento institucional, de las condiciones materiales mínimas (espacio, herramientas, tiempo), y de la articulación necesaria entre la escuela y otras instituciones del Estado (CONAFE, programas de desarrollo rural, secretarías de economía estatal).

El investigador Rendón Trejo (2016), de la UAM-Iztapalapa, especialista en economía cooperativa y formación ciudadana en México, ha señalado que uno de los principales obstáculos para la expansión del cooperativismo escolar no es la falta de interés de los docentes sino la ausencia de marcos jurídicos claros que permitan a las cooperativas es-

colares operar legalmente: abrir cuentas bancarias, facturar ventas, contratar servicios y distribuir excedentes. Esta limitación legal convierte a muchos proyectos cooperativos escolares en experiencias informales que no pueden alcanzar su potencial formativo pleno precisamente porque no pueden comprometerse con la realidad económica de manera completa.

Reflexión de cierre: Makarenko, la NEM y la pregunta del colectivo

Anton Makarenko construyó su propuesta pedagógica en condiciones que ningún sistema educativo formal querría reproducir: jóvenes sin familia, instituciones sin recursos, una sociedad en transformación violenta que no tenía tiempo para la pedagogía gradual (Makarenko, 1935/1977). Que de esas condiciones emergiera una de las experiencias educativas más ricas y más documentadas del siglo XX dice algo importante sobre dónde reside el potencial transformador de la educación: no en los recursos materiales, que nunca son suficientes, sino en la calidad de las relaciones que se construyen dentro del colectivo (Manacorda, 1988).

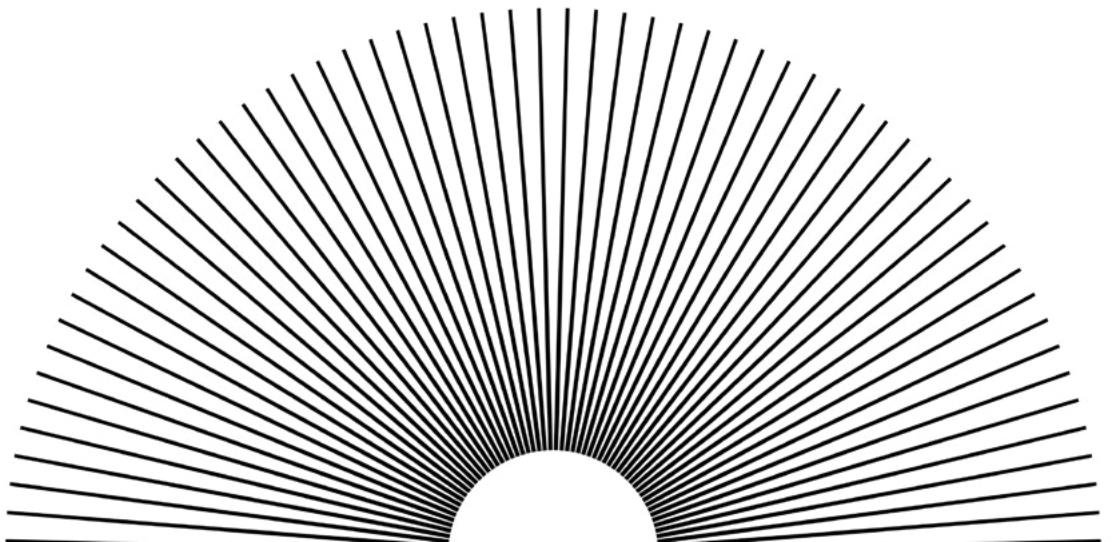
Las escuelas unidocentes de la Montaña de Guerrero, los telebachilleratos cafetaleros de la Sierra de Chiapas, las cooperativas escolares de la Costa Oaxaqueña, tienen en común con la Colonia Gorki algo que ningún documento curricular puede otorgarles: la urgencia. La urgencia de comunidades que saben que el conocimiento que no les sirve para vivir mejor no tiene sentido, y que la escuela que no les ayuda a resolver sus problemas reales es una imposición que costó demasiado sin dar suficiente (Freire, 1970; Morín, 1999).

La Nueva Escuela Mexicana tiene la oportunidad histórica de hacer suyo este principio: que la escuela no existe para sí misma sino para la comunidad que la sostiene y para la que trabaja (SEP, 2022). Que el colectivo escolar —bien construido, bien cuidado, bien desafiado— es el instrumento más poderoso de formación humana disponible. Y que los maestros y maestras que hacen esto posible, muchas veces en condiciones de precariedad que el Estado no ha resuelto y de las que no hablan los documentos oficiales, merecen algo más que elogios en los discursos: merecen las condiciones reales para hacer su trabajo (Gutiérrez Cedillo, 2003; Velásquez Ramírez, 2020).

Capítulo

8

Freire: nadie educa a nadie, nadie se educa solo



En la región Mixteca Alta de Oaxaca, en los municipios donde el viento arrastra la tierra porque los cerros ya no tienen árboles y la lluvia llega tarde o no llega, los abuelos dicen una cosa que suena sencilla pero que lleva mucho adentro: "*El que no nombra lo que le duele, no lo puede curar.*" Esta expresión, transmitida oralmente en comunidades mixtecas que han convivido durante siglos con la erosión, la migración y la pobreza, condensa con una precisión asombrosa el núcleo del pensamiento pedagógico de Paulo Freire: que el primer acto educativo genuino no es transmitir información sino aprender a nombrar la realidad, y que nombrarla es ya el inicio de su transformación. Freire lo llamaría la palabra generadora. Los mixtecos lo vienen practicando desde antes de que existiera ese nombre.

Paulo Reglus Neves Freire nació en 1921 en Recife, Brasil, en el seno de una familia de clase media que conoció el hambre durante la crisis de los años treinta. Esa experiencia personal de descenso social, de saber desde adentro qué significa que el hambre interrumpe el pensamiento, marcó para siempre la orientación de su trabajo intelectual. Freire no pensó la educación desde la comodidad de una cátedra universitaria: la pensó desde las favelas de Recife, desde los campamentos de trabajadores agrícolas en el nordeste brasileño, desde las noches de alfabetización bajo árboles y en galpones donde hombres y mujeres adultos se sent«an por primera vez frente a la posibilidad de leer y escribir su nombre. Esta procedencia no es un detalle biográfico: es la condición de inteligibilidad de toda su obra.

La trayectoria de Freire es la de un intelectual que vivió en carne propia las consecuencias políticas de sus ideas. Su trabajo de alfabetización en el nordeste brasileño, que entre 1962 y 1964 logró alfabetizar a más de trescientas personas en cuarenta y cinco días en el municipio de Angicos, Rio Grande do Norte, fue considerado por el régimen militar que tomó el poder en abril de 1964 como una amenaza directa al orden

político establecido. Freire fue arrestado, encarcelado durante setenta días y expulsado del país. Vivió en el exilio durante dieciséis años —en Bolivia, Chile, Estados Unidos y Ginebra— y no regresó a Brasil hasta 1980. Durante ese exilio escribió las obras que lo convertirían en el pensador educativo latinoamericano de mayor influencia mundial: Pedagogía del oprimido (1970), La educación como práctica de la libertad (1969), ¿Extensionismo o comunicación? (1973) y, posteriormente, Pedagogía de la esperanza (1992) y Pedagogía de la autonomía (1997).

En México, la recepción de Freire no fue tardía ni periférica. Llegó en la década de los setenta a través de múltiples vías simultáneas: la teología de la liberación que penetraba en las comunidades eclesiales de base de Guerrero, Chiapas y Oaxaca; las organizaciones campesinas que buscaban herramientas de formación política para sus bases; los intelectuales universitarios que encontraban en su obra una crítica radical al sistema educativo que ellos mismos reproducían; y los programas de alfabetización de adultos que el Estado mexicano desarrolló desde el INEA con influencias directas e indirectas de su metodología. Este capítulo analiza los fundamentos teóricos del pensamiento de Freire, su articulación con la Nueva Escuela Mexicana, y su aplicación concreta en experiencias educativas de Guerrero, Michoacán y la Mixteca.

Educación bancaria versus educación problematizadora: aplicaciones en la NEM

La crítica a la educación bancaria: genealogía y alcances

La metáfora de la *educación bancaria* es probablemente la contribución más conocida y más citada de Freire al pensamiento educativo mundial. Aparece formulada con precisión en el capítulo segundo de *Pedagogía del oprimido* (1970), y es ante todo una crítica epistemológica: una forma de interrogar qué concepción del conocimiento está implícita en

determinadas prácticas pedagógicas. Para Freire, la educación bancaria descansa sobre una premisa que rara vez se formula explícitamente pero que organiza toda la práctica escolar convencional: el conocimiento es un depósito que quienes saben transfieren a quienes no saben, y el acto educativo es la operación de ese depósito. El maestro habla; el estudiante escucha. El maestro sabe; el estudiante aprende. El maestro piensa; el estudiante es pensado.

Esta concepción, que Freire llamó bancaria por analogía con la operación de depositar en una cuenta, tiene consecuencias que van mucho más allá de la didáctica: produce sujetos pasivos, acostumbrados a recibir el mundo ya interpretado, incapaces de problematizar su propia realidad y de concebirse como agentes de su transformación. La conexión entre epistemología y política es, en Freire, absolutamente explícita: la educación bancaria no es solo un error pedagogógico sino un instrumento de dominación, porque produce el tipo de sujeto que el sistema de dominación necesita: el que no pregunta, el que no problematiza, el que asume que el mundo es como es porque así debe ser.

Freire fue preciso en distinguir doce características que definen la educación bancaria: el educador es siempre quien educa, el educando quien es educado; el educador sabe, el educando ignora; el educador piensa, el educando es pensado; el educador habla, el educando escucha; el educador disciplina, el educando es disciplinado; el educador elige, el educando sigue la elección; el educador actúa, el educando tiene la ilusión de actuar a través del educador; el educador elige el contenido programático, el educando lo recibe; el educador identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional, el educando acepta esta confusión; el educador es el sujeto del proceso, el educando es mero objeto. Esta lista, que Freire desarrolla en *Pedagogía del oprimido*, no es una descripción de escuelas excepcionales: es un retrato de la normalidad.

El filósofo de la educación Ángel Díaz Barriga, en su análisis de las reformas educativas mexicanas, ha documentado cómo la educación bancaria no es solo una práctica docente individual sino una lógica institucional que se reproduce en los libros de texto, en la organización del tiempo escolar, en la arquitectura de las aulas, en los sistemas de evaluación y en la relación entre el sistema educativo y el conocimiento científico. Un libro de texto que presenta el conocimiento como conjunto de verdades establecidas que deben memorizarse, una evaluación que mide la capacidad de reproducir esas verdades, y una distribución del espacio donde el maestro ocupa el frente y los estudiantes miran hacia él: todo esto constituye, en conjunto, una arquitectura de la pasividad que ningún discurso innovador puede transformar si no se transforma también esa arquitectura.

La investigadora Adriana Puiggrós, historiadora de la educación latinoamericana cuya obra es referencia indispensable para entender la recepción de Freire en la región, ha señalado que la crítica bancaria adquiere en México una dimensión adicional que Freire no pudo anticipar desde Brasil: la de la diversidad lingüística y cultural. En una escuela donde el maestro habla español y los niños piensan en mixteco, en náhuatl o en tzotzil, la educación bancaria no solo deposita contenidos abstractos: deposita una lengua extranjera como si fuera la única lengua legítima, y con esa operación produce no solo pasividad cognitiva sino vergüenza cultural. Esta doble violencia —epistemológica y lingüística— es la que hace de la pedagogía freireana algo más que una didáctica alternativa en el contexto mexicano: la hace una urgencia de justicia.

La educación problematizadora: fundamentos filosóficos

Frente a la educación bancaria, Freire propuso lo que denominó educación problematizadora o educación dialógica. Esta propuesta no

es simplemente el reverso de la bancaria —no se trata de que ahora sea el estudiante quien hable y el maestro quien escuche— sino una rearticulación completa de la relación entre los sujetos del proceso educativo y entre ambos y el mundo. Su fundamento filosófico es la concepción del ser humano como *ser inconcluso* que vive en relación dialéctica con el mundo: el mundo no es un dato fijo que se recibe y se acepta sino una realidad histórica que los seres humanos construyen, transforman y tienen la responsabilidad de seguir transformando.

Esta concepción ontológica tiene una consecuencia pedagógica decisiva: si el ser humano es inconcluso y si el mundo es histórico y transformable, entonces el acto educativo genuino no puede consistir en transmitir un mundo ya interpretado sino en generar las condiciones para que los sujetos lo problematicen, lo nombren con sus propias palabras y lo transformen a través de la acción reflexiva que Freire llamó *praxis*. La praxis es la unidad indisoluble de reflexión y acción: reflexión sin acción es verbalismo; acción sin reflexión es activismo. Solo su unidad constituye la transformación genuina.

El diálogo es la categoría central de la educación problematizadora. Pero Freire fue muy preciso sobre qué no es el diálogo: no es la simple conversación, no es la pregunta retórica que el maestro formula sabiendo de antemano la respuesta, no es la consulta que finge escuchar sin cambiar de dirección. El diálogo genuino tiene condiciones: exige *amor* en el sentido de compromiso con el otro como sujeto; exige *humildad* porque sin ella quien cree saber no puede escuchar a quien cree que no sabe; exige *fe en los seres humanos* porque sin esa fe el diálogo se convierte en paternalismo; exige *esperanza* porque el diálogo que no apunta a la transformación de algo es entretenimiento; y exige *pensamiento crítico* que no se satisface con las explicaciones dadas. Estas condiciones no son virtudes individuales del buen maestro: son condiciones estructurales que deben construirse en la relación pedagógica y en la institución que la aloja.

La filósofa y pedagoga Patricia Medina Melgarejo, de la UPN-México, en sus trabajos sobre pedagogía crítica e interculturalidad en comunidades indígenas de México, ha argumentado que el diálogo freireano en contextos multilingües y pluriculturales requiere una dimensión que la obra original de Freire no desarrolla suficientemente: la del reconocimiento epistemológico de los saberes no escolares. El diálogo genuino en una comunidad náhuatl del estado de Guerrero no puede construirse si el maestro llega con la premisa implícita de que su conocimiento es el válido y el conocimiento de la comunidad es el folklore que eventualmente puede servir como motivación. Requiere una disposición real a aprender de los saberes comunitarios, lo cual implica a su vez una formación docente que vaya mucho más allá del manejo de técnicas pedagógicas.

La Nueva Escuela Mexicana y la apuesta por la problematización

La Nueva Escuela Mexicana, tal como se expresa en el Plan de Estudios 2022 y en los fundamentos curriculares que lo acompañan, está impregnada de la influencia freireana, aunque esta influencia rara vez se nombre explícitamente. La apuesta por el aprendizaje situado, el énfasis en la vida comunitaria como punto de partida del currículo, la propuesta de que los estudiantes problematicen su realidad en lugar de memorizar contenidos establecidos, la centralidad de la participación de las familias y la comunidad en los procesos escolares: todo esto tiene una deuda directa con el pensamiento freireano, mediado por décadas de tradición de educación popular en México.

El Plan de Estudios 2022 establece en su fundamento filosófico que la educación debe "*partir de las necesidades, intereses y problemas de los educandos y de sus comunidades, para generar procesos de aprendizaje que con-*

tribuyan a transformar sus condiciones de vida" (SEP, 2022, p. 31). Esta formulación es, en su estructura básica, freireana: establece que el punto de partida del proceso educativo es la realidad concreta de los sujetos, no el programa establecido por la autoridad central. La diferencia entre este principio y su implementación real es, sin embargo, enorme, y su análisis es uno de los problemas más urgentes de la investigación educativa mexicana contemporánea.

La pedagoga e investigadora Concepción Barraza Maciel, de la Universidad Autónoma de Guerrero, ha documentado en su trabajo sobre formación docente en zonas indígenas que la distancia entre el discurso problematizador de los documentos curriculares y la práctica pedagógica cotidiana de los maestros es, en muchos casos, abismal. Los maestros que han crecido como estudiantes en la educación bancaria, que se formaron en normales que a menudo reproducen ese mismo modelo, y que trabajan en un sistema que los evalúa por indicadores de logro estandarizado, no pueden simplemente decidir ser freireanos un lunes por la mañana. La transformación de la práctica pedagógica requiere un proceso de concientización —en el sentido preciso que Freire dio a ese término— que es en sí mismo un proceso educativo que el sistema no ha tomado en serio.

El concepto de *concientización* merece desarrollo preciso porque frecuentemente se reduce a su dimensión política y se pierde su dimensión epistemológica. Para Freire, concientizar no es simplemente hacer que alguien tome conciencia de su situación de opresión: es un proceso más complejo de aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas, desarrollar una actitud crítica frente a ellas, y comprometerse en la acción transformadora. Este proceso tiene etapas que Freire describió como conciencia mágica (que atribuye los fenómenos a causas sobrenaturales o al destino), conciencia ingenua (que identifica los problemas, pero los atribuye a causas superficiales y soluciones in-

dividuales) y conciencia crítica (que comprende las causas estructurales y se compromete con la acción colectiva). Esta tipología, aunque esquemática, sigue siendo útil para mapear los procesos reales de aprendizaje en contextos de educación popular.

Aplicaciones didácticas de la educación problematizadora en el aula NEM

La traducción de los principios freireanos a prácticas pedagógicas concretas en el aula de la escuela básica mexicana requiere un trabajo de mediación que ni Freire ni los documentos de la NEM han hecho completamente. Lo que sigue es una propuesta de articulación, basada en la literatura pedagógica disponible y en experiencias documentadas.

El primer principio didáctico que se deriva de la educación problematizadora es el de la *pregunta generadora* como punto de partida de la actividad de aprendizaje. A diferencia de la pregunta bancaria —que tiene una respuesta correcta ya determinada que el maestro conoce y el estudiante debe adivinar—, la pregunta generadora genuina parte de una contradicción real de la experiencia de los estudiantes, no tiene una única respuesta correcta, y su proceso de respuesta es en sí mismo el contenido del aprendizaje. En una escuela de la Costa de Guerrero, una pregunta generadora puede ser: ¿por qué los que más trabajan la tierra suelen ser los que menos comen de lo que produce? Esta pregunta, que nace de la experiencia concreta de las familias, abre una investigación que integra historia, economía, ciencias naturales, geografía y formación cívica sin que ninguna de esas disciplinas deba anunciarse previamente.

El segundo principio es el de la *investigación temática* como proceso colectivo de identificación de los temas generadores relevantes para una comunidad educativa específica. Freire propuso que antes de diseñar

cualquier programa de alfabetización o educación popular, los educadores debieran hacer un proceso de inmersión en la comunidad para identificar las palabras y los temas que concentraban mayor carga existencial para sus miembros. Este proceso, que él llamó *investigación del universo temático*, es el equivalente, en la educación formal, del diagnóstico comunitario que los documentos de la NEM solicitan como punto de partida de los proyectos escolares. La diferencia está en la profundidad y la metodología: un diagnóstico comunitario que se limita a una encuesta de necesidades no llega a lo que Freire tenía en mente, que era la identificación de las contradicciones vividas que constituyen el campo existencial real de una comunidad.

El tercer principio es el de los *círculos de cultura* o, en su adaptación a la educación básica, de las situaciones de aprendizaje en círculo. La disposición del espacio importa: el aula cuyas sillas miran todas al frente, hacia el maestro, comunica una jerarquía epistemológica antes de que se diga una sola palabra. El círculo, donde todos se ven, donde no hay un frente ni un fondo, es la disposición espacial del diálogo. Esta observación, que puede parecer superficial, tiene profundas implicaciones cuando se toma en serio: reorganizar el espacio del aula es el primer acto visible de una transformación que debe ser también epistemológica y relacional.

El cuarto principio es el de la *sistematización de la práctica*, que es el momento específicamente freireano en que la acción se convierte en aprendizaje a través de la reflexión. En la educación problematizadora, el cierre de cada ciclo de trabajo no es la evaluación de cuánto se recuerda de lo que se enseñó: es un proceso colectivo de interrogar qué se hizo, por qué funcionó o no funcionó, qué se aprendió que no estaba en el programa, y qué sigue siendo problema. Esta sistematización, que en la educación popular se conoce como *sistematización de experiencias*, tiene una larga tradición en México cultivada por educadoras como Mercedes Ga-

borit y sistematizada metodológicamente por Oscar Jara Holliday desde el CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe).

La palabra generadora y la lectura del mundo desde la vida comunitaria campesina e indígena

La palabra generadora: del método de alfabetización a la epistemología comunitaria

El concepto de *palabra generadora* es el punto donde la filosofía política de Freire y su pedagogía práctica se articulan de manera más precisa. Desarrollado inicialmente en el contexto de la alfabetización de adultos en el nordeste brasileño, el método de la palabra generadora parte de un principio epistemológico que tiene implicaciones pedagógicas enormes: que el aprendizaje de la lectura y la escritura no puede separarse del aprendizaje de leer y escribir el mundo, es decir, de nombrar y comprender la realidad social, política y cultural en que el aprendiz está inmerso.

El procedimiento metodológico que Freire desarrolló para seleccionar las palabras generadoras tiene tres criterios que se aplican simultáneamente: riqueza fonémica (la palabra debe contener fonemas que, combinados, permitan generar otras muchas palabras), contenido pragmático (debe referirse a algo concreto de la experiencia cotidiana del grupo) y carga existencial (debe ser una palabra que concentre significados emocionales, sociales y políticos importantes para la vida del grupo). La palabra *tijolo* (ladrillo) en el contexto de los obreros de la construcción en Recife no era solo un vocablo útil para aprender las sílabas ti-jo-lo: era la palabra que encerraba toda la contradicción de poner ladrillos en casas que nunca serían de uno. Esta carga existencial es lo que convierte la alfabetización en acto político.

En el contexto mexicano, la traducción de esta lógica a comunidades indígenas y campesinas no es mecánica: requiere una comprensión profunda de qué palabras concentran carga existencial en cada contexto cultural específico. En una comunidad mixteca de la Montania de Guerrero, la palabra *tierra* no tiene solo el significado agronómico de sustrato para el cultivo: tiene el significado de identidad colectiva, de memoria ancestral, de conflicto territorial presente, de futuro de los hijos. En una comunidad tojolabal de los Altos de Chiapas, la palabra *nosotros* —cuya estructura gramatical en tojolabal incluye al interlocutor, a diferencia del nosotros excluyente del español— contiene una filosofía política completa sobre la relación entre individuo y comunidad. Identificar estas palabras requiere exactamente el proceso de investigación temática que Freire propuso: inmersión en la comunidad, escucha atenta, identificación de las contradicciones que organizan la vida cotidiana.

El filósofo y lingüista Carlos Lenkersdorf Bernstein, en su obra fundamental sobre la filosofía del lenguaje tojolabal, *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales* (1996), ofreció un análisis que ilumina desde la lingüística lo que Freire propuso desde la pedagogía: que las lenguas indígenas no son simplemente versiones diferentes del español sino estructuras de pensamiento que organizan la realidad de maneras que el español no puede capturar, y que una educación que ignora esta diferencia no es solo ineficiente: es epistemicida. Esta convergencia entre Lenkersdorf y Freire tiene implicaciones metodológicas directas para la educación intercultural bilingüe en México: las palabras generadoras no pueden seleccionarse desde afuera de la comunidad sino en diálogo con ella, y su selección es ya un acto pedagógico.

Leer el mundo antes de leer la palabra: la lectura del entorno como competencia primera

Una de las formulaciones más sugerentes de Freire, desarrollada especialmente en *La importancia del acto de leer* (1981) y en sus conversaciones con Donaldo Macedo publicadas como *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (1989), es que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra. Antes de leer el texto escrito, el niño y el adulto han aprendido a leer su entorno: a interpretar las señales del tiempo, a entender las relaciones sociales de su comunidad, a descifrar los códigos de poder y subordinación que organizan su vida. Ignorar esta lectura previa —o, peor aún, tratarla como pre-conocimiento que debe superarse— es cometer el error básico de la educación bancaria: comenzar desde cero cuando en realidad se comienza desde un texto que ya existe.

Esta idea tiene resonancias directas con la vida de las comunidades campesinas e indígenas de México, donde la lectura del entorno —del tiempo, del suelo, de las plantas, de los animales, de los astros— constituye un sistema de conocimiento sofisticado que se transmite desde la infancia. Un niño oaxaqueño que a los siete años sabe leer el color del cielo al amanecer para anticipar el temporal, que conoce los tiempos de la milpa y puede identificar las enfermedades de los cultivos, que entiende la organización del trabajo colectivo en el tequio y las responsabilidades que implica, no llega a la escuela ignorante: llega con un sistema de conocimiento complejo que la escuela bancaria ignora sistemáticamente y que la educación problematizadora debe tomar como punto de partida.

La educadora Enriqueta Lerma Rodríguez, investigadora de la educación indígena en Oaxaca, ha documentado en su trabajo sobre la escuela y los saberes lekis en comunidades mixes que el proceso de *desaprendizaje cultural* que muchos niños indígenas experimentan al entrar

a la escuela formal no es una metáfora: es un proceso real y medible en el que la confianza del niño en sus propios saberes disminuye sistemáticamente a medida que avanza en la escolaridad, y en el que las habilidades de lectura del entorno natural y social se atrofian porque el sistema escolar no las reconoce ni las evalúa. Este fenómeno, que Boaventura de Sousa Santos denominaría *epistemicidio,* es el correlato exacto de lo que Freire describe cuando habla de la educación bancaria como práctica de dominación.

La propuesta freireana de tomar la lectura del mundo como punto de partida de la lectura de la palabra tiene una aplicación didáctica concreta que la NEM está comenzando a recuperar: el diagnóstico comunitario como primer momento del proyecto escolar. Cuando los estudiantes salen del aula para documentar el entorno —sus recursos, sus problemas, sus fortalezas, sus saberes— antes de abrir ningún libro de texto, están practicando exactamente lo que Freire propuso: comenzar la educación desde la lectura del mundo. El libro de texto, en este esquema, no es el punto de partida sino una herramienta —entre otras— para profundizar la comprensión de lo que la realidad ya ha planteado como problema.

La vida comunitaria campesina como texto pedagógico: tres entradas teóricas

La propuesta de tomar la vida comunitaria campesina e indígena como texto pedagógico central tiene tres entradas teóricas que se articulan y se refuerzan mutuamente en el pensamiento freireano y en las tradiciones que lo prolongan.

La primera entrada es la *ecología de saberes* propuesta por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos en su obra *Una epistemología*

del sur (2009). Santos argumenta que el pensamiento moderno occidental ha producido una *línea abismal* que divide el mundo entre saberes válidos —los científicos, los académicos— y saberes invisibilizados —los populares, los indígenas, los campesinos—. La ecología de saberes propone no sustituir la ciencia occidental por otros sistemas de conocimiento sino construir un diálogo horizontal entre ellos, reconociendo que cada uno tiene alcances y limitaciones diferentes. Esta propuesta epistemológica es, en el plano pedagógico, lo que Freire propuso desde la práctica: que el educador aprenda con el educando, que el conocimiento científico dialogue con el conocimiento comunitario sin jerarquizarlos a priori.

La segunda entrada es la tradición de la *educación popular* latinoamericana, cuyo desarrollo en México tiene una historia rica y relativamente poco documentada académicamente. Desde los años setenta, organizaciones como el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM), el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS), los Centros de Educación Comunitaria (CEC) de la diócesis de San Cristóbal de las Casas, y más tarde el Colectivo Educación para la Paz en Guerrero, desarrollaron experiencias de educación popular con comunidades campesinas e indígenas que tomaban como texto central la vida, el trabajo y las contradicciones de la comunidad. La investigadora Ma. de la Luz Arriaga Lemus, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ha sistematizado parte de esta historia en trabajos que son referencias fundamentales para entender la educación popular mexicana más allá del discurso.

La tercera entrada es la del *buen vivir* o *sumak kawsay* en la tradición andina, cuya influencia se ha extendido a comunidades indígenas de México como alternativa epistemológica y política al modelo de desarrollo occidental. La vida comunitaria campesina e indígena en México tiene sus propias formulaciones de esta alternativa, que no siempre se nombran con esos términos pero que comparten la misma lógica: la vida

buena no se mide en términos de acumulación individual sino de equilibrio comunitario, reciprocidad y sostenibilidad ecológica. Tomar esta visión como texto pedagógico no significa romantizarla ni ignorar sus contradicciones internas: significa reconocerla como una fuente legítima de preguntas y respuestas sobre cómo vivir bien juntos, que es, al fin y al cabo, la pregunta central de toda educación.

Realidad mexicana: el método Freire en el ILCE y experiencias en Guerrero, Michoacán y la Mixteca

El ILCE y la recepción institucional del pensamiento freireano en México

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), fundado en la Ciudad de México en 1956 como organismo internacional con sede en el país, ha tenido una relación con el pensamiento freireano que es a la vez significativa y compleja. El ILCE fue creado en el marco de la cooperación educativa latinoamericana impulsada por la UNESCO y la OEA, y su mandato original era el de apoyar el desarrollo de la educación a través del uso de medios de comunicación —radio, televisión educativa, materiales audiovisuales— en los países miembros. Este mandato lo llevó, desde los años setenta, a intersecarse con los debates sobre alfabetización, educación no formal y educación popular que la influencia freireana estaba generando en toda la región.

En los años setenta y ochenta, el ILCE desarrolla programas de capacitación para educadores de adultos en varios países latinoamericanos que incorporan elementos del método de la palabra generadora en combinación con el uso de materiales audiovisuales. La hibridación entre la pedagogía freireana y la tecnología educativa no fue siempre feliz:

en algunos casos, la lógica del medio masivo —que requiere contenidos estandarizados y producibles a escala— entró en conflicto directo con el principio básico del método freireano, que es la construcción colectiva y específica de las palabras generadoras para cada comunidad. Una palabra generadora televisada es, en cierto sentido, una contradicción en sus propios términos, porque su selección ha ocurrido fuera del diálogo con la comunidad específica a la que va dirigida.

Esta tensión entre la pedagogía dialógica y la comunicación masiva es, en el fondo, la misma que Freire analizó en ¿Extensionismo o comunicación? (1973), donde criticó los modelos de extensión rural que el agrarismo desarrollista promovía en América Latina: modelos donde el técnico lleva el conocimiento al campesino como si éste fuera un recipiente vacío, ignorando el conocimiento que el campesino ya tiene sobre su tierra, sus cultivos y sus condiciones. La crítica freireana al extensionismo agrícola es exactamente paralela a su crítica a la educación bancaria, y tiene una pertinencia inmediata en el contexto de los programas gubernamentales de desarrollo rural mexicano, desde los tiempos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) hasta los más recientes programas de becas y transferencias condicionadas.

La investigadora Guadalupe Espinosa Sanabria, del ILCE, ha documentado que los programas de formación docente que el Instituto desarrolló en la década de 2000 bajo el enfoque de *docente como investigador* incorporaron elementos freireanos de manera más coherente que los programas anteriores, precisamente porque partieron de la práctica docente real como objeto de reflexión y transformación. El maestro que investiga su propia práctica, que la problematiza, que identifica sus contradicciones y las trabaja colectivamente con sus colegas, está haciendo exactamente lo que Freire propuso: aprender enseñando y enseñar aprendiendo.

Guerrero: educación popular, organización comunitaria y la CNTE

La Montaña de Guerrero: territorio, lengua y lucha por el currículo

Guerrero es uno de los estados donde la recepción del pensamiento freireano ha tenido mayor profundidad y mayor impacto práctico en la historia de la educación mexicana. Esto no es casual: es el resultado de la confluencia de tres factores que se potencian mutuamente. El primero es la alta densidad de población indígena —con comunidades náhuas en la Montaña, mixtecos en la Costa Chica, mephaa (tlapanecos) y nn'anncue n'mee (amuzgos) en la Montaña-Costa— que ha hecho necesaria una educación que parta de realidades culturales y lingüísticas que el currículo nacional no contempla. El segundo es la presencia de una tradición sindical magisterial democrática, articulada en torno a la sección 14 de la CNTE, que desde los años ochenta ha cuestionado el modelo educativo oficial y promovido experiencias pedagógicas alternativas. El tercero es la influencia de la teología de la liberación y de las organizaciones campesinas e indígenas que, desde los años setenta, usaron herramientas freireanas para la formación política de sus bases.

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), desarrollado por la Sección 22 del SNTE-CNTE, es la experiencia más sistematizada de aplicación de principios freireanos en la educación pública mexicana. Aunque formalmente es un documento oaxaqueño, su influencia ha penetrado en las prácticas de maestros de la sección 14 de Guerrero, que comparten una tradición de formación crítica y de vinculación con las comunidades que tiene mucho en común con el proyecto oaxaqueño. El PTEO propone explícitamente que el punto de partida del currículo sea la *vida comunitaria*, que los contenidos escolares se construyan desde las necesidades y los saberes de la comunidad, y que el maes-

tro sea un *investigador del contexto* antes que un transmisor de programas. Esta formulación es freireana en su estructura, aunque no siempre cite a Freire explicitamente.

En los municipios de la Montaña de Guerrero, especialmente en las comunidades náhuas de Tlapa de Comonfort y sus alrededores, varios maestros de escuelas primarias indígenas han desarrollado proyectos pedagógicos que toman la palabra generadora como eje metodológico. El maestro bilingüe Hilário Martínez Cruz, de la comunidad de Tlalquiahuac, narra en un testimonio recogido por la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) cómo adaptó el método de la palabra generadora al proceso de alfabetización en náhuatl de la Montaña. Las palabras que eligió como generadoras no fueron las que aparecen en los manuales de alfabetización de la SEP —que frecuentemente usan palabras urbanas o alejadas de la experiencia comunitaria— sino las que identificó en un proceso de diálogo con las familias: *milpa*, *xoconostle*, *tequio*, *lluvia*. Cada una de estas palabras abrió un universo de discusión sobre la relación de la comunidad con su territorio, sus sistemas de organización colectiva y sus conocimientos sobre el entorno natural.

La investigadora Gema Tabares Merino, de la Universidad Autónoma de Guerrero, en su tesis doctoral sobre alfabetización bilingüe y pedagogía crítica en la Montaña guerrerense, documentó que los procesos de alfabetización que usaban palabras generadoras específicas de la comunidad producían no solo mejores resultados en términos de velocidad y consolidación del aprendizaje lector, sino también una mayor participación de las familias en la vida escolar y una menor tasa de abandono temprano. Su explicación es directamente freireana: cuando la palabra que se aprende a leer es una palabra que pertenece al mundo del aprendiz, el acto de leer no es alienante sino reconstitutivo. No se aprende a leer algo ajeno: se aprende a leer lo propio.

La Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias y la educación para la autonomía

La experiencia de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria (CRAC-PC) de Guerrero es uno de los experimentos de autonomía comunitaria más significativos de México contemporáneo. Desde su fundación en 1995 en las comunidades mixtecos y nn'anncue n'mee de la Costa Chica y la Montaña, la CRAC ha desarrollado un sistema de justicia comunitaria, seguridad territorial y —más recientemente— educación autónoma que parte explícitamente de la filosofía política de las comunidades y no del Estado.

Las escuelas autónomas vinculadas a la CRAC en municipios como San Luis Acatlán, Tlacoachistlahuaca y Ometepec han desarrollado un currículo que toma como ejes los problemas concretos del territorio: la defensa de los bosques frente a las empresas madereras, la gestión del agua en comunidades sin acceso al servicio público, la organización de la seguridad comunitaria ante la violencia del crimen organizado, y la transmisión de los saberes tradicionales de las comunidades mixtecos y amuzgas a las generaciones jóvenes. En estas escuelas, la palabra generadora no es una herramienta metodológica: es el lenguaje mismo de la comunidad nombrándose a sí misma y nombrando sus problemas. Freire habría reconocido en esta práctica exactamente lo que llamó *acción cultural para la libertad*: el proceso por el cual una comunidad se apropia del lenguaje como herramienta de comprensión y transformación de su realidad.

Michoacán: purépechas, comunidad y la pedagogía de la palabra

Pátzcuaro como espacio histórico de educación popular

Pátzcuaro, Michoacán, ocupa un lugar singular en la historia de la educación latinoamericana. Fue allí donde en 1951 se fundó el Centro Re-

gional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), uno de los primeros organismos internacionales dedicados a la alfabetización y la educación de adultos en la región. El CREFAL, cuya sede en la orilla del lago de Pátzcuaro ha sido escenario de décadas de debate sobre educación popular, producción académica y formación de educadores latinoamericanos, fue uno de los primeros espacios institucionales en la región donde el pensamiento de Freire tuvo recepción académica sistemática desde los años setenta.

La región lacustre de Pátzcuaro —que incluye comunidades purépechas como Jarácuaro, Tzintzuntzan, Eruán y Napizaro— tiene una relación particular con la pedagogía freireana, porque es una región donde la lengua purépecha —una lengua aislada, sin relación genética conocida con ninguna otra familia lingüística— es aún el vehículo cotidiano de comunicación de decenas de miles de personas, donde los sistemas de conocimiento sobre el lago, la pesca, la artesanía y la medicina tradicional constituyen un patrimonio de inestimable valor que la escuela formal ha amenazado más que protegido, y donde las organizaciones comunitarias purépechas han desarrollado propuestas de autonomía educativa que se adelantaron en décadas a lo que hoy propone la NEM.

Investigadores del CREFAL como Enrique Pieck Gochicoa han documentado experiencias de educación comunitaria en comunidades purépechas que integran el método freireano con la lógica de los sistemas de conocimiento locales. En estas experiencias, la palabra generadora no se selecciona desde un manual sino desde el proceso de observación e indagación en la comunidad: palabras como *lago*, *red*, *tule* o *fiesta patronal* concentran en las comunidades lacustres una carga existencial que las convierte en puertas de entrada no solo al aprendizaje de la lectoescritura sino a la comprensión de todo el sistema de relaciones económicas, ecológicas y culturales que organiza la vida comunitaria.

La Meseta Tarasca y el problema del abandono escolar

La Meseta Tarasca —que abarca municipios como Paracho, Cherán, Tingambato, Arantepacua y Nuevo Parangaricutiro— presenta uno de los panoramas más complejos de la educación indígena en México. Con una tasa de abandono escolar en secundaria que en algunos municipios supera el 35% según datos del INEGI (2020), y con una economía que combina la producción artesanal tradicional con la migración estacional al norte del país y a los Estados Unidos, la Meseta enfrenta el problema que Freire identificó como central en toda su obra: la escuela que no habla el lenguaje de la vida de los estudiantes pierde a esos estudiantes, no por negligencia de ellos sino por irrelevancia de ella.

En el municipio de Cherán, que desde 2011 se gobierna por usos y costumbres purépechas en un proceso de autonomía comunitaria que ha tenido reconocimiento nacional e internacional, la comunidad ha desarrollado un proyecto educativo propio que incorpora elementos freireanos de manera consciente. El *Keri Juchari Uandari* (Proyecto Educativo de Cherán) propone que el currículo escolar se organice en torno a los problemas y las fortalezas del territorio: la recuperación del bosque (del que depende la economía y la identidad de la comunidad), la transmisión de la lengua purépecha a las generaciones jóvenes, el fortalecimiento de los sistemas de autogobierno comunitario, y la construcción de una economía local que reduzca la dependencia de la migración. En cada uno de estos ejes, la palabra generadora —en el sentido freireano del término— es la realidad concreta de la comunidad, y el proceso educativo es la herramienta para nombrarla, comprenderla y transformarla.

La socióloga María Guadalupe Vargas Tlatenchi, en su investigación sobre el proceso educativo de Cherán, ha señalado que uno de los elementos más significativos del proyecto es cómo ha reconfigurado

la relación entre maestro y comunidad. En el modelo convencional, el maestro llega a la comunidad desde afuera —asignado por el sistema, con un programa preestablecido, con una formación que rara vez incluye conocimiento del contexto— y su autoridad pedagógica descansa en ese exterior institucional. En el proyecto de Cherán, el maestro es más relevante en la medida en que está más arraigado en la comunidad: en la medida en que conoce la lengua, comprende los problemas del territorio, participa en las asambleas y responde ante la comunidad de su trabajo. Esta es exactamente la figura del educador que Freire imaginó: no el que sabe más sino el que aprende más con los demás.

La Mixteca: erosión, migración y la palabra que nombra el dolor

El territorio mixteco: cicatriz y esperanza

La Mixteca —que se extiende por los estados de Oaxaca, Puebla y Guerrero en una región de aproximadamente 40,000 km²— es uno de los territorios de mayor complejidad ecogeográfica, cultural y social de México. La combinación de suelos degradados por siglos de deforestación y erosión (algunas áreas de la Mixteca Alta han perdido más del 80% de su cubierta vegetal), precipitaciones irregulares que han empeorado con el cambio climático, y una estructura agraria de minifundio que hace inviable la agricultura de escala, ha generado condiciones de pobreza estructural que el CONEVAL (2022), ubica entre las más severas del país. Los municipios mixtecos de Guerrero y Oaxaca tienen en promedio índices de carencia de servicios básicos, rezago educativo y pobreza extrema que los colocan consistentemente en los primeros lugares del ranking nacional de marginación.

La migración es el mecanismo principal por el cual las familias mixtecas han respondido históricamente a estas condiciones. Según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2022), los municipios de la Mixteca tienen entre los índices de intensidad migratoria más altos de México: en algunos municipios, más del 60% de los hogares tienen al menos un miembro viviendo fuera de la comunidad, ya sea en las ciudades del interior del país, en los campos agrícolas de Sinaloa, Sonora o Baja California, o en los estados del suroeste de los Estados Unidos. Esta realidad migratoria no es un dato ajeno a la escuela: es su contexto más inmediato, porque determina quiénes están y quiénes no están en el aula, cuántos recursos tienen las familias para sostener la escolaridad de sus hijos, y cuáles son las expectativas de futuro que organizan el sentido de ir a la escuela.

En este contexto, la pregunta freireana de cuál es la palabra que concentra mayor carga existencial para una comunidad tiene respuestas que duelen: *migrar, quedarse, tierra que se acaba, dólar, regreso*. Cada una de estas palabras encierra una historia de desgarramiento entre la pertenencia comunitaria y la necesidad económica, entre la identidad cultural y la sobrevivencia material, entre el arraigo y la movilidad. Una educación que no nombra estas palabras, que no trabaja con las contradicciones que las rodean, es una educación que habla en voz alta sobre temas en que a sus estudiantes les es indiferente escuchar.

Proyectos pedagógicos freireanos en la Mixteca oaxaqueña y guerrerense

En el municipio de Santiago Juxtlahuaca, en la Mixteca guerrerense, una red de telesecundarias y escuelas primarias indígenas ha desarrollado durante los últimos años proyectos pedagógicos que toman la migración como tema generador central. El proyecto, coordinado por

un equipo de maestros bilingües mixteco-español con apoyo del Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena (CDI, hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, INPI), parte de la pregunta que los propios estudiantes han formulado explícitamente: ¿por qué se van y por qué algunos regresan? Esta pregunta, aparentemente simple, abre una investigación que integra historia (los ciclos migratorios desde la época colonial), geografía (los patrones de degradación del suelo y su relación con la viabilidad agrícola), economía (el papel de las remesas en la economía local), formación cívica (los derechos de los migrantes, los impactos de la migración en las estructuras de gobierno comunitario) y lengua (la preservación del mixteco en contextos de diáspora).

La metodología del proyecto sigue con fidelidad el esquema freireano de investigación temática: los estudiantes realizan entrevistas a fondo con adultos de la comunidad —abuelos que nunca migraron, padres que regresaron, jóvenes que están considerando irse—, sistematiza lo que escuchan, identifican las contradicciones, y las llevan de vuelta al grupo para su discusión colectiva. Los materiales producidos —testimonios escritos en mixteco y español, mapas de la migración familiar, análisis de los cambios en el uso del suelo— no se archivan como trabajos escolares: se devuelven a la comunidad en asambleas donde los propios estudiantes presentan sus hallazgos. Este momento de devolución es, en términos freireanos, el momento en que la palabra generadora regresa a la comunidad enriquecida por la reflexión: el momento en que la educación cumple su función más profunda.

En la Mixteca oaxaqueña, particularmente en los municipios de Tlaxiaco, Putla Villa de Guerrero y San Juan Mixtepec, organizaciones civiles como el Centro de Atención al Migrante Mixteco (CAMM) y el Proyecto de Salud Mental Comunitaria de la Diócesis de Tlaxiaco han desarrollado experiencias de educación popular con comunidades que combinan el trabajo con mujeres —cuyos maridos o hijos han migrado

y que deben gestionar la economía familiar y la vida comunitaria en su ausencia— con procesos de formación ciudadana y recuperación de la lengua y la cultura mixteca. Estas experiencias, que el sistema educativo formal rara vez documenta, son algunas de las aplicaciones más fieles del pensamiento freireano en el México contemporáneo.

Aplicaciones para la investigación educativa interdisciplinar

Primera línea: sistematización de experiencias de educación popular y su articulación con la NEM

La primera y más urgente línea de investigación consiste en sistematizar, con rigor metodológico, las experiencias de educación popular freireana que se han desarrollado en México durante las últimas cinco décadas, de modo que su conocimiento acumulado pueda informar la implementación de la NEM. Una parte significativa de ese conocimiento no está documentada en publicaciones académicas: está en los archivos de las organizaciones civiles, en los testimonios de los educadores populares, en las memorias de los procesos formativos. La metodología de sistematización de experiencias desarrollada por Oscar Jara Holliday en el CEAAL, y adaptada al contexto mexicano por investigadoras como María de la Luz Arriaga Lemus, ofrece el marco más adecuado para este trabajo.

Segunda línea: investigación sobre el impacto de la educación problematizadora en la retención escolar

Una segunda línea de investigación, con potencial para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas, consiste en analizar si las escuelas que implementan de manera sistemática principios de educación problematizadora —partíen del territorio, usan palabras generadoras, organizan asambleas de reflexión colectiva— producen diferencias significativas en las tasas de retención escolar y en la percepción de relevan-

cia de la escuela por parte de los estudiantes y las familias, comparadas con escuelas de contextos similares que operan bajo el modelo transmisivo convencional. En regiones con altas tasas de abandono escolar como la Mixteca y la Montaña de Guerrero, esta pregunta tiene consecuencias directas de política educativa.

Tercera línea: análisis del proceso de concientización docente en el marco de la NEM

Una tercera línea, quizás la más delicada metodológicamente, consiste en investigar cómo se produce —o no se produce— el proceso de concientización en los propios docentes a través de los dispositivos de formación continua que la NEM promueve: los Consejos Técnicos Escolares, los colectivos docentes, los talleres de actualización. Freire fue muy claro en que nadie puede promover la concientización en otros si no ha pasado por ese proceso en sí mismo. Un maestro que no ha problematizado su propia práctica, que no ha identificado las contradicciones de su propio proceso formativo, que no ha desarrollado una lectura crítica de la realidad de sus estudiantes, no puede implementar genuinamente la educación problematizadora: puede simularla, puede reproducir sus formas externas, pero no puede producir el efecto de transformación subjetiva que Freire tenía en mente.

Cuarta línea: epistemologías del sur y currículum intercultural crítico

Una cuarta línea de investigación, más teórica, pero con implicaciones prácticas directas, consiste en desarrollar una propuesta de currículum intercultural crítico para las regiones indígenas de México que tome como base la confluencia entre la pedagogía freireana y la epistemología del sur de Santos, mediada por los estudios lingüísticos sobre lenguas indígenas mexicanas y por la filosofía política de las organizaciones indígenas que han desarrollado propuestas de autonomía educa-

tiva. Esta línea requiere la colaboración entre investigadores educativos, lingüistas, antropólogos y, sobre todo, con las propias comunidades indígenas como sujetos productores de conocimiento y no solo como objetos de investigación.

Reflexión de cierre: Freire, la NEM y la apuesta por la dignidad

Paulo Freire murió en 1997, antes de ver la Nueva Escuela Mexicana y antes de conocer Cherán, la CRAC de Guerrero o los proyectos de recuperación de semillas mixtecas. Pero escribió algo que parece pensado para todos esos contextos: que "*nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*". Esta frase, que da título al capítulo, es más que una formulación pedagógica: es una declaración ontológica sobre la naturaleza del ser humano como ser de relación, que solo puede desarrollarse plenamente en el diálogo con otros y con el mundo.

La Nueva Escuela Mexicana tiene la oportunidad, y la responsabilidad, de tomar en serio esta declaración. Tomarla en serio significa reconocer que los niños mixtecos que llegan a la escuela con palabras que nombran la erosión y la migración, que los jóvenes purépechas que cargan el peso de decidir si quedarse o irse, que los estudiantes nahuas de la Montaña que hablan una lengua que la escuela no reconoce: todos ellos llegan ya educados por el mundo. La escuela no comienza cuando el maestro abre la boca. Comienza cuando la escuela aprende a escuchar lo que el mundo ya ha enseñado, y a construir desde ahí el conocimiento que permita transformarlo.

El método de Freire no es una serie de pasos que aplicar: es una actitud frente a los otros que reconoce en ellos no la ignorancia que hay

que superar sino la experiencia que hay que escuchar. Esta actitud —que él llamó amor, humildad, fe en los seres humanos— no puede enseñarse en un taller de actualización. Se construye en la práctica cotidiana de ponerse a la altura del otro, de dejar que el mundo del otro nos cambie. Esto es lo que la Nueva Escuela Mexicana propone en sus mejores momentos. Y es, también, lo más difícil.

Vasconcelos, Torres Bodet y la Escuela Mexicana: nación, comunidad y los dilemas de la educación rural

Rafael Ramírez, Elena Torres y los fundamentos pedagógicos de la misión cultural

Dos figuras centrales en la consolidación de las Misiones Culturales fueron Rafael Ramírez Castañeda y Elena Torres.

Ramírez Castañeda (1885-1959), inspector escolar y pensador de la educación rural, dejó una huella indeleble en el modelo pedagógico de las misiones. En sus Guías para organizar y desarrollar una escuela rural (Ramírez Castañeda, 1928/1968), Ramírez propuso que el maestro rural fuera, ante todo, un agente de transformación comunitaria: alguien que no solo enseñara a leer y escribir, sino que contribuyera activamente a resolver los problemas de la comunidad —la salubridad, la producción agrícola, la organización cooperativa— a través del trabajo escolar. Su enfoque, profundamente influido por el pragmatismo pedagógico de John Dewey, anticipaba en varias décadas lo que hoy se conoce como "aprendizaje situado" y "educación comunitaria".

Torres (1893-1970), primera directora de la Dirección de Misiones Culturales, instruyó que cada Misión debía instalarse en poblados en

donde las autoridades estatales y locales garantizaran condiciones mínimas de operación, y que los misioneros —un equipo multidisciplinario de 10 a 15 personas— debían vivir en la comunidad, compartir su vida cotidiana y establecer relaciones horizontales de colaboración antes de iniciar cualquier intervención educativa (Ponce Cortés, 2023).

La propuesta de Torres, que incluía especialidades como labores femeniles, enfermería, actividades recreativas, música, agricultura, ganadería, carpintería y obras, reconocía implícitamente algo que décadas después formularía Paulo Freire: la educación no puede imponerse desde fuera; debe partir de la realidad concreta de los educandos, de sus saberes previos, de sus necesidades y de sus aspiraciones. Las Misiones Culturales, al menos en su formulación original, concebían a la comunidad como sujeto activo de la educación y no como un mero receptor pasivo de conocimientos.

Contribuciones y contradicciones de las Misiones Culturales

A lo largo de la década de 1920 y principios de la de 1930, las Misiones Culturales desplegaron una intensa actividad en las regiones más apartadas del país. Se vincularon con las escuelas regionales campesinas, con las normales rurales y con la Comisión de Investigaciones Indias (creada en 1931). Mendoza Ramírez (2014), documenta cómo se preparaba localmente la recepción a cada Misión Cultural, cuáles eran los materiales y equipos de trabajo a utilizar, y qué contenidos se impartían.

Las contribuciones más significativas del modelo de Misiones Culturales fueron:

1. **Descentralización de la acción educativa**: en un país históricamente centralizado, las misiones representaron un esfuerzo

sistemático por llevar educación a los lugares donde el Estado apenas llegaba. Actuaron como bisagras entre la SEP y las comunidades rurales.

2. **Formación situada de maestros**: la actualización docente no se hacía en aulas normales descontextualizadas, sino en el propio territorio donde los maestros ejercían, abordando problemas reales de su práctica. Este principio —la formación docente situada y vinculada a la práctica— es hoy un estándar de calidad en la formación continua, pero las misiones lo anticiparon hace más de un siglo.

3. **Enfoque integral del desarrollo comunitario**: las misiones no se limitaban a la educación formal; intervenían en salud, producción, organización y cultura. Esta perspectiva intersectorial, que hoy llamaríamos "enfoque de desarrollo territorial", era extraordinariamente innovadora para su época.

4. **Respeto por los saberes locales**: aunque el horizonte último era la integración a la nación mestiza, el método de trabajo de las misiones —basado en el diagnóstico participativo y la colaboración horizontal— reconocía implícitamente que las comunidades poseían conocimientos valiosos sobre su entorno, su producción y su organización social.

Sin embargo, las Misiones Culturales también encerraron contradicciones profundas que es necesario señalar. Como bien apunta Mendoza Ramírez (2014), los planes y programas diseñados centralmente trataban de aplicarse a rajatabla en todo el país, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de la población y sin tomar en cuenta suficientemente las diferencias culturales. El proyecto educativo de la SEP en la década de 1920 era, en el fondo, un proyecto integracionista: se trataba de "civilizar" a los indígenas, de "mexicanizarlos", de hacer-

los abandonar sus lenguas, sus tradiciones y sus formas de organización para adoptar los patrones de la cultura nacional mestiza. La educación rural y las misiones culturales surgidas a principios del siglo XX tenían como finalidad civilizar a los pueblos indígenas y a las personas del campo (Calderón Mólgora, 2018).

Este giro es crucial. No se trataba de aprender de las comunidades, de dialogar horizontalmente con sus saberes y sus lenguas, sino de transformarlas para que dejaran de ser lo que eran y se convirtieran en lo que el Estado —y las élites urbanas y mestizas— consideraban que debían ser. La escuela, en este esquema, era un dispositivo de homogeneización cultural, no de diálogo intercultural. Esta contradicción —entre el método de trabajo situado y respetuoso de las misiones, por un lado, y el horizonte asimilacioncita del proyecto nacional, por otro— atravesó todo el desarrollo de las Misiones Culturales y de la educación rural mexicana durante gran parte del siglo XX.

De Vasconcelos a la NEM: continuidades y rupturas

¿Qué queda del proyecto vasconcelista en la NEM? ¿Qué se ha transformado radicalmente?

Continuidades:

- La convicción de que la educación es el instrumento fundamental para la transformación social y para la construcción de un país más justo y democrático.
- El énfasis en la educación rural y en la atención a las poblaciones más marginadas como prioridad del sistema educativo.
- La noción de que la escuela no puede limitarse a la transmisión de contenidos académicos, sino que debe formar ciudadanos íntegros, con valores, capacidades y compromiso social.

- La importancia del magisterio como actor central del proceso educativo, merecedor de formación continua, reconocimiento y condiciones dignas de trabajo.

Rupturas:

- **Del homogeneísmo a la interculturalidad crítica**: la NEM no busca integrar a los indígenas a la nación mestiza, sino construir una nación plural donde la diversidad cultural sea reconocida y valorada como riqueza.
- **De la centralización a la autonomía local**: la NEM confía en que las escuelas y las comunidades tienen la capacidad de construir sus propios proyectos educativos, en diálogo con el currículo nacional pero sin quedar subordinadas a él.
- **De la imposición al diálogo**: la relación entre la escuela y la comunidad deja de ser de "extensión" —el Estado llevando cultura a los incultos— y se convierte en diálogo horizontal, donde todos los participantes enseñan y aprenden.
- **De la homogeneidad pedagógica a la diversidad de enfoques**: la NEM reconoce que no hay un único método válido, sino que cada escuela, cada maestro, cada comunidad debe encontrar su camino, siempre que esté fundamentado en principios de equidad, inclusión y excelencia.

Realidad mexicana: el legado de las Misiones Culturales en zonas purépechas, mayas y otomíes – lo que sobrevive

El legado de las Misiones Culturales no es homogéneo. En algunas regiones, las misiones desaparecieron por completo, reemplazadas por otros modelos educativos. En otras, las misiones se institucionalizaron

y sobreviven hasta hoy como centros de educación para adultos, formación técnica o desarrollo comunitario. Pero más allá de la continuidad institucional, el espíritu de las Misiones Culturales —la idea de que la educación debe ser móvil, situada, integral y profundamente vinculada a las necesidades de las comunidades— ha permeado prácticas educativas en todo el país, particularmente en territorios indígenas donde la escuela ha tenido que reinventarse constantemente para no quedar completamente desconectada de la realidad.

Zona Purépecha (Michoacán): escuelas comunitarias y autonomía educativa

En la Meseta Purépecha de Michoacán, el legado de las Misiones Culturales se expresa en dos formas principales: la educación para adultos y los proyectos de autonomía educativa comunitaria.

La Secretaría de Educación del Estado de Michoacán (SEE) mantiene activo el programa de Misiones Culturales, que ofrece educación básica para adultos, especialidades en labores femeniles, enfermería, actividades recreativas, música, agricultura, ganadería, carpintería y obras. Estas misiones operan en comunidades donde el acceso a la educación formal es limitado y se concentran en la formación para el trabajo y el desarrollo de habilidades productivas.

Sin embargo, la experiencia más significativa en la región purépecha es, quizás, el movimiento de **escuelas comunitarias y autónomas**. En localidades como Cherán, Nurío, Paracho y Santa Fe de la Laguna, colectivos de padres de familia, maestros y autoridades tradicionales han impulsado proyectos educativos que cuestionan el currículo oficial y proponen una formación más pertinente a la realidad local.

El caso de Cherán: después de que la comunidad purépecha de Cherán expulsara a los talamontes y recuperara el control de su territorio en 2011, la reconfiguración de la vida comunitaria incluyó también la educación. El Consejo Comunal de Cherán ejerce un control directo sobre las escuelas del pueblo, participa en la designación de directivos, supervisa la pertinencia cultural del currículo y garantiza que la educación esté al servicio del proyecto de autonomía comunitaria, no de intereses externos.

Las escuelas purépechas autónomas han desarrollado prácticas que recuerdan al espíritu de las Misiones Culturales: parten de la realidad concreta de los estudiantes; integran el trabajo productivo (agricultura, artesanía, manejo de bosques) con el estudio académico; utilizan el purépecha como lengua de instrucción; y la asamblea comunitaria funciona como instancia de gobierno escolar.

Lección para la NEM: la experiencia purépecha muestra que la autonomía local no es un regalo del Estado, sino una conquista de las comunidades organizadas. La NEM puede ofrecer un marco normativo para la autonomía, pero esta solo se realiza cuando las comunidades tienen la capacidad y la voluntad de ejercerla. Las Misiones Culturales, en su origen, fueron un dispositivo de integración nacional; hoy, en Cherán, los dispositivos de autonomía educativa se construyen desde abajo, recuperando algunos elementos del modelo misionero (el trabajo situado, la vinculación con la producción, la educación de adultos), pero invirtiendo la dirección de la relación: no es el Estado el que lleva la educación a la comunidad, sino la comunidad la que define qué educación quiere para sus hijos.

Zona Maya (Yucatán y Quintana Roo): educación intercultural y bilingüe

En la península de Yucatán, la herencia de las Misiones Culturales se entrecruza con una larga tradición de educación indígena que, a lo largo del siglo XX, pasó por fases de represión (prohibición del maya en las escuelas), negación (indiferencia ante la diversidad cultural) y, más recientemente, reconocimiento limitado (educación bilingüe que a menudo se reduce a traducción del español al maya sin cuestionar el contenido).

La investigadora Baronnet (2013), ha documentado cómo, en los municipios autónomos zapatistas de Chiapas —que comparten la matriz cultural maya con Yucatán—, se ha desarrollado un modelo de educación autónoma que contrasta notablemente con los contextos de menor participación comunitaria. En Chiapas, algunas comunidades tzeltales han aprovechado recursos disponibles y ciertas posibilidades coyunturales para establecer y administrar redes regionales de escuelas propias. Allí, a medida que el marco de gestión educativa permite mayor participación de las familias en los planes y programas de estudio, se observa una mayor disposición por valorar las lenguas originarias en las aulas.

En Yucatán, aunque las experiencias de autonomía educativa no han alcanzado el grado de organización de Chiapas, existen iniciativas promisorias:

- **Escuelas de educación intercultural bilingüe (EIB)**: en varios municipios mayas, se han desarrollado proyectos donde el maya no es solo una asignatura, sino lengua de instrucción en todas las áreas, y el currículo incorpora saberes mayas (calendarios agrícolas, medicina tradicional, astronomía, matemáticas mayas) en diálogo con el conocimiento científico escolar.

- **Proyectos de agroecología escolar**: en comunidades como Yaxcabá y Peto, las escuelas han recuperado prácticas agrícolas mayas (milpa, huertos familiares, abonos orgánicos) como ejes curriculares, en articulación con las familias y las organizaciones campesinas locales.

- **Fortalecimiento de la lengua maya a través de la producción de materiales didácticos**: docentes y estudiantes elaboran sus propios textos, cuentos, canciones y materiales audiovisuales en maya, llenando el vacío dejado por los libros de texto gratuitos, que tradicionalmente han ignorado la diversidad lingüística del país.

- **El desafío**: a pesar de estos avances, la educación intercultural bilingüe en Yucatán sigue enfrentando condiciones estructurales adversas: formación insuficiente de docentes en metodologías de enseñanza de segundas lenguas, escasez de materiales en maya, presión de las evaluaciones estandarizadas (que se aplican exclusivamente en español) y, en muchos casos, la resistencia de los propios padres mayas, que asocian la educación en español con la movilidad social y el progreso, y ven el uso del maya en la escuela como un retorno al pasado de exclusión.

Zona Otomí (Hidalgo, Estado de México y Querétaro): el proyecto educativo autónomo y la educación bilingüe

En la región otomí —que abarca territorios discontinuos en el centro de México, incluyendo el Valle del Mezquital (Hidalgo), el Estado de México y Querétaro—, el legado de las Misiones Culturales se expresa en iniciativas recientes de autonomía educativa y revitalización lingüística.

El **Proyecto Educativo Autónomo Otomí** (P.E.A.O.) surgió a partir de la solicitud de la comunidad otomí en la Ciudad de México por brindar una educación que respondiera a sus necesidades culturales y lingüísticas. Este proyecto, desarrollado en colaboración con la comunidad Hñähñú, se propuso construir un modelo educativo que:

- Utiliza el otomí (hñähñú) como lengua de instrucción y fortalece la identidad lingüística de los niños y jóvenes otomíes en un contexto urbano que tiende a la asimilación al español.
- Articula los conocimientos escolares con los saberes comunitarios: medicina tradicional, rituales, historia oral, formas de organización comunitaria.
- Promueve la participación activa de las familias y de los ancianos (los *hñähñú con sabiduría*) como educadores comunitarios.
- Desarrolla materiales didácticos en otomí (cartillas, cuentos, videos) que reflejan la realidad y la cosmovisión otomí, no la traducción de materiales diseñados para niños mestizos urbanos.

El P.E.A.O. es una respuesta a la histórica exclusión de la lengua y la cultura otomí del sistema educativo nacional. Aunque no está reconocido oficialmente como una modalidad educativa, ha logrado sostenerse gracias al trabajo voluntario de maestros, padres y organizaciones comunitarias, y ha demostrado que es posible construir una educación pertinente y de calidad desde la autonomía local, incluso con recursos mínimos.

En el Valle del Mezquital, la educación bilingüe (otomíespañol) se ha implementado en algunas escuelas primarias, aunque con resultados dispares. En general, los problemas son similares a los de Yucatán: falta

de materiales adecuados, formación insuficiente de docentes, ausencia de un enfoque intercultural crítico (a menudo la "educación bilingüe" se reduce a traducir el mismo contenido al otomí, sin cuestionar la pertinencia de ese contenido para la realidad otomí) y la presión de las evaluaciones estandarizadas, que no consideran la diversidad lingüística.

Lo que sobrevive: el núcleo del modelo misionero en el siglo XXI

A pesar de las contradicciones y limitaciones, el legado de las Misiones Culturales en el México contemporáneo puede resumirse en algunos principios que siguen vigentes y que la NEM está retomando:

1. **La educación debe ser móvil y situada**: la escuela no puede estar encerrada en un edificio, enseñando contenidos desvinculados de la realidad. Las Misiones Culturales llevaban la educación a donde estaba la gente; hoy, la NEM propone que el aula se abra a la comunidad y que la comunidad entre al aula.

2. **La formación de maestros debe ser continua y vinculada a la práctica**: las Misiones Culturales actualizaban a los docentes en su propio territorio, abordando problemas reales de su enseñanza. Este principio es central en la NEM, que propone el Consejo Técnico Escolar como espacio de aprendizaje profesional colaborativo y situado.

3. **La educación integral abarca más que lo académico**: las Misiones Culturales trabajaban la salud, la producción, la organización y la cultura, no solo la alfabetización. La NEM recupera esta visión integral al proponer los Proyectos Escolares de Transformación Social (PETS) como eje del currículo.

4. **La comunidad es sujeto de la educación**: aunque en su origen el horizonte era asimilacionista, el método de trabajo de las misiones —diagnóstico participativo, colaboración horizontal, respeto por los saberes locales— contenía la semilla de una relación dialógica entre escuela y comunidad. La NEM hace explícito este principio al colocar a la comunidad como "núcleo del proceso educativo".

5. **La autonomía local es posible**: las experiencias de Cherán (purépecha), de las comunidades tzeltales autónomas de Chiapas y del Proyecto Educativo Autónomo Otomí demuestran que no es necesario esperar a que el Estado diseñe un programa "desde arriba" para construir una educación pertinente y de calidad. La NEM reconoce esta autonomía y la institucionaliza a través de la autonomía curricular y profesional.

El desafío pendiente: de la inspiración heroica a la política educativa sostenible

Sin embargo, no se puede ocultar la fragilidad de estas experiencias. El Centro de Alfabetización Paulo Freire en Chilpancingo (Guerrero) —que retoma el espíritu de las misiones en su versión freiriana— atiende a 230 personas con recursos mínimos, y sus 13 asesores educativos reciben subsidios de entre 100 y 4 000 pesos mensuales, con el ayuntamiento y la Secretaría de Educación Guerrero ignorando sistemáticamente sus solicitudes de apoyo (Centro de alfabetización Paulo Freire sin apoyo de autoridades en Guerrero, 2025). El Proyecto Educativo Autónomo Otomí sobrevive gracias al voluntarismo de unos pocos. Las escuelas autónomas de Cherán, a pesar de su legitimidad comunitaria, no son reconocidas plenamente por el sistema educativo estatal, y sus estudiantes enfrentan obstáculos para continuar estudios en el nivel medio superior y superior.

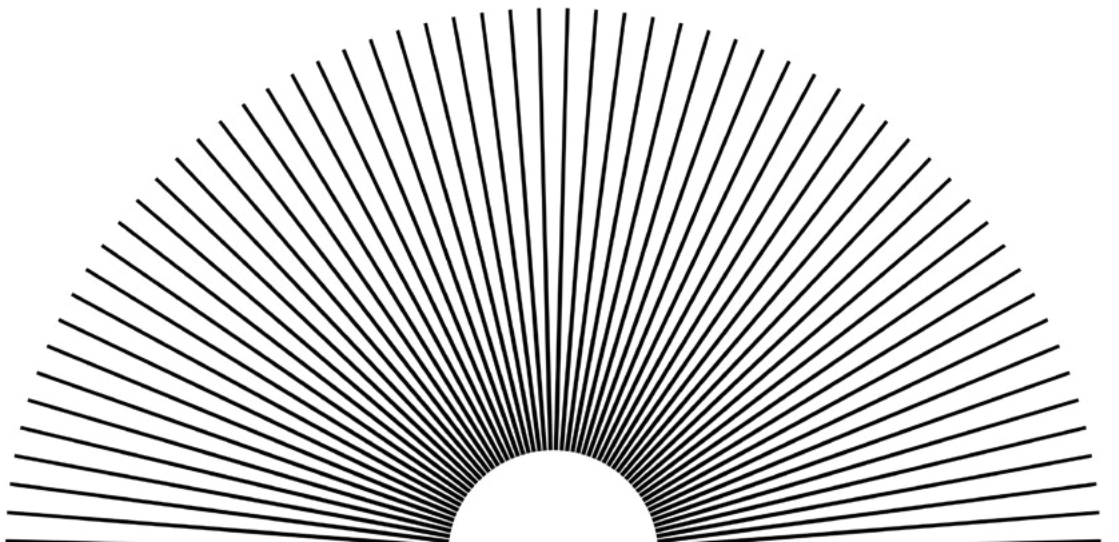
El gran desafío, entonces, es institucionalizar la autonomía local sin burocratizarla, sin despojarla de su creatividad y su capacidad de respuesta a las necesidades concretas. Las Misiones Culturales sobrevivieron durante décadas porque se convirtieron en política de Estado —con presupuesto, normatividad, estructura orgánica—, pero al costo de perder parte de su flexibilidad y su capacidad de innovación. La NEM enfrenta un dilema similar: ¿cómo construir autonomía local dentro de un sistema nacional de educación que, por definición, tiende a la homogeneización y la estandarización?

La respuesta no puede venir solo del diseño normativo; tiene que construirse en la práctica cotidiana de las escuelas, los maestros y las comunidades, en diálogo con el Estado pero también en resistencia a sus tendencias centralizadoras. La tradición de las Misiones Culturales —con sus aciertos y sus contradicciones, con su inspiración y sus límites— nos ofrece una herramienta para pensar este desafío, no para resolverlo, sino para formularlo en los términos adecuados.

Capítulo

9

La Nueva Escuela Mexicana: principios y operación en el territorio



En el municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero —el municipio con el índice de desarrollo humano más bajo de México según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021)—, una maestra de cuarto grado de primaria indígena recibió en agosto de 2022 los nuevos libros de texto gratuitos de la NEM junto con una circular de la supervisión escolar que la invitaba a organizar el ciclo escolar en torno a proyectos comunitarios. La maestra, cuya formación inicial en la Escuela Normal de Tlapa la había preparado para enseñar contenidos disciplinares por asignatura, no tenía materiales en lengua mixteca para sus estudiantes, no había recibido formación específica sobre la nueva propuesta curricular, y trabajaba en una escuela con un salón de clases con el techo dañado por las lluvias. Frente a ella, veintidós niños de entre ocho y doce años esperaban. Esta escena, multiplicada por decenas de miles en todo el país, es el lugar donde los principios de la Nueva Escuela Mexicana se encuentran con la realidad.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa la reforma educativa más ambiciosa que México ha emprendido desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Su ambición no es solo curricular sino epistemológica, política y civilizatoria: propone un cambio en la concepción misma de qué es la educación, para qué sirve y quién la protagoniza. Donde la reforma de 2013 —impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto bajo el nombre de reforma educativa— puso el acento en la evaluación docente, la rendición de cuentas y la eficiencia administrativa, la NEM pone el acento en la comunidad, la participación, la interculturalidad y la transformación social (Andere Martínez, 2013). Son dos filosofías que no solo difieren en sus propuestas técnicas: difieren en su concepción del ser humano, del conocimiento y de la función del Estado en la educación.

Este capítulo analiza los fundamentos filosóficos y curriculares de la NEM, su articulación con las teorías pedagógicas examinadas a lo

largo de este libro, y su implementación real en el territorio mexicano. La perspectiva es deliberadamente crítica: no para negar el valor de la propuesta sino para tomar en serio la distancia entre sus principios y las condiciones en que debe operar. Una reforma que no se somete a ese escrutinio es una reforma que no puede aprender de sus propios errores, y México ha tenido ya demasiadas reformas educativas que fracasaron precisamente por esa razón.

Los cuatro pilares de la NEM en clave rural: comunidad, igualdad, excelencia y formación integral

Antecedentes y genealogía de la NEM: de dónde viene esta apuesta

La NEM no nació en el vacío. Su genealogía intelectual y política es múltiple y merece ser nombrada con honestidad para comprender tanto sus fortalezas como sus tensiones internas. En el plano filosófico, la NEM bebe directamente de las tradiciones pedagógicas que este libro ha analizado: el aprender haciendo de Dewey (1938/2010), la pedagogía del colectivo de Makarenko (1935/1977), la educación problematizadora de Freire (1970), la zona de desarrollo próximo de Vygotski (1931/1979), la pedagogía activa de Freinet (1977). A estas influencias internacionales se añade una tradición específicamente mexicana: la escuela rural vasconcelista de los años veinte (Ramírez Castañeda, 1928/1968), las misiones culturales (Ponce Cortés, 2023), la educación socialista cardenista (Gutiérrez Cedillo, 2003), el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) impulsado por la Sección 22 del SNTE-CNTE (Sección 22 del SNTE-CNTE, 2012), y la larga experiencia de educación comunitaria del CONAFE.

En el plano político, la NEM se inscribe en el proyecto de gobierno del presidente López Obrador (2018-2024), que se autodenominó Cuarta Transformación y que propuso una ruptura con las políticas neoliberales de las tres décadas anteriores. Esta inscripción política tiene consecuencias que van más allá de la retórica: la abrogación de la reforma educativa de 2013, la derogación del sistema de evaluación docente con consecuencias laborales, y la elaboración del nuevo Plan de Estudios en un proceso de consulta que, aunque con limitaciones metodológicas, incluyó a organizaciones sindicales, comunidades indígenas y organizaciones de la sociedad civil.

La investigadora Alicia de Alba (2007), cuya obra sobre teoría curricular es referencia fundamental en las normales mexicanas, ha analizado la NEM como un intento de construir lo que ella denomina *currículum de la incertidumbre*: un diseño que reconoce que el mundo cambia más rápido que cualquier prescripción curricular, y que por tanto apuesta por la capacidad de aprender a aprender, de problematizar, de generar nuevos conocimientos desde la experiencia, antes que por la transmisión de contenidos establecidos. Esta apuesta es filosóficamente coherente y pedagógicamente ambiciosa. El problema que De Alba (2007), también identifica es que la incertidumbre no puede ser el punto de llegada de una reforma que opera en un sistema altamente desigual: los estudiantes que más necesitan certezas son precisamente los que viven en las condiciones de mayor precariedad.

El pilar de la comunidad: de la escuela en la comunidad a la escuela de la comunidad

El primer pilar de la NEM es el más radical de los cuatro porque implica una rearticulación fundamental de la relación entre la escuela y su entorno. La escuela convencional está en la comunidad de manera

análoga a como una oficina gubernamental está en un barrio: presta un servicio, recibe a quienes lo solicitan, y al final del día cierra la puerta. La NEM propone algo cualitativamente diferente: que la escuela sea de la comunidad, lo cual significa que su vida, sus problemas, sus saberes y sus metas sean el contenido y el horizonte del trabajo escolar.

Esta propuesta tiene una historia larga en México. Ramírez Castañeda (1928/1968), en sus guías para maestros rurales de los años treinta, propuso que el maestro rural fuera el primer ciudadano de la comunidad: alguien que conociera su historia, sus problemas, sus fortalezas, y que organizara el trabajo escolar en torno a ellos. Las misiones culturales del período vasconcelista llevaron esta idea aún más lejos: los educadores misioneros llegaban a las comunidades no solo a enseñar sino a aprender, a participar en la vida comunitaria, a compartir el trabajo y la vida cotidiana (Ponce Cortés, 2023). Este modelo —que Elsie Rockwell (2009), ha documentado en su obra sobre la experiencia etnográfica— es el que la NEM intenta recuperar en condiciones que son, en muchos sentidos, más adversas que las de los años treinta.

En el contexto rural e indígena mexicano contemporáneo, el pilar comunitario de la NEM tiene una articulación natural con los sistemas normativos propios de las comunidades: el tequio, la asamblea, el sistema de cargos, la reciprocidad como principio económico. El Plan de Estudios 2022 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) reconoce explícitamente que "las comunidades y los pueblos son sujetos de derechos colectivos que incluyen el derecho a una educación que parta de su propia visión del mundo, sus lenguas y sus saberes" (SEP, 2022, p. 24). Esta formulación implica, si se toma en serio, que el currículo no puede ser único ni uniformemente aplicable en todo el territorio: debe tener la flexibilidad suficiente para adaptarse a las condiciones de una comunidad tojolabal de los Altos de Chiapas, una comunidad hñähñú de la Sierra de Hidalgo, o una comunidad yaqui del valle del Yaqui en Sonora, sin por

ello renunciar a la necesidad de proporcionar herramientas cognitivas y ciudadanas compartidas.

El investigador Treviño Ronzón (2019), de la Universidad Veracruzana, ha analizado la tensión entre el currículo común y la diversidad comunitaria como uno de los nudos gordianos de la política educativa mexicana. Su planteamiento es que esta tensión no puede resolverse eligiendo un polo: ni el universalismo curricular que ignora la diversidad ni el relativismo curricular que renuncia a la igualdad de oportunidades. Requiere lo que él llama *universalismo sensible al contexto*: un conjunto de herramientas cognitivas y ciudadanas que todos los estudiantes deben desarrollar, pero cuyo camino de llegada y cuyos contenidos específicos son necesariamente diferentes en contextos diferentes. La NEM aspira a esto. Si lo logra en la práctica es una pregunta que la investigación educativa debe seguir con atención sostenida.

El pilar de la igualdad: equidad, inclusión y la deuda histórica

El segundo pilar de la NEM es la igualdad, entendida no como uniformidad sino como equidad: el reconocimiento de que los puntos de partida son radicalmente diferentes y que la justicia educativa exige tratar de manera diferente a los desiguales. Este principio, que tiene antecedentes en la filosofía política desde Aristóteles hasta John Rawls, adquiere en el contexto mexicano una urgencia que los datos ilustran con brutalidad.

México es uno de los países con mayor desigualdad educativa de América Latina. Según el informe de la OCDE Education at a Glance 2023 (OCDE, 2023), la brecha en logro educativo entre el quintil más rico y el quintil más pobre de la población mexicana es de las más amplias en-

tre los países miembros. Los resultados de la prueba PLANEA 2019 —la última aplicada antes de la pandemia— mostraron que mientras el 57% de los estudiantes de sexto de primaria en escuelas privadas alcanzaban el nivel "satisfactorio o sobresaliente" en lengua, solo el 22% de los estudiantes en escuelas indígenas y el 28% en escuelas comunitarias del CONAFE lo lograban (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Estas brechas no reflejan diferencias en el talento o el esfuerzo de los estudiantes: reflejan las condiciones estructurales en que aprenden.

La pandemia de COVID-19 profundizó estas desigualdades de manera documentada. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), durante el período de pandemia el 72.9% de los niños en hogares del quintil superior de ingresos continuó recibiendo educación a través de plataformas digitales, frente al 17.3% en los hogares del quintil inferior. En las comunidades rurales e indígenas sin acceso a electricidad confiable o a dispositivos conectados, la educación a distancia fue simplemente imposible. La NEM, que se comenzó a diseñar durante la pandemia y cuya implementación se inició en el ciclo 2022-2023, hereda este rezago agravado como su contexto más inmediato.

El pilar de la igualdad de la NEM se operacionaliza en varios mecanismos: la universalización del Libro de Texto Gratuito (que por primera vez incluye libros para preescolar, secundaria y telebachillerato), el énfasis en la educación intercultural bilingüe como derecho y no como concesión, y la propuesta de que los proyectos escolares partan precisamente de las condiciones más desventajadas como punto de partida para la acción educativa. La investigadora Sylvia Schmelkes del Valle (2013), excoordinadora del INEE, ha señalado sin embargo que la igualdad como pilar requiere no solo orientaciones curriculares sino recursos diferenciados: más formación docente, mejores instalaciones, materiales en lenguas indígenas, y tiempos escolares más extensos, precisamen-

te para las escuelas que más necesitan. Sin esta inversión diferenciada, el pilar de la igualdad corre el riesgo de quedarse en enunciado.

El pilar de la excelencia: entre el logro académico y la formación humana

El tercer pilar, la excelencia, es el que genera mayor debate y mayor confusión en la recepción de la NEM. Una parte del magisterio y de la opinión pública interpreta el énfasis en excelencia como continuidad encubierta con el enfoque meritocrático de la reforma de 2013: como si detrás del lenguaje comunitario y participativo se escondiera el mismo ideal de alumno medible, evaluable y clasificable que dominaba el modelo anterior (Díaz Barriga, 2006). Otra parte lo interpreta como una recuperación del sentido más profundo del término: la excelencia como formación humana plena, que no puede reducirse a indicadores cuantitativos.

El Artículo Tercero Constitucional, reformado en 2019, establece que la educación que imparte el Estado será de excelencia, entendida como el "mejoramiento constante del proceso educativo que permita el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos de solidaridad social" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 3°). Esta definición articula tres dimensiones que no siempre caminan juntas en la práctica: el logro académico, el pensamiento crítico y la solidaridad social. Un sistema educativo que privilegia la primera dimensión a costa de las otras dos produce estudiantes que aprueban exámenes, pero no pueden cuestionar el mundo ni actuar colectivamente para transformarlo (Freire, 1970). La NEM propone mantener las tres en equilibrio. La pregunta es si el sistema de evaluación y seguimiento que acompaña a la reforma tiene los instrumentos para medir las tres, o si

—como ha ocurrido históricamente— solo mide la primera porque es la más fácil de cuantificar.

El pedagogo Díaz Barriga (2006), en su análisis crítico del discurso de la excelencia en la educación mexicana, ha documentado cómo este término ha sido históricamente capturado por una lógica de competencia y clasificación que reproduce las desigualdades que dice combatir. La excelencia en las prácticas de evaluación estandarizada se convierte en un mecanismo de selección social: los que pasan el corte son excelentes; los que no, son rezagados. La NEM, al proponer una excelencia que incluye pensamiento crítico y solidaridad social, está implícitamente cuestionando ese mecanismo. Pero la excelencia definida así no puede medirse con los mismos instrumentos que la excelencia académica convencional: requiere formas de evaluación más complejas, más contextualizadas, más cualitativas. Y estas formas de evaluación son precisamente las más difíciles de implementar en un sistema masivo.

El pilar de la formación integral: más allá de las disciplinas

El cuarto pilar, la formación integral, es el que tiene mayor tradición en la filosofía educativa y el que, paradójicamente, ha sido más sistemáticamente ignorado por los sistemas educativos modernos. La formación integral propone que la escuela no debe limitarse a desarrollar habilidades cognitivas —leer, calcular, razonar— sino que debe contribuir al desarrollo de la persona completa: sus dimensiones éticas, estética, corporal, emocional, social y ciudadana (Díaz Barriga Arceo, 2006). Esta propuesta tiene antecedentes que van desde la paideia griega hasta el humanismo renacentista, desde Pestalozzi hasta la Escuela Activa, y tiene una resonancia especial en los sistemas de formación de las comunidades indígenas mexicanas, donde la separación entre dimensiones

cognitivas, éticas, espirituales y prácticas del conocimiento simplemente no existe (Rockwell, 2009).

La NEM operacionaliza este pilar a través de los Campos Formativos y los Ejes Articuladores. Los Campos Formativos son cuatro: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedad, y De lo Humano y lo Comunitario (SEP, 2022). Lo que distingue esta organización de la organización por asignaturas que dominaba el modelo anterior no es solo la agrupación: es la lógica de integración. Los Campos Formativos no son asignaturas rebautizadas sino perspectivas de aproximación a la realidad que deben cruzarse en los proyectos escolares. Un proyecto sobre la cuenca del río de la comunidad activa simultáneamente lenguaje (la investigación, el informe, la comunicación), saberes científicos (hidrología, biología, química), ética y sociedad (los derechos ambientales, la responsabilidad colectiva), y lo humano y comunitario (la historia del río en la memoria de los abuelos, los rituales vinculados al agua).

La pedagoga Díaz Barriga Arceo (2006), en sus trabajos sobre aprendizaje situado y formación integral, ha argumentado que la integración de los Campos Formativos solo es posible si los maestros tienen la formación suficiente para planificar y conducir proyectos verdaderamente interdisciplinares. Un maestro formado en una normal que organizaba su currículo por asignaturas, que fue evaluado durante su formación por su dominio de cada asignatura por separado, y que ha desarrollado su identidad profesional como maestro de algo —de matemáticas, de español, de ciencias—, no puede de la noche a la mañana convertirse en un maestro de proyectos integrales. Esta transformación requiere un proceso de formación continua que el sistema aún no ha proporcionado en la escala ni con la profundidad que la reforma requiere.

El Plan de Estudios 2022 y los proyectos comunitarios: de la teoría al aula de tierra

Arquitectura del Plan de Estudios 2022: una lectura crítica

El Plan de Estudios 2022 es un documento de notable ambición intelectual y, al mismo tiempo, de notable densidad conceptual. Sus 174 páginas condensan una filosofía educativa que convoca a Dewey, Freire, Vygotski, las epistemologías del sur, la interculturalidad crítica, la perspectiva de género y los derechos de la naturaleza, y lo hacen en un lenguaje que es erudito y accesible a la vez, pero que en algunos momentos adquiere una complejidad que lo hace difícilmente manejable para el maestro que debe implementarlo en condiciones de precariedad cotidiana (Ulloa Herrero, 2015).

La estructura del Plan 2022 organiza la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en torno a tres elementos articuladores: los Campos Formativos, los Ejes Articuladores y los Proyectos Escolares (SEP, 2022). Los Campos Formativos definen las grandes dimensiones del conocimiento y la experiencia humana que la escuela debe cultivar. Los Ejes Articuladores son perspectivas transversales que deben impregnar todos los campos: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y educación estética. Los Proyectos Escolares son los dispositivos metodológicos a través de los cuales Campos y Ejes se articulan en la práctica: el Proyecto Escolar de Aula (PEA), el Proyecto de Aula con Enfoque Comunitario (PAEC) y el Proyecto Escolar de Transformación Social (PETS).

El investigador Ulloa Herrero (2015), especialista en diseño curricular y formación docente, ha señalado que la complejidad arquitectónica

del Plan 2022 —con su multiplicidad de siglas, niveles y articulaciones— puede generar en los maestros un efecto paradójico: cuanto más sofisticado es el marco conceptual, mayor es la distancia que perciben entre ese marco y su práctica cotidiana. Un Plan de Estudios que para ser implementado requiere que el maestro sea al mismo tiempo epistemólogo, planificador de proyectos, investigador comunitario, gestor de participación ciudadana y evaluador cualitativo, sin proporcionar la formación específica para cada uno de esos roles, está exigiendo demasiado de personas que trabajan en condiciones de alta exigencia con muy poco apoyo institucional (Sandoval Flores, 2000).

Los proyectos comunitarios: la propuesta más transformadora y la más vulnerable

El corazón operativo de la NEM son los proyectos comunitarios. Son el dispositivo donde todos los principios —comunidad, igualdad, excelencia, formación integral— deben converger en la práctica cotidiana del aula. Su lógica es la que este libro ha analizado a través de múltiples autores: el proyecto nace de un problema real de la comunidad, se desarrolla a través de la investigación colectiva, integra múltiples campos del conocimiento, y regresa a la comunidad como acto de transformación (Dewey, 1938/2010; Freire, 1970; Makarenko, 1935/1977).

El Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022), distingue tres tipos de proyectos con funciones diferenciadas. El Proyecto Escolar de Aula (PEA) es la unidad más cotidiana: se desarrolla dentro del aula, parte del diagnóstico del grupo, y tiene una duración que puede ir de una semana a un mes. El Proyecto de Aula con Enfoque Comunitario (PAEC) es más ambicioso: sale del aula, involucra a la comunidad, y puede extenderse por un bimestre o un ciclo escolar completo. El Proyecto Escolar de Transformación Social (PETS) es la propuesta más radical: involucra a

toda la escuela, se dirige a un problema real del territorio, y su horizonte es la transformación de alguna condición de la comunidad. La escuela de Cochoapa el Grande que abre este capítulo no estaba diseñada para el PETS: pero sus condiciones —el techo dañado, la lengua excluida, los niños con hambre— son exactamente el punto de partida que el PETS debería tomar.

Hay experiencias que muestran que, cuando las condiciones se dan, los proyectos comunitarios producen resultados educativos de alta calidad. En la telesecundaria federal 248 del municipio de Cantelán, Veracruz, una zona de cafetales y comunidades totonacas a las faldas de la Sierra Norte, la maestra coordinadora del PETS del ciclo 2022-2023 narra en su bitácora de práctica que el proyecto iniciado con la pregunta "¿por qué los cafetales de la comunidad ya no producen como antes?" condujo a los estudiantes a investigar durante seis meses la relación entre el cambio climático, la broca del café (*Hypothenemus hampei*), las prácticas agrícolas familiares y los precios del mercado internacional. Al final del proyecto, los estudiantes presentaron en asamblea comunitaria un informe con propuestas de control biológico de la broca que fueron adoptadas por tres familias de productores. No fue una feria de ciencias: fue un acto de investigación aplicada con consecuencias reales.

Sin embargo, esta experiencia es la excepción, no la norma. La investigadora Ruth Mercado Maldonado (2002), del CINVESTAV, en su seguimiento de la implementación de la NEM en escuelas primarias de cinco estados del país durante el ciclo 2022-2023, documentó que la mayoría de los proyectos escolares que los maestros reportaron como implementados fueron, en la práctica, actividades temáticas —el mes del agua, el día del árbol, la semana de la salud— diseñadas e impartidas por el maestro con muy poca participación real de los estudiantes en la definición del problema o en el diseño de la investigación. El lenguaje del proyecto aparecía en los registros documentales, pero la lógica del

proceso era, en su estructura profunda, la de la educación bancaria (Freire, 1970). Esta brecha entre el discurso y la práctica es, en sí misma, un objeto de investigación fundamental.

El Libro de Texto Gratuito de la NEM: entre la innovación y la controversia

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de la NEM, publicados a partir del ciclo 2023-2024, generaron una de las controversias públicas más intensas que una política educativa ha producido en México en décadas. Cuatro estados gobernados por partidos de oposición —Chihuahua, Guanajuato, Coahuila y Aguascalientes— anunciaron que no distribuirían los libros, argumentando que contenían contenidos ideológicos contrarios a los valores de sus comunidades. El debate se polarizó rápidamente entre defensores que los presentaban como una revolución pedagógica y críticos que los describían como propaganda política disfrazada de pedagogía.

Una lectura más matizada, que es la que la investigación educativa debe proporcionar, muestra una imagen más compleja. Los LTG de la NEM tienen aportaciones genuinas: la organización alrededor de proyectos en lugar de contenidos aislados, la incorporación de perspectivas históricas y culturales que los libros anteriores ignoraban, el uso de imágenes que por primera vez representan la diversidad étnica y de género del país, y la propuesta de actividades que invitan a los estudiantes a investigar su entorno antes de estudiar el libro. Tienen también problemas reales: algunas afirmaciones factuales inexactas que fueron señaladas por especialistas disciplinares, una densidad conceptual excesiva para algunos ciclos escolares, y una propuesta metodológica que asume condiciones materiales y de formación docente que no siempre existen (Ducoing Watty, 2003).

La especialista en educación inicial y currículum Ducoing Watty (2003), de la UNAM, ha señalado que el debate sobre los LTG estuvo dominado por consideraciones políticas que impidieron una evaluación pedagógica seria. Los libros se convirtieron en emblema de la disputa entre el gobierno federal y los gobiernos de oposición, y en ese proceso se perdió la oportunidad de una discusión técnica sobre qué funciona y qué no funciona en los materiales curriculares diseñados para contextos tan radicalmente diferentes como el de una escuela privada de la Ciudad de México y una escuela indígena unidocente de la Sierra de Guerrero. Esta discusión sigue pendiente.

Aula de tierra: cómo se ve la NEM en las escuelas con menos

La expresión aula de tierra no es una metáfora poética: es la descripción literal de miles de escuelas mexicanas donde el piso no está pavimentado. Según datos del censo educativo del INEGI (2020), en México el 8.4% de los inmuebles de educación primaria tenía al menos un salón con piso de tierra. En estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, ese porcentaje supera el 20%. Estas escuelas son las que la NEM más necesita transformar y, al mismo tiempo, las que tienen las condiciones más adversas para hacerlo.

Implementar proyectos comunitarios requiere tiempo, materiales y movilidad. Requiere que los estudiantes puedan salir del aula para investigar, entrevistar, medir, fotografiar, cartografiar. Requiere que el maestro tenga tiempo para planificar proyectos de largo aliento además de cumplir las responsabilidades administrativas que el sistema impone. Requiere que la escuela tenga alguna conectividad o acceso a fuentes de información más allá del libro de texto. Ninguna de estas condiciones puede darse por sentada en las escuelas con menos. El riesgo, que la

investigadora Sandoval Flores (2000), ha documentado en sus estudios sobre las condiciones de trabajo docente en escuelas secundarias de alta marginación, es que las reformas bien intencionadas terminen reproduciendo la desigualdad que pretenden combatir: las escuelas con más recursos implementan la NEM de manera genuina y producen aprendizajes ricos; las escuelas con menos simulan la implementación y producen más de lo mismo.

Sin embargo, hay evidencia de que la precariedad material no es un obstáculo insuperable cuando el maestro tiene claridad pedagógica y apoyo comunitario. El maestro normalista Jesús Hernández Velásquez, con dieciséis años de trabajo en una escuela unidocente de la Montaña de Guerrero que tiene piso de tierra y sin electricidad confiable, narra en su registro de práctica cómo organizó un PETS sobre la recuperación de variedades criollas de maíz con recursos prácticamente nulos: las entrevistas con los custodios de semillas fueron el material; el huerto escolar fue el laboratorio; la asamblea comunitaria fue el espacio de devolución. No necesitó tecnología. Necesitó claridad sobre qué es lo que importa. Esta claridad no se produce sola: se produce a través de una formación docente que este maestro buscó por cuenta propia a través de la Sección 22 del SNTE-CNTE (2012), porque el sistema no se la ofreció.

Problemas de implementación real: formación insuficiente, resistencia docente y falta de materiales pertinentes

La formación docente: el eslabón más débil de la cadena

Toda reforma educativa que no transforma la formación de los maestros está edificando sobre arena. Esta afirmación, que el análisis comparado de reformas educativas en el mundo avala una y otra vez

(OCDE, 2023), se aplica con especial fuerza al caso de la NEM, cuya propuesta pedagógica es tan radicalmente diferente de la que la mayoría de los maestros en servicio recibieron durante su formación inicial, que la distancia no puede salvarse con un taller de actualización de tres días.

El sistema de formación inicial docente en México es, en sí mismo, uno de los sistemas más complejos e inequitativos del mundo. Existen aproximadamente 260 Escuelas Normales públicas y privadas en el país, con diferencias de calidad, infraestructura y enfoque formativo que son, en algunos casos, abismales (Sandoval Flores, 2000). Las Normales de los estados con mayor rezago educativo —Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz— suelen ser las que tienen menos recursos, las que atraen a los estudiantes con menos opciones, y las que forman a los maestros que trabajarán en las comunidades con mayores necesidades. Esta paradoja estructural —los maestros que más desafíos enfrentarán son los peor formados— es uno de los problemas más graves del sistema educativo mexicano y uno de los menos atendidos.

La NEM propone una transformación de los planes de estudio de las normales que está aún en proceso. El Plan de Estudios para las normales publicado en 2022 incorpora los principios de la pedagogía de proyectos, la investigación comunitaria y la interculturalidad crítica como ejes de la formación (SEP, 2022). Pero el currículo prescrito y el currículo vivido en las normales son dos cosas que frecuentemente no coinciden. La investigadora Sandoval Flores (2000), ha documentado en sus estudios sobre las normales mexicanas que la cultura institucional de estas escuelas tiende a reproducir el modelo transmisivo que sus propios programas cuestionan: las clases en las normales siguen siendo, en muchos casos, conferencias magistrales sobre pedagogía activa, lo cual es una contradicción que los futuros maestros perciben y que erosiona su confianza en la coherencia del sistema que los está formando.

La formación continua de los maestros en servicio descansa fundamentalmente en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que se reúnen una vez al mes durante sesiones de cinco horas. Los CTE tienen un potencial pedagógico que la investigación ha documentado ampliamente: cuando funcionan bien, son espacios de reflexión colectiva sobre la práctica, de identificación de problemas comunes y de construcción de soluciones situadas (Torres, 2001). El problema es que, en la mayoría de los casos documentados, los CTE se orientan más al cumplimiento de requisitos administrativos —llenar formatos, reportar indicadores, procesar circulares— que a la reflexión pedagógica profunda. La investigadora Rosa María Torres (2001), en sus estudios comparativos sobre el uso del tiempo en los CTE, ha encontrado que en promedio menos del 30% del tiempo de las sesiones se dedica a temas estrictamente pedagógicos. El 70% restante es gestión administrativa.

La resistencia docente: entre la oposición política y el agotamiento profesional

La resistencia de una parte del magisterio a la NEM es un fenómeno real que merece un análisis que vaya más allá de las caracterizaciones simples. No es simplemente conservadurismo ni es simplemente oposición política al gobierno que impulsó la reforma, aunque ambos elementos están presentes en algunos casos. Es un fenómeno multidimensional que tiene componentes legítimos que la política educativa no puede ignorar.

El primer componente es el agotamiento profesional. Los maestros mexicanos han vivido en los últimos veinte años una sucesión de reformas curriculares que les han exigido adaptarse a nuevos enfoques, nuevos planes de estudio, nuevas denominaciones para lo que hacen, sin que ninguna de estas reformas haya venido acompañada de la formación, los

recursos y el tiempo necesarios para implementarlas genuinamente (Andere Martínez, 2013). La reforma por competencias de 2006, la Reforma Integral de la Educación Básica de 2011, el Modelo Educativo 2017 y ahora la NEM de 2022: cuatro reformas en dieciséis años, cada una con su propio vocabulario, su propia lógica, sus propios formatos. Un maestro que ha vivido este ciclo de reformas tiene razones sólidas para sospechar que la NEM será reemplazada por otra reforma antes de que pueda implementarse genuinamente. Esta sospecha, fundada en la experiencia, produce una actitud que los directivos y supervisores frecuentemente interpretan como resistencia pero que en realidad es una forma de autoprotección profesional ante la decepción acumulada.

El segundo componente de la resistencia es ideológico, y en este punto hay que ser cuidadoso para no caer en simplificaciones. Existe una parte del magisterio —particularmente en los sectores vinculados al SNTE histórico— que percibe la NEM como una propuesta ideológicamente orientada que utiliza el currículo escolar para promover una visión del mundo específica (Andere Martínez, 2013). Esta percepción no es infundada: la NEM sí tiene una orientación filosófica y política explícitamente crítica del capitalismo, del individualismo y del modelo de desarrollo neoliberal (SEP, 2022). La pregunta que esta situación plantea, y que ningún documento curricular puede resolver, es si la escuela pública en una sociedad democrática puede —o debe— adoptar una postura política explícita en el currículo, o si debe mantener una neutralidad que, como Freire (1970) y otros muchos han señalado, es en sí misma una postura política.

El tercer componente de la resistencia es, quizás, el más importante y el menos discutido: el miedo al fracaso. Implementar proyectos comunitarios genuinos implica asumir una incertidumbre que la escuela transmisiva no tiene: el maestro que da una clase sabe lo que va a pasar porque controla todos los elementos del proceso. El maestro que con-

duce un proyecto de investigación comunitaria no sabe adónde llegará el proceso. Esta incertidumbre es, pedagógicamente, una fortaleza: es el síntoma de que el aprendizaje está ocurriendo de verdad (Dewey, 1938/2010). Pero para un maestro que ha sido evaluado y clasificado durante toda su trayectoria por su capacidad de producir resultados predecibles, la incertidumbre se experimenta como riesgo, no como oportunidad. Transformar esta experiencia requiere, como mínimo, crear condiciones institucionales donde el error en el proceso sea visto como parte del aprendizaje y no como evidencia de incompetencia.

La investigadora Cordero Arroyo (2017), de El Colegio de la Frontera Norte, especialista en evaluación docente y desarrollo profesional, ha documentado que los maestros que logran implementar de manera genuina propósitos pedagógicos innovadores tienen en común tres rasgos que no dependen de la reforma: una identidad profesional sólida que no colapsa ante la incertidumbre, una red de pares con quienes reflexionar y colaborar, y una relación de confianza con la comunidad donde trabajan. Estos rasgos no son innatos ni son resultado de un taller: se construyen a lo largo de años en condiciones que el sistema debe deliberadamente generar.

La falta de materiales pertinentes: el problema del currículo en lenguas indígenas

México tiene 68 agrupaciones lingüísticas reconocidas, que comprenden 364 variantes dialectales según el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2009). Aproximadamente 1.5 millones de niños en edad escolar hablan una lengua indígena como primera lengua (INEGI, 2020), y una parte significativa de ellos vive en comunidades donde el español es la segunda lengua o no se habla en el entorno domiciliario. Para estos niños, la edu-

cación en español no es solo difícil: es alienante en el sentido más preciso del término (Garbati, 2015).

La NEM reconoce el derecho a la educación en lengua materna como principio constitucional y como condición de la igualdad educativa (SEP, 2022). El problema es que reconocer ese derecho en un documento curricular y garantizarlo materialmente en 12,000 escuelas indígenas dispersas en toda la geografía del país son dos cosas radicalmente diferentes. La elaboración de materiales educativos en 68 lenguas con sus 364 variantes, adaptados a los contextos culturales específicos de cada uno, y con la calidad pedagógica necesaria para ser instrumentos efectivos de aprendizaje, es una tarea de proporciones titánicas que ningún sistema educativo del mundo ha resuelto completamente y que México está muy lejos de resolver.

Según datos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP (2022), existen materiales educativos en aproximadamente 55 lenguas indígenas, pero la cobertura es muy desigual: lenguas con muchos hablantes como el náhuatl, el maya y el zapoteco tienen materiales relativamente completos; lenguas con pocos hablantes como el kiliwa, el ku'ahl o el ayapaneco tienen materiales mínimos o ninguno. Esta inequidad en los materiales reproduce y agrava la inequidad territorial: las comunidades más pequeñas y más vulnerables son las que tienen menos materiales en su lengua.

La investigadora Giuliana Garbati (2015), especialista en educación en lenguas indígenas en México y Canadá, ha señalado que el problema de los materiales en lenguas indígenas no se reduce a la traducción: es un problema de autoría y pertinencia cultural. Un material en náhuatl elaborado por lingüistas de la Ciudad de México sin participación de los propios hablantes y maestros comunitarios puede ser lingüísticamente correcto y culturalmente irrelevante: puede estar escrito en náhuatl

pero con una lógica de organización del conocimiento, una selección de temas y una concepción del aprendizaje que son ajenas al mundo conceptual de la comunidad. La pertinencia cultural de los materiales es una dimensión que requiere la participación activa de las propias comunidades en su elaboración, lo que a su vez requiere tiempo, recursos y reconocimiento institucional que el sistema rara vez proporciona.

Infraestructura, conectividad y la brecha digital como obstáculo estructural

La NEM, en sus componentes más innovadores, asume un cierto nivel de acceso a información y comunicación que en las comunidades rurales e indígenas simplemente no existe. El PETS sobre la broca del café en Cantelán, Veracruz, fue posible porque la maestra tenía acceso a internet desde su teléfono móvil personal, que usó fuera del horario escolar para buscar información científica sobre la plaga. Esta no es una solución institucional: es el voluntarismo individual de una maestra comprometida que compensa con su tiempo y sus recursos las carencias del sistema.

Según datos del Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología en los Hogares (MODUTIH) del INEGI (2022), el 73.8% de los hogares mexicanos tienen acceso a internet. Pero esta cifra nacional oculta una desigualdad brutal: en las zonas rurales, el porcentaje cae al 47.6%, y en las comunidades indígenas de alta marginación desciende por debajo del 20% (INEGI, 2022). Los niños de Cochoapa el Grande, de Metlatonoc, de Barranca de Tecuani no tienen acceso a internet en sus casas ni en sus escuelas. Para ellos, la NEM debería ser aún más comunitaria, aún más dependiente de los recursos del territorio y del conocimiento local, precisamente porque los recursos tecnológicos están ausentes. Pero esto requiere una adaptación metodológica de los materiales curriculares que la SEP aún no ha hecho de manera sistemática.

La investigadora Olivier Tellez (2014), de la UPN-México, en sus estudios sobre brecha digital y educación rural, ha señalado que el problema de la conectividad en las escuelas rurales no es solo técnico: es político. La decisión de invertir o no en infraestructura de telecomunicaciones en comunidades remotas refleja prioridades políticas que no han cambiado sustancialmente en ningún gobierno de los últimos treinta años, independientemente de su orientación ideológica. Una reforma educativa que propone usar las tecnologías de información como herramienta de investigación comunitaria sin garantizar el acceso a esas tecnologías en las comunidades más necesitadas está produciendo, involuntariamente, otro mecanismo de reproducción de la desigualdad.

La participación comunitaria: entre el discurso y la práctica

La NEM coloca la participación de las familias y la comunidad como condición necesaria del proceso educativo (SEP, 2022). Esta participación no se concibe como decorativa —padres que asisten a eventos, que firman boletas, que cooperan en la limpieza— sino como participación activa en la definición de los proyectos escolares, en la aportación de conocimientos comunitarios, y en la evaluación de los procesos y los resultados. Este modelo de participación genuina tiene precedentes históricos importantes en México: las escuelas comunitarias del CONAFE, algunas escuelas autónomas indígenas, y varias experiencias de educación popular han demostrado que cuando la participación comunitaria es real, produce beneficios educativos significativos y sostenidos (Rockwell, 2009; Treviño Ronzón, 2019).

Sin embargo, las condiciones para que esta participación sea posible no siempre están dadas. En comunidades con alta migración, donde los padres de familia están ausentes y los niños quedan al cuidado de

abuelos o de hermanos mayores, la participación familiar en los proyectos escolares requiere adaptaciones que el modelo no prevé. En comunidades con conflictos políticos o de seguridad internos, la convocatoria de la escuela a la participación puede encontrar desconfianza o indiferencia. En comunidades donde la relación histórica entre la escuela y las familias ha sido de imposición y no de diálogo, reconstruir la confianza requiere tiempo que ningún ciclo escolar puede garantizar (Rockwell, 2009).

El investigador Andere Martínez (2013), en sus análisis de los factores que determinan el éxito o el fracaso de las reformas educativas en México y el mundo, ha señalado que la participación comunitaria genuina en los procesos educativos es uno de los factores con mayor efecto positivo en los resultados de aprendizaje, pero también uno de los más difíciles de inducir mediante política pública. La participación no se decreta: se cultiva. Y su cultivo requiere, como mínimo, que la escuela demuestre a las familias y la comunidad que su participación tiene efectos reales sobre lo que ocurre en el aula, que su conocimiento es tomado en serio y no solo convocado para legitimar decisiones ya tomadas.

El problema de la evaluación: cómo medir lo que la NEM propone

Uno de los problemas más profundos de la NEM es la falta de un sistema de evaluación coherente con sus principios. La evaluación estandarizada —que el sistema continuó aplicando en diferentes versiones incluso durante la transición a la nueva propuesta— mide habilidades cognitivas descontextualizadas que son, por definición, aquello que la pedagogía de proyectos no privilegia como resultado inmediato (Díaz Barriga, 2006). Un estudiante que ha investigado durante seis meses la cuenca del río de su comunidad, que ha elaborado un mapa de con-

taminación con datos propios, que ha presentado sus hallazgos ante la asamblea y ha gestionado con la autoridad municipal una medida correctiva, puede obtener un resultado bajo en una prueba estandarizada de comprensión lectora. ¿Eso significa que no aprendió? ¿O que la prueba no mide lo que aprendió?

El Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022), propone la evaluación formativa como eje del sistema de evaluación: una evaluación orientada a comprender los procesos de aprendizaje y a retroalimentarlos, no a clasificar a los estudiantes en una escala de logro. Esta propuesta tiene sólidos fundamentos en la investigación educativa: los trabajos de Wiliam (2011), sobre evaluación para el aprendizaje, y sus desarrollos en el contexto latinoamericano por investigadores como Edith Civarolo, muestran que la retroalimentación frecuente, específica y orientada a la mejora tiene efectos significativos sobre el aprendizaje. El problema es que la evaluación formativa es significativamente más demandante para el docente que la evaluación sumativa convencional: requiere observación detallada, registro sistemático y retroalimentación individualizada para grupos de veinte, treinta o más estudiantes. En escuelas multigrado con seis grados y un solo maestro, esto no es difícil: es prácticamente imposible sin cambios estructurales en los tiempos, los grupos y los recursos.

La investigadora Street Schröder (2010), en sus análisis de las políticas de evaluación en México, ha argumentado que la tensión entre la evaluación formativa y la evaluación estandarizada no es solo un problema técnico: es una tensión entre dos concepciones del propósito de la educación. La evaluación estandarizada asume que el propósito de la educación es producir individuos con ciertos niveles de habilidad comparables y medibles. La evaluación formativa asume que el propósito de la educación es el desarrollo integral de la persona en su contexto (Díaz Barriga Arceo, 2006). Estas dos concepciones no son compatibles en un mismo sistema de rendición de cuentas, y la NEM aún no ha resuelto cómo mantenerlas en equilibrio.

Investigación educativa interdisciplinar para acompañar la NEM

Primera línea: evaluación formativa y sistemas de información para la decisión pedagógica

La primera línea de investigación que la NEM requiere urgentemente es el desarrollo de sistemas de evaluación formativa que sean implementables en las condiciones reales de las escuelas mexicanas más diversas. Esto implica investigación sobre cómo observar y registrar el aprendizaje en proyectos comunitarios, cómo comunicar los avances a las familias de manera comprensible y útil, y cómo producir información que permita al sistema identificar cuándo una escuela o una zona escolar necesita apoyo específico (Wiliam, 2011). Esta investigación requiere la colaboración entre especialistas en evaluación, maestros en servicio, y las comunidades cuyos hijos son los sujetos de la evaluación.

Segunda línea: formación docente situada y continua en el territorio

La segunda línea es el desarrollo de modelos de formación docente continua que sean genuinamente situados —que partan de los problemas reales de la práctica de los maestros en sus propios contextos— y que no dependan de la asistencia a cursos externos o a talleres centralizados. La investigación-acción participativa, los círculos de aprendizaje profesional docente, y el acompañamiento de maestros experimentados a maestros principiantes son tres dispositivos con evidencia de efectividad que pueden operar con recursos mínimos si se les da el marco institucional adecuado (Cordero Arroyo, 2017; Jara Holliday, 2018). Investi-

gadores como Alfredo Furlán Malamud (2019) y Patricia Ducoing Watty (2003), han aportado marcos teóricos y metodológicos para este tipo de formación que la SEP aún no ha adoptado sistemáticamente.

Tercera línea: documentación y sistematización de experiencias exitosas de implementación NEM

La tercera línea es la documentación sistemática de las experiencias de implementación exitosa de la NEM que ya existen en el territorio. Hay maestros, escuelas y zonas escolares que están haciendo cosas notables con la nueva propuesta curricular, en condiciones de precariedad y sin apoyo institucional suficiente. Esta experiencia es un patrimonio pedagógico nacional que se pierde si no se documenta y se comparte. La metodología de sistematización de experiencias de Jara Holliday (2018), adaptada al contexto de la educación formal mexicana, ofrece el marco metodológico más adecuado para este trabajo.

Cuarta línea: análisis político de la gobernanza educativa en contextos de descentralización

La cuarta línea, más política pero igualmente necesaria, es el análisis de cómo la gobernanza del sistema educativo —las relaciones entre la SEP federal, las secretarías de educación estatales, las supervisiones escolares, los sindicatos y las comunidades— facilita u obstaculiza la implementación de la NEM (Treviño Ronzón, 2019). La resistencia de cuatro estados a distribuir los libros de texto es solo el episodio más visible de una disputa sobre quién tiene autoridad para definir qué se enseña en las escuelas públicas de México. Esta disputa tiene implicaciones que van más allá de la pedagogía: toca la estructura federal del Estado mexicano

y la construcción del pacto social que la educación pública ha representado históricamente. La investigación educativa interdisciplinar —que combine análisis de política pública, sociología de las organizaciones, ciencias políticas y pedagogía— es indispensable para comprender esta disputa y para aportar elementos que ayuden a resolverla de manera que beneficie a los que más lo necesitan: los niños del aula de tierra.

Reflexión de cierre: la NEM entre la promesa y la responsabilidad

La Nueva Escuela Mexicana es, en sus principios, la propuesta educativa más coherente con las necesidades y la diversidad del país que el sistema educativo mexicano ha producido en muchas décadas. Su apuesta por la comunidad, la igualdad, la excelencia integral y la formación humana plena es la dirección correcta. Sus antecedentes teóricos —Dewey, Freire, Makarenko, Vygotski, Freinet, la educación popular latinoamericana— son los más sólidos que un proyecto educativo puede invocar.

El problema no está en los principios. Está en la distancia entre los principios y las condiciones. Una reforma que propone proyectos comunitarios sin garantizar la formación docente para conducirlos. Una reforma que propone interculturalidad sin los materiales en lenguas indígenas que la hacen posible. Una reforma que propone participación comunitaria sin los mecanismos institucionales que la sostienen. Una reforma que propone evaluación formativa sin los tiempos y los recursos que la hacen viable. En cada uno de estos desajustes hay una deuda que el Estado tiene con los maestros, con las familias y con los niños que esperan.

Esta deuda no invalida la propuesta: la interpela. Le exige que sus principios se traduzcan en decisiones presupuestales, en cambios institucionales, en inversión sostenida en las condiciones que hacen posible la enseñanza. Porque al final, como supo Makarenko (1935/1977), en la Colonia Gorki y como saben los maestros del aula de tierra, los principios pedagógicos más brillantes no alcanzan si el techo gotea, si falta el libro, si el maestro está solo y sin formación. La promesa de la Nueva Escuela Mexicana es grande. Su responsabilidad es proporcional a esa promesa.

Referencias

Aguirre Lora, M. E. (2015). Comenio en la tradición pedagógica latinoamericana: recepciones y olvidos. En M. E. Aguirre Lora, (coord.). *Rostros y figuras de la educación*. IISUE-UNAM.

Andere Martínez, E. (2007). *La educación en México: Un fracaso monumental*. Planeta.

Andere Martínez, E. (2013). *La educación en México: Un fracaso monumental*. Siglo XXI Editores.

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.

Anguiano Téllez, M. E. (2002). Agricultura de exportación y trabajo infantil en Baja California. En G. Lara, (coord.). *Los jornaleros migrantes: Perfil, condiciones y derechos* (pp. 123–145). El Colegio de la Frontera Norte.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.

Arriaga Lemus, M. de la L. (2012). *La educación popular en México: Trayectorias y perspectivas*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Auditoría Superior de la Federación. (2019). *Informe individual del resultado de la fiscalización superior de la Cuenta Pública 2018: Servicios de educación básica en municipios de alta marginación*. ASF.

Ávila Curiel, A., Galindo Gómez, C., Juárez Martínez, L., & Osorio Victorino, M. (2013). Desnutrición crónica en menores de cinco años en México: Una revisión de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. *Salud Pública de México*, 55(2), 161–169.

Backhoff Escudero, E. (2012). *Brechas educativas y sociales en México: Análisis de los resultados de EXCALE*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Barkin Rappaport, D. (2006). *Hacia una economía sustentable: La gestión local de los recursos naturales*. UAM-Xochimilco.

Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183–208.

Barraza Maciel, C. (2018). *Formación docente y pedagogía crítica en zonas indígenas de Guerrero*. Universidad Autónoma de Guerrero.

Belmonte, S. H. H. (2026). La autonomía curricular en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Científica de FAREM Estelí*, (38), 1–15.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

Blanco Bosco, E. (2014). *Eficacia de las Escuelas de Tiempo Completo: Resultados de aprendizaje en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.

Bracho González, T. (2010). *Innovación en la política educativa: Escuelas de calidad*. FLACSO México.

Buquet Corleto, A. (2011). *Perspectiva de género en educación superior: Reflexiones y propuestas desde la práctica*. ANUIES.

Calderón Martín del Campo, D. (2016). *El derecho a aprender: La promesa incumplida*. Mexicanos Primero.

Calderón Mólgora, M. A. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. El Colegio de Michoacán / Fideicomiso Felipe Teixidor.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019.

Carrón, J. M. (2007). *¿Qué es el cooperativismo?* Instituto de Estudios Cooperativos de la Universidad de Mondragón.

Centro de alfabetización Paulo Freire sin apoyo de autoridades en Guerrero. (2025, 8 de julio). *La Jornada*.

Chapela Mendoza, L. M. (2002). *El juego en la escuela*. SEP / DGEI.

Coello Keena, P. (2012). *Adaptaciones pedagógicas del método Montessori en escuelas rurales de la Sierra Juárez de Oaxaca* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Comenius, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Akal.

Comenius, J. A. (2016). *Orbis Sensualium Pictus*. Nabu Press.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). *Informe especial sobre la situación de derechos humanos de la cuenca del río Atoyac*. CNDH.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Panorama educativo de México 2021*. MEJOREDU.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Índice de rezago social 2020*. CONEVAL. https://n9.cl/w24mm

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2022*. CONEVAL.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Medición de la pobreza 2022*. CONEVAL. https://n9.cl/dor2

Consejo Nacional de Población. (2022). *Índice de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2020*. CONAPO. https://www.gob.mx/conapo

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Artículo 3° reformado. *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo de 2019.

Coordinadora Nacional de Organizaciones Cafetaleras. (2022). *Informe sectorial: Café mexicano, precios y organización cooperativa*. CNOC.

Coordinación General de Adaptación al Cambio Climático y Ecología / CONAGUA. (2023). *Monitor de sequía de América del Norte, diciembre 2023*. Servicio Meteorológico Nacional. https://n9.cl/yyse

Cordero Arroyo, G. (2017). *El desarrollo profesional docente y la mejora escolar*. El Colegio de la Frontera Norte.

Corona Caraveo, Y. (2000). *Infancia, legislación y política*. Universidad Autónoma Metropolitana.

De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE-UNAM / Plaza y Valdés.

Delval, J. (1991). *Crecer y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. Paidós.

Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y educación*. Morata.

Dewey, J. (1938/2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7–36.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Díaz Barriga Arceo, F. (2020). *Currículum: entre utopías y realidades*. IISUE-UNAM.

Díaz Barriga Casales, Á. (2009). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. IISUE-UNAM.

Díaz Gómez, F. (2007). Comunidad y comunalidad. En S. Robles, & R. Cardoso, (comps.). *Floriberto Díaz: Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe* (pp. 45–68). UNAM.

Diario Oficial de la Federación. (2019). Ley General de Educación.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública.

Djintcharadze, E. L. (1977). *La concepción pedagógica de A. S. Makarenko*. Ministerio de Educación de la URSS / Progreso.

Ducoing Watty, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. COMIE.

Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo Editores.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.

Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46–49.

Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27. https://doi.org/10.2307/464648

Freinet, C. (1977). *Los métodos naturales*. Fontanella.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1973). *¿Extensionismo o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Unión de Universidades de América Latina.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.

Freyermuth Enciso, G. (2003). *Las mujeres de humo: Morir en Chenalhó*. CIESAS.

Fuenlabrada, I. (2009). *¿Hasta el 100? No. ¿Cuentas? Tampoco. Entonces… ¿qué?* SEP / Dirección General de Desarrollo Curricular.

Furlán Malamud, A. (2003). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 625–647.

Furlán Malamud, A. (2019). *Currículum e institución*. ISCEEM.

Garbati, G. (2015). Indigenous language education and linguistic human rights in Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 314–330. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.930834

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: De la academia a la política*. Anthropos / UNAM.

González Gaudiano, É. (2007). *Educación ambiental: Trayectorias, rasgos y escenarios*. Plaza y Valdés / UANL.

González Teja, J. E. (2010). Pedagogía del trabajo y formación ciudadana en la escuela rural mexicana. *Cuadernos de Pedagogía*, 12(2), 45–67.

Gutiérrez Cedillo, G. (2003). *Socialismo y educación en México: La escuela cardenista*. Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez Serrano, N. G. (2018). *Economía solidaria y formación ciudadana en comunidades indígenas de Guerrero*. CRIM-UNAM.

Gutiérrez Vázquez, J. M. (2007). *Comunidades de aprendizaje en zonas indígenas: Sistematización de una experiencia en Michoacán*. CREFAL.

Hirsch Adler, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1–14.

Hoyos Vásquez, G. (2012). *Educación para un nuevo humanismo*. Magisterio.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI 2019)*. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología en los Hogares (MODUTIH) 2022*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/modutih/2022/

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geostadísticas*. INALI. https://www.inali.gob.mx/clin-inali/

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2023). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. INALI. https://www.inali.gob.mx

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama educativo de México 2017: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Planea. Resultados nacionales 2019. Educación básica*. INEE.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE / CEAAL.

Juárez Bolaños, D. (2024, 5 de septiembre). La Nueva Escuela Mexicana toma inspiración del multigrado, pero carece de políticas integrales: Diego Juárez Bolaños. *Educación Futura*. https://n9.cl/pkibuh

Kahn, D. (1990). The Montessori approach to the second plane of development. *The NAMTA Journal*, 15(1), 5–22.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Kerschensteiner, G. (1921/1955). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Labor.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335. https://doi.org/10.1177/016146811801900404

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Larrosa Bondía, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 52(151), 467–480.

Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 87–112.

Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro: Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica.

Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255–287.

Laurell, A. C. (1992). La salud-enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médico Sociales*, (19), 1–11.

Lazarín, M. (1988). *José Vasconcelos y la educación en México*. UNAM.

Lenkersdorf Bernstein, C. (1996). *Los hombres verdaderos: Voces y testimonios tojolabales*. Siglo XXI Editores / UNAM.

Lerma Rodríguez, E. (2016). *Desaprendizaje cultural y escolarización en comunidades mixes de Oaxaca*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.

Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.

López Hernández, Y. (2015). Espacio, orden y aprendizaje en comunidades zapotecas. En L. M. Martínez Espinosa, (coord.). *Educación y cultura indígena en México* (pp. 87–106). Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Luzuriaga, L. (1961). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada.

Maggi Yáñez, R. E. (2003). *El Modelo ABCD del CONAFE: Aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo*. CONAFE.

Makarenko, A. S. (1935/1977). *Poema pedagógico*. Planeta.

Makarenko, A. S. (1937/1979). *Conferencias sobre educación infantil*. Progreso.

Makarenko, A. S. (1938/1981). *Banderas en las torres*. Progreso.

Maldonado Alvarado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto*. El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Manacorda, M. A. (1988). *Historia de la educación: Del 1500 a nuestros días*. Siglo XXI Editores.

Martínez Donjuan, O. E. (2019). Pertinencia cultural y currículum intercultural bilingüe en México: Avances y desafíos. *Diálogos sobre Educación*, 10(19), 1–18. https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.539

Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Secretaría de Cultura del Estado de Oaxaca.

Martínez Neri, J. (2020). Participación comunitaria y política educativa en México: El caso de La Escuela es Nuestra. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 81–108.

Martínez Vásquez, V. R. (2016). *La educación en la encrucijada: La sección 22 del SNTE y el PTEO*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Marúm Espinosa, E. (2012). Educación y patrimonio cultural en Oaxaca: Estrategias pedagógicas desde la comunidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 45–63.

McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.

Medina Melgarejo, P. (2009). *Interculturalidad y pedagogía crítica: Tensiones y posibilidades en la educación indígena mexicana*. Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza Ramírez, M. P. (2014). *Las misiones culturales y la escuela rural en Quintana Roo, 1927-1934*. Centro de Investigaciones y Estudios Sociales en Antropología Social.

Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como fundamento de la tarea de enseñar: Experiencias de maestros en conflicto*. CINVESTAV.

Montessori, M. (2009). *El niño: El secreto de la infancia*. Diana.

Montessori, M. (2014). *La mente absorbente del niño*. Morata.

Mora Bayo, M. (2008). Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía: La investigación como tema del debate político. En S. Máiz, (ed.). *Teoría política: Poder, moral, democracia* (pp. 235–258). Alianza.

Morán Oviedo, P. (2004). *La docencia como actividad profesional: Materiales y recursos didácticos*. CESU-UNAM.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Muñoz Izquierdo, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*. Universidad Iberoamericana.

OCDE. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Olivier Tellez, M. G. (2014). *Tecnología, educación y desigualdad en México*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI.

Pestalozzi, J. H. (2006). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Losada.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Pieck Gochicoa, E. (2004). *La educación de jóvenes y adultos en zonas rurales e indígenas: Desafíos y perspectivas*. CREFAL.

Piña Osorio, J. M. (Coord.). (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior*. CESU-UNAM / Plaza y Valdés.

Platón. (1981). *Diálogos I: Apología*. Editorial Gredos.

Platón. (1983). *Diálogos II: Menón*. Editorial Gredos.

Platón. (1986). *Diálogos III: Fedón*. Editorial Gredos.

Platón. (1988). *Diálogos V: Teeteto*. Editorial Gredos.

Ponce Cortés, A. (2023). El impacto de las Misiones Culturales (1923-1933). *Revista Voces*. https://n9.cl/y1csis

Ponce de León Duarte, A. (2006). *Evaluación del programa de desayunos escolares en zonas rurales de Oaxaca y Chiapas*. DIF Nacional.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Índice de Desarrollo Humano municipal en México 2010-2020*. PNUD México. https://www.undp.org/es/mexico

Prosser, J. (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Routledge.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial.

Ramírez Castañeda, R. (1927). *La escuela rural mexicana*. Secretaría de Educación Pública.

Ramírez Castañeda, R. (1928/1968). *La escuela rural mexicana*. Secretaría de Educación Pública. (Obra original publicada en 1928)

Remedi Allione, E. (2004). La institución: Un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi, (coord.). *Instituciones educativas: Sujetos, historia e identidades* (pp. 31–58). Plaza y Valdés.

Rendón Trejo, J. M. (2016). Cooperativismo escolar y formación ciudadana: Marcos jurídicos y posibilidades en México. *Economía Social y Solidaria*, 8(15), 34–52.

Rivera Sánchez, L. (2015). *Familias transnacionales y comunidades de origen en México*. CIESAS.

Robles Valle, A. (2011). *Pedagogía multigrado y tutoría entre pares en la Sierra Juárez de Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rojas Rabiela, T. (2004). La escritura y los libros en la historia indígena de México. En T. Rojas Rabiela, & J. Montes de Oca, (coords.). *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. El Colegio de México / SEP / INEA.

Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial.

Ruiz López, A., & Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Polis (Santiago)*, 13(38), 225–242.

Rulfo Pérez, J. (2018). Políticas de educación indígena en México: Entre la declaración y la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 87–106.

Sáenz Garza, M. (1928). *La educación rural en México*. Secretaría de Educación Pública.

Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés / UPN.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores / CLACSO.

Schmelkes del Valle, S. (2004). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 9–33.

Schmelkes del Valle, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1–12.

Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. Yale University Press.

Sección 22 del SNTE-CNTE. (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)*. SNTE-CNTE Oaxaca.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios 2022: Educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de educación básica 2022*. SEP. https://www.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023*. SEP.

Secretaría de Salud. (2022). *Informe sobre indicadores de salud en municipios de alta marginación*. SSA.

Sigüenza Orozco, S. (2016). Martha Patricia Mendoza Ramírez, *Las misiones culturales y la escuela rural en Quintana Roo, 1927-1934*. *Historia Mexicana*, 65(3), 1485–1491.

Sistema de Información Legislativa. (2023). Efeméride con motivo de los 100 años de las Misiones Culturales. Secretaría de Gobernación.

Street Schröder, S. (2010). *Maestros en movimiento: Transformaciones en la burocracia estatal*. CIESAS.

Suárez Ojeda, C. (2015). El niño invisible en la escuela multigrado: Una lectura desde la perspectiva del colectivo educativo. *Perfiles Educativos*, 37(150), 78–94.

Tabares Merino, G. (2019). *Alfabetización bilingue y pedagogía crítica en la Montaña guerrerense* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Guerrero].

Tepichin Valle, A. M. (2011). *Pobreza y trayectorias escolares en México: Un análisis de las condiciones de posibilidad del logro educativo*. El Colegio de México.

Tinajero Villavicencio, M. G. (2014). La escuela multigrado en México: Balance y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 415–435.

Tirado Benedí, R. (1948). *La escuela activa en la educación rural*. SEP.

Torres Hernández, R. M. (2019). Convivencia escolar y disciplina consciente en escuelas rurales de Oaxaca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 811–836.

Torres, R. M. (1985). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. El Conejo / CECCA.

Torres, R. M. (2000). *Educación para todos: La tarea pendiente*. Editorial Popular.

Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004. CEAAL.

Treviño Ronzón, E. (2010). Comunidades migrantes y escuela en el Totonacapan veracruzano: Tensiones y posibilidades. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (10), 1–22.

Treviño Ronzón, E. (2019). *Educación y comunidad: Tensiones en la escuela pública mexicana*. Universidad Veracruzana.

Ulloa Herrero, M. (2015). *Diseño curricular y formación docente: Fundamentos y perspectivas*. ANUIES.

Valiñas Coalla, L. (2015). Las lenguas zapotecas y los retos de la educación intercultural bilingüe. En S. Dedenbach-Salazar Sáenz, (ed.). *La comunicación entre indígenas y españoles en los Andes y en Mesoamérica*. Bonner Amerikanistische Studien.

Vargas Tlatenchi, M. G. (2021). *Autonomía educativa y comunidad: El caso de Cherán, Michoacán*. El Colegio de Michoacán.

Velásquez Ramírez, M. J. (2020). *Economía solidaria y formación ciudadana en escuelas rurales de Guerrero*. Universidad Pedagógica Nacional.

Villa Lever, L. (2019). Política educativa y desigualdad en México: Retos de la nueva administración. *Perfiles Educativos*, 41(165), 1–16.

Vygotski, L. S. (1931/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya-Yala.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Zorrilla Fierro, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1–19.



Religación

Press

Ideas desde el Sur Global

Religación
Press



ISBN: 978-9907-845-14-3