



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**RESISTENCIAS A LA PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLAR
TRADICIONAL: EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍAS
ALTERNATIVAS EN LA ZONA MONTAÑOSA DEL
ESTADO DE VERACRUZ (2017-2018)**

TESIS DE GRADO

Que como requisito parcial
para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

Presenta:

LUZ MARÍA ANDRADE CORTÉS

Director:

DRA. MARÍA ELENA ROJAS HERRERA



DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
COORDINACIÓN DE EXÁMENES PROFESIONALES



Chapingo, Estado de México, noviembre 2018

RESISTENCIAS A LA PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLAR TRADICIONAL:
EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS EN LA ZONA
MONTAÑOSA DEL ESTADO DE VERACRUZ (2017-2018)

Tesis realizada por Luz María Andrade Cortés bajo la supervisión del comité asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

DIRECTOR: 
DRA. MARÍA ELENA ROJAS HERRERA

ASESOR: 
DR. JUAN JOSÉ ROJAS HERRERA

ASESOR: 
DR. GERARDO GÓMEZ GONZÁLEZ

Contenido

LISTA DE CUADROS	v
LISTA DE GRÁFICAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
ABREVIATURAS USADAS.....	viii
DEDICATORIA	ix
AGRADECIMIENTOS	x
DATOS BIOGRÁFICOS	xi
RESUMEN GENERAL	xii
GENERAL ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCCIÓN	14
1. LA EDUCACIÓN Y LA ESCOLARIDAD.....	29
1.1 La educación como hecho antropológico	30
1.2 Pedagogía tradicional: fundamentos teóricos	34
1.3 Posturas críticas sobre la escolaridad como proceso de reproducción.....	48
1.4 Bases teóricas de la escolaridad como fuente de poder social	56
1.4.1 Pedagogía Crítica: aplicación del poder de resistencia en la educación escolarizada.....	60
2. LA ESCOLARIZACIÓN: ENTRE EL DISCURSO Y LA ACCIÓN	69
2.1 La centralización de la educación escolar en Occidente	70
2.2 El devenir histórico de la educación escolar en México	74
2.2.1 Situación actual de la educación escolar en México	81
2.3 Algunas propuestas pedagógicas innovadoras del siglo XX	90
2.3.1 Pedagogía Montessori.....	94
2.3.2 Método por Proyectos.....	99
2.3.3 Pedagogía Waldorf	103
2.4 Modelos pedagógicos del siglo XXI.....	108
2.4.1 Pedagogía Asiri.....	108
2.4.2 Centros de Aprendizaje Ágil	114

3. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN PRIMARIAS OFICIALES Y MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS EN LA REGIÓN DE LAS ALTAS MONTAÑAS DEL ESTADO DE VERACRUZ.	121
3.1 Características de la educación básica (primaria) oficial en las escuelas estudiadas	122
3.2 Descripción de los modelos pedagógicos alternativos estudiados en la zona Montañosa del estado de Veracruz.	132
3.2.1 Cumplimiento de particularidades alternativas	133
3.3 Perspectivas futuras de la educación convencional y alternativa en los casos de estudio	167
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	172
4.1 Conclusiones generales	172
4.2 Recomendaciones.....	177
ANEXOS.....	181
LITERATURA CITADA	193

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1.- Secretarios de Educación Nacional y Estatal	85
Cuadro 2.- Cuadro comparativo entre los modelos pedagógicos	119
Cuadro 3.- Proyectos Educativos con Pedagogías Alternativas	132
Cuadro 4.- Elementos básicos de los proyectos educativos alternativos y liberadores	135

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1.- Distribución del tiempo por asignatura semanal en educación básica.....	84
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.- Control piramidal en la educación pública	86
Figura 2.- Características de la Pedagogía Montessori.....	97
Figura 3.- Características del Método por Proyectos	102
Figura 4.- Características de la pedagogía Waldorf.....	107
Figura 5.- Características de la Pedagogía Asiri.....	111
Figura 6. Características de los Centros de Aprendizaje Ágil	115
Figura 7.- Mapa de los ALC	118

ABREVIATURAS USADAS

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ALC	Centros de Aprendizaje Ágil (por sus siglas en inglés)
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONCANACO	Cámara Nacional de Comercio
COPARMEX	Confederación Patronal de la República Mexicana
EL	Escuela Libertaria
EN	Escuela Nueva
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
FMI	Fondo Monetario Internacional
FSM	Foro Social Mundial
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
NME	Nuevo Modelo Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial del Comercio
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

DEDICATORIA

A mi esposo Alfredo, por su apoyo incondicional. Sin ti esto no hubiera sido posible. Te amo.

A mi hijo Yetzel, quien me ha enseñado lo maravilloso de la vida. Te amo.

A mis padres Orlando y Otilia, por ser los mejores ejemplos de perseverancia, honestidad, fortaleza y unión familiar. Los amo.

A mis hermanas Rosalba, Esperanza y Rocío, a quienes admiro por buscar sus sueños. Las amo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a DIOS, por la vida.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo que como becaria me otorgó para cursar la Maestría.

Agradezco también a la Dra. María Elena Rojas Herrera, por su compromiso y asesoría para la realización de la presente tesis, por su apoyo y sugerencias en el proceso de investigación, y por estar siempre disponible para aportar su notable experiencia. Al Dr. Juan José Rojas Herrera, por sus acertadas observaciones y recomendaciones. Al Dr. Gerardo Gómez González, por su templanza y ayuda en este proceso educativo.

Gracias a la Universidad Autónoma Chapingo y a todos los docentes que aportaron a mi formación profesional, por permitirme desenvolver como estudiante durante estos últimos años, así como adquirir los conocimientos necesarios para tener una mirada más crítica sobre el mundo rural, y sobre lo social en general.

Agradezco a Enrique Rosales Roldán por su apoyo como corrector de estilo, pero sobre todo por su amistad y por compartir su gran conocimiento intelectual y humano, ayudándome a defender esta investigación.

También a los proyectos alternativos, Calli, Morfo, Educambiando y la Escuela Ecológica, por permitirme conocer sus experiencias.

DATOS BIOGRÁFICOS

Datos personales

Nombre	Luz María Andrade Cortés
Fecha de nacimiento	26 de noviembre de 1987
Lugar de nacimiento	Guadalupe Victoria, Sochiapa, Veracruz
CURP	AACL871126MVZNRZ02
Profesión	Licenciada en Psicopedagogía

Trayectoria académica

Licenciatura: Psicopedagogía, por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz

Maestría: Sociología Rural, por el Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo, 2016-2018.

RESUMEN GENERAL

RESISTENCIAS A LA PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLAR TRADICIONAL: EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS EN LA ZONA MONTAÑOSA DEL ESTADO DE VERACRUZ (2017-2018)¹

El objetivo de la investigación fue comprender pedagógica y sociológicamente el fenómeno de la dominación sutil en el sistema educativo mexicano, bajo las formas de la inmersión de la conciencia del oprimido en la del opresor, y los intentos de emersión de los dominados a partir de la resistencia organizada y activa, mediante estudios de casos y un estudio comparativo entre la teoría y la realidad de los proyectos educativos alternativos y las escuelas convencionales. Las bases teóricas para fundamentar la educación convencional fueron el Estructural-Funcionalismo, la Teoría Neoclásica y el Conductismo. Para sustentar la acción de resistencia de los dominados, se tomaron la Teoría de la Reproducción y la Pedagogía Crítica. Las cuatro experiencias pedagógicas alternativas investigadas (Calli, Morfo, Educambiando y la Escuela Ecológica), así como las escuelas convencionales, se ubican en la Zona Montañosa del estado de Veracruz (Coatepec y Huatusco). Los resultados alcanzados indican que existe un alto grado de internalización de la conciencia capitalista por parte de los profesores y padres de familia que participan en las escuelas convencionales. Por su parte, en tres de las experiencias alternativas se presenta un alto grado de resistencia por parte de sus participantes, pudiendo determinarse que son proyectos altamente alternativos; finalmente, una de las propuestas educativas aún cuenta con rasgos de la educación tradicional, por lo que se halla en proceso de transición. Los proyectos educativos alternativos representan la posibilidad de cambio en la educación formal, por lo que se les debe dar mayor difusión. Además, se requiere de más participación de los principales actores de la educación escolar para transformar la educación y transitar a una mejor sociedad, como lo señaló Freire.

Palabras clave: educación, escuelas convencionales, pedagogías alternativas, resistencia organizada y activa.

¹ Tesis de Maestría en Ciencias en Sociología Rural. Autor: Luz María Andrade Cortés. Director: Dr. Ma. Elena Rojas Herrera.

GENERAL ABSTRACT

RESISTANCE TO TRADITIONAL SCHOOL EDUCATIONAL PRACTICE: EXPERIENCES OF ALTERNATIVE PEDAGOGIES IN THE MOUNTAINOUS AREA OF THE STATE OF VERACRUZ (2017-2018)²

The research aims a pedagogical and sociological understanding of the subtle dominance phenomenon in Mexican educational system, by the forms of the immersion of oppressed people conscience in oppressor's conscience, and the emersion attempts thru an organized and active resistance by the dominated ones, throughout case studies and the comparison between the theory and reality of the alternative educational projects and conventional schools. Structural-Functionalism, Neoclassical Theory and Behaviorism were used as the theoretical basis to fundament conventional education. The Reproduction Theory and the Critical Pedagogy were selected as basis to the dominated people's resistance action. The four alternative pedagogical experiences investigated (Calli, Morfo, Educambiando and the Ecological School), as well as the conventional schools, are located in the Mountain Area of Veracruz state (Coatepec and Huatusco). As result, it was found a high internalization of capitalist consciousness in teachers and parents at conventional schools. On the other hand, three of the four alternative experiences presented a high degree of resistance by its participants, which means they are highly alternative projects; the fourth one is going through a transitional process since it still has features of traditional education. Alternative educational projects represent a possibility for a change in formal education; that's why they should have more diffusion. Furthermore, it needs more participation from the main actors of school to transform education and go on to a better society, as Freire pointed out.

Key words: education, conventional school, alternative pedagogy, organized and active resistance.

² Master's dissertation in Rural Sociology. Author: Luz María Andrade Cortés. Director: PhD. Ma. Elena Rojas Herrera.

INTRODUCCIÓN

Durante el largo decurso histórico de la sociedad mexicana, con sus etapas precolombina, colonial y republicana, la opresión ha sido un factor constante. Aunque los modos de su ejercicio cambian en cada etapa o época, según las necesidades de la *clase dominante*,³ dichas variaciones se despliegan de acuerdo con una pauta invariable en la conducta de los opresores: siempre combinan las formas de coerción directa con otros métodos de control sutil (instituciones sociales, medios de información), los cuales les permiten moldear a su conveniencia la forma de pensar, actuar y sentir de los oprimidos.

En el actual sistema capitalista nacional mexicano, los grandes empresarios monopolistas emplean la violencia contra los oprimidos —a través de cuerpos policiacos, paramilitares y militares— y la naturaleza —utilizando técnicas productivas destructivas como la minería a cielo abierto, los agroquímicos o el *fracking*. Pero la dominación burguesa tiene también una faceta sutil, de formación (o, mejor dicho, deformación) de personas desde un conjunto de dispositivos e instancias privadas, gubernamentales o sociales, mediante las cuales se inculca el egoísmo, el consumismo, el conformismo, el amor al dinero y otros valores que van en detrimento de los intereses colectivos locales y familiares, al tiempo que desensibilizan a la gente ante la tragedia de los otros y la suya propia.

³ Para simplificar la exposición del tema, en esta investigación se usan los términos *opresores*, *clase opresora*, *clase dominante* y *burguesía* como sinónimos del sector minoritario de nuestra sociedad, conformado por los grandes empresarios nacionales y extranjeros que poseen los principales medios de producción en la economía nacional y por ello controlan el aparato de Estado. En contraparte, existe la *clase oprimida*, *clase dominada* o *clase trabajadora*: el conjunto de los *oprimidos* constituido por los campesinos, artesanos, asalariados obreros o profesionales y comerciantes no monopolistas del país, cuya representación política en el Estado no es equivalente a su carácter de mayoría demográfica.

Sin embargo, dentro de la dinámica de la opresión, los dominados no necesariamente se limitan a un rol pasivo u obediente. La Historia confirma la existencia de numerosas y variadas iniciativas —algunas exitosas—, sea para obtener algún beneficio jugando las reglas del sistema, o bien para resistir frontalmente alguna de las múltiples caras de la opresión. Así, revoluciones populares como la mexicana o la nicaragüense derrocaron dictaduras; recientemente, movimientos sociales pacíficos llevaron al poder nacional o local a partidos políticos progresistas, como en Uruguay y Ecuador, al tiempo que, en esos y otros países latinoamericanos, entre ellos México, florece el sector social de la economía (cooperativismo, comercio justo, recuperación de fábricas).

Más allá de lo económico y de la política formal, las clases oprimidas también presentan resistencias contra la manipulación de su intelecto, conductas y emociones que se realiza a través de los medios de información masiva, la informática, las artes, la investigación académica o la educación formal e informal. De esta forma, iniciativas como las radios comunitarias, el software libre, la investigación crítica, las agencias independientes de información, el arte comprometido o la educación alternativa, resultan las “trincheras” desde las cuales se confronta la opresión sutil que aliena subjetividades. En términos de Paulo Freire (2005), se trata de las instancias de una lucha por la *emersión* de las consciencias de los oprimidos, desde su estado de *inmersión* en el modo de pensar, sentir y actuar de sus explotadores.

La resistencia a las formas sutiles de la dominación burguesa implica actuar en espacios (reales o virtuales) supuestamente “neutros” y “para bien” de toda la sociedad. Su carácter de dispositivos para la alienación intelectual, actitudinal y espiritual se encuentra oculto. Así, los medios de comunicación controlados por los monopolios empresariales se asumen imparciales, al tiempo que divulgan información tendenciosa o engañosa acerca de la realidad de los países, las guerras, las elecciones o las crisis.

Simultáneamente, los grandes empresarios violan el derecho a la privacidad de las personas, mediante las llamadas “redes sociales” informáticas. Asimismo, la

educación —pese a su gran potencial humanizante— es empleada para la reproducción del sistema capitalista: moldea la conducta de la gente (a veces durante décadas), haciéndola internalizar la ideología dominante; la clasifica y canaliza hacia el rol que “debe” ocupar.

La opresión sutil —desinformación deformadora del juicio, robo de datos provenientes de comunicaciones supuestamente privadas, perversión de valores en la apreciación del arte, inmersión de las consciencias a través de la educación— no es directamente perceptible para el grueso de las personas. De muy diversas formas se nos indujo a confiar dócilmente en las instituciones y dispositivos de la clase dominante, y a considerar que los proyectos alternativos son “raros”, “tendenciosos” y de “baja calidad”. Debido a la inmersión de su consciencia en la del opresor, la mayoría oprimida suele tener una autoimagen muy deteriorada, que le lleva a rechazar visceralmente las iniciativas de los pocos que enarbolan alguna resistencia. Se necesitaron y se necesitarán crisis económicas, políticas y sociales (fallos del sistema), movilizaciones y acciones de los oprimidos e investigaciones críticas para develar los sujetos, contenidos, formas y consecuencias de la opresión sutil durante la actual época de globalización neoliberal.

El presente análisis pretende comprender pedagógica y sociológicamente el fenómeno de la dominación sutil en el México contemporáneo, bajo las formas de la *inmersión* de la consciencia del opresor en la de los oprimidos y de los intentos de *emersión* de los dominados, a partir del estudio del subsistema de educación básica (primaria) en la Región de las Altas Montañas del estado de Veracruz.

Entre los dispositivos para moldear la conducta, valores y visiones de los trabajadores según los intereses de la clase dominante, los sistemas de educación oficial son un elemento fundamental. Además de transmitir el conocimiento considerado pertinente dentro de la lógica capitalista, cumplen con las funciones de clasificar y canalizar personas de forma que se perpetúe el jerárquico orden social burgués, junto a la de inculcar las ideas, valores y

prácticas que le caracterizan. Por esto se trata de uno de los principales medios para lograr el control social sutil y la reproducción del sistema capitalista a nivel nacional.

La elección del nivel básico de la educación primaria se debe a que atiende a un sector de la población que atraviesa por la etapa del desarrollo humano más importante, en cuanto a la adquisición de cosmovisiones, hábitos, valores y conductas. De acuerdo con Vygotski (1996), Montessori (2004) y Piaget (Maier, 2003), la infancia es primordial en la formación de la personalidad. Durante ésta los niños hacen suyos muy fácilmente los valores, actitudes, emociones y hábitos que predominan en su entorno, por lo cual es importante ofrecerles un ambiente que les ayude a desarrollarse ética y emocionalmente sanos, así como a sentirse respetados, amados y reconocidos. Pero, vistas desde la lógica del poder opresor, la infancia y la educación primaria son la etapa y momento indicados para —en términos de Freire (2005)— conseguir *alojar* la consciencia del opresor en los trabajadores, *sumergiéndolos* subjetiva, conductual y emocionalmente en el modo de existir burgués.

En México, la educación escolar básica está justificada en el Artículo 3º de la Constitución, el cual señala que sus formas y contenidos estarán determinados por el Estado, cuya acción habrá de guiarse por el compromiso de diseñar planes y programas de estudio que permitan a los ciudadanos desarrollar armoniosamente todas sus facultades humanas, al tiempo que coadyuven al progreso económico, social y cultural del país. Entendiendo que la educación básica abarca de los 3 a los 18 años, es concebida como el lugar donde los asistentes aprenden a sociabilizar. Su principal meta es alfabetizar a los infantes; en los primeros dos niveles (preescolar y primaria) se enseña principalmente matemáticas y lectoescritura. Aunque la educación física, artística y ética se toma en cuenta, el énfasis es puesto en el pensamiento racional, las capacidades intelectuales y el progreso científico.

Aunque es perfectible, el Artículo 3º de la Constitución mexicana representa un buen punto de partida para la educación básica de una nación capitalista, pero

pocas de sus promesas y objetivos se han podido realizar. El sistema educativo mexicano no es de excelencia; a duras penas contribuye al desarrollo integral del país y de las personas —un buen indicador al respecto es que el mercado oferta pocas plazas para quienes se certifican en los niveles superiores, y se les remunera mal—; no forma auténticos ciudadanos, al contrario, los vicios y la corrupción ganan cada vez mayor terreno en todo el tejido social, mientras la dependencia política clientelar se recrudece.

El incumplimiento de las promesas constitucionales no sólo es atribuible al fracaso de los gobiernos, instituciones y burocracias mexicanas. Las leyes, junto al resto del aparato del Estado, tienen la función no explícita de posibilitar la opresión de los trabajadores en formas violentas o sutiles. El Artículo 3º no lo indica, pero la educación mexicana también está concebida para *alojar* la dominación en las consciencias de los oprimidos, y en tal meta el subsistema de nivel básico no ha fallado.

A pesar de los cambios de enfoque por los que ha atravesado desde 1917 —educación “libre, pero laica”, “socialista”, “armónica” y neoliberal—; la educación básica mexicana no ha dejado de promover y cultivar una *enseñanza-aprendizaje tradicional*, basada en prácticas autoritarias y antipedagógicas como controlar a través de premios y castigos, excluir a educandos y profesores del diseño de los planes de estudio, ser excesivamente intelectualista y teórica, jerarquizar a los estudiantes según el valor de su calificación y centrar esta última en la capacidad para memorizar información. En suma, descarta —por ende, no desarrolla— ciertas capacidades de las personas (sus emociones, su cuerpo, su ética), e incluso también las facultades intelectuales que no implican memorizar conceptos; sus conocimientos no son los más pertinentes, pues sus planes de estudio son excluyentes; fomenta la competencia y la corrupción entre los participantes.

Es preciso preguntarse, ¿por qué la educación escolar actual sigue teniendo características de la educación burguesa de hace doscientos años? ¿Por qué tuvo éxito en sacar adelante los postulados tradicionales, de índole militarista,

positivista y conductista, pero no en conseguir los objetivos explicitados en los reglamentos, leyes y planificaciones del Estado, que suelen venir envueltos en frases que remiten a corrientes de avanzada como el Humanismo, la Escuela Nueva, la Pedagogía Crítica, el Constructivismo, el Aprendizaje Cognoscitivo o incluso versiones “domesticadas” de Paulo Freire (McLaren, 2001)?

Tal contradicción resulta inexplicable sin recurrir a la Sociología de la explotación; sin asumir que el subsistema educativo oficial básico —no obstante los discursos estatales— cumple con la función oculta de moldear la personalidad (emociones, valores, conductas, opiniones, aspiraciones, visiones, autoimagen, costumbres) de los infantes, para adecuarla a los imperativos de la clase dominante. Es a partir de tal forma fundamental de opresión sutil, que se realiza e instrumenta cualquier formulación legal o programación institucional sobre la educación primaria.

Lo anterior no quiere decir que las instituciones educativas oficiales (públicas o privadas) no preparen con cierto éxito a la infancia, sobre todo respecto al conocimiento científico, lectoescritura, razonamiento lógico-matemático y la memorización como principal técnica de aprendizaje, lo cual les brinda ciertas capacidades y les ayuda a ser mejores personas. El proceso de *alojamiento* del opresor en los niños no lo abarca todo, en sus experiencias de aprendizaje y en la vida escolar. Justamente porque se trata de una forma sutil de dominación, el proceso ocurre implícito en otros, de forma que la *inmersión* de la consciencia suceda simultáneamente al aprendizaje y durante la convivencia cotidiana.

Entonces, no se está argumentando la inutilidad de la educación escolar por sí misma, ni se le reduce a su comprobable dimensión autoritaria. Se trata de esclarecer la “dialéctica” entre sus funciones formativas y sus funciones opresivas, con su despliegue entrelazado. De reconocer que —como bien señalan las corrientes críticas de la Sociología y la Educación, como la Escuela de Frankfurt, la Teoría de la Reproducción o la Pedagogía Crítica—, la principal traba para la existencia de escuelas que eduquen realmente de forma integral y que humanicen, es la mediatización del Estado, por ser la vía para legalizar y

realizar la dominación burguesa. He aquí un problema de fondo, del cual ningún gobierno o burocracia quiere o puede hablar, por lo que se vuelve necesidad tratarlo desde las academias de Pedagogía y Sociología.

La mayor parte de las investigaciones universitarias y profesionales acerca de los dilemas de la educación mexicana, carecen de realismo. Proponen soluciones de infraestructura o técnicas para aumentar la calidad educativa o disminuir el rezago en las áreas rurales, sin tomar en cuenta el fenómeno de la explotación y la naturaleza autoritaria del Estado.

Cualquier propuesta de solución o mejora de la educación básica mexicana, necesita enfocarla sociológicamente: como una estructura cuyo núcleo es el Estado y que existe en un sistema social mayor, caracterizado por la explotación y la dominación burguesa. No se trata únicamente de un dilema pedagógico; si bien urge el empleo de modelos alternativos a la enseñanza-aprendizaje tradicional, es igualmente vital determinar la estructura de la opresión en las aulas, para oponerle alguna clase de resistencia educacional que libere y transforme.

En última instancia, se requieren cambios de raíz para solucionar por completo las problemáticas de la educación básica mexicana, mismos que trascienden el ámbito de la educación. Sin embargo, adoptar la postura de esperar hasta el momento de una gran transformación antisistémica, es poco fructífera en términos analíticos (una cerrazón) lo mismo que imprecisa, ya que existen evidencias de que en las últimas décadas han surgido en México diversos movimientos sociales de la clase oprimida para acceder a la educación y para hacerla menos utilitaria, excluyente y manipuladora.

Por ejemplo, la escuela “Kalnemachitiloyal (Escuela para Todos)”, perteneciente a la Cooperativa Tosepan Titataniske, en Cuetzalan del Progreso, Puebla, certificada a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y la de “los Caracoles” originada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, sin certificación oficial. Ambas se caracterizan por pertenecer a pueblos

originarios que buscan rescatar sus costumbres, tradiciones y cultura. Se trata de experiencias que varían bastante entre sí, por estar cada una adecuada a sus condiciones y aspiraciones locales, pero que tienen en común ser la evidencia de que una parte de la sociedad mexicana está consciente del autoritarismo de la educación oficial tradicional, y no aprueba que las escuelas sirvan para reproducir la fuerza de trabajo alienada y la cultura dominante, dejando de lado el reconocimiento de la diversidad cultural nacional.

Existe una sociedad activa, resistiendo de manera organizada al control social en la educación con iniciativas que en la mayoría de los casos actúan dentro del sistema educativo oficial, pero que pueden considerarse *alternativas* por: (a) estar gestadas “desde abajo”, por la iniciativa de los trabajadores y no por el Estado; y (b) despojar a la educación formal de sus prácticas tradicionales autoritarias, sustituyéndola con pedagogías basadas en vertientes críticas.

Estos movimientos de los oprimidos por una educación no alienante emprenden una transformación político-pedagógica; pretenden lograr un mejor aprendizaje en libertad. Su toma de distancia respecto al Estado les brinda un margen de acción para planear y organizar los planes de estudio y la vida escolar, según las necesidades locales. Erigen espacios de poder popular y autonomía —la antítesis de antiguos problemas de la nación mexicana como el clientelismo y el corporativismo—, más propicios para experimentar lo alternativo de la pedagogía, que los espacios directamente controlados por el Estado.

Por tales rasgos, las escuelas alternativas representan instancias con un alto potencial para lograr la emersión de las consciencias de los participantes, al tiempo que buscan un aprendizaje más significativo e integral. Se trata de razones suficientes para postular que tal clase de escuelas representan instrumentos para la transformación social, al formar niños con una personalidad menos acomplexada por el *alojamiento* de la ideología dominante, junto a una episteme menos cientificista y formalista; con una mejor imagen de sí mismos, de su origen social, su familia y su comunidad; más autónomos en su pensamiento y acción.

Cabe destacar que los casos más notorios de la educación popular alternativa ocurren en los estados, regiones o municipios caracterizados por un alto índice de movilización social contestataria, como es el caso de Chiapas —donde las escuelas alternativas nacieron bajo el cobijo de la guerrilla—; y Puebla —donde surgieron por el movimiento cooperativo indígena, para rescatar su cultura.

Más allá del Sureste mexicano y de los pueblos originarios —que como marca la historia, son los que registran más actos de resistencia contra el sistema capitalista—, en otras regiones del país, aunque la movilización y organización social no han sido tan masivas o radicales, también emergieron espacios para la educación alternativa. Se trata, en muchos casos, de escuelas creadas a partir de la iniciativa y acción organizada de docentes con padres y madres de familia, conscientes de que la educación tradicional está diseñada para matar la diversidad cultural, oprimir sutilmente y reproducir la sociedad dominante.

Para identificar el potencial transformador de aquellas escuelas alternativas no ligadas a grandes movimientos sociales contestatarios, geográficamente más acotadas y con mayor impronta de familiares y profesores de las clases medias, se requiere indagar casos particulares para evitar el peligro de caer en reduccionismos. Es menester describir los proyectos y cómo se les ejerce, para establecer con certeza hasta qué punto cada uno resiste al sistema opresor.

Actualmente, la región veracruzana de las Altas Montañas alberga un pequeño cúmulo de escuelas primarias alternativas con los rasgos recién problematizados, sobre los cuales se indagó su potencial transformador anti-sistémico. Se trata de cuatro proyectos, tres de ellos ubicados en el municipio de Coatepec y uno en el de Huatusco, a saber:

1. La Escuela Primaria Ecológica Unitaria “Xóchitl Adela Martínez Osorio”, ubicada en la comunidad de Tlaxopa, municipio de Huatusco. Combina la Pedagogía Asiri, Montessori y la Metodología por proyectos de Kilpatrick.

2. Morfo, ubicada en el centro de Coatepec. Carece de pedagogía fija, pero se originó bajo el pensamiento de la escuela en casa (*Homeschooling*) y actualmente se concibe como una escuela libre.
3. Colegio Calli, establecido en el centro de Coatepec; usa la Pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner.
4. Educambiando, de la localidad de Rancho Viejo, municipio de Coatepec, donde se utiliza el Aprendizaje Auto-dirigido.

Para indagar estas primarias se ejecutó un plan de trabajo con una fase documental y otra de investigación de campo cualitativa y mixta, en la cual las técnicas que ofrecieron mayor información fueron la observación y la entrevista. Los datos obtenidos sirvieron para elaborar *estudios de caso*; es decir, se examinó *in situ*, sistemática y profundamente cada entidad educativa, en aras de comprender sus particulares relaciones sociales, estructuras y devenir, indagando su organización, historia, sujetos, comportamientos e interacciones, así como tomando en cuenta los diversos significados que los actores dan a sus acciones personales y colectivas (Bisquerra en Benítez, 2016).

Las escuelas alternativas —no sólo de la Región de las Altas Montañas— constituyen un conjunto muy heterogéneo de proyectos en localidades muy diversas, el cual pedagógica y sociopolíticamente es más fácil definirlo por lo que no es (ni tradicional, ni autoritario), que por lo que es. El método del estudio de caso resultó indispensable para identificar cada situación escolar-local, y aclarar sus características históricas, sociológicas y pedagógicas en un mismo intento analítico. Aplicarlo permitió lo señalado por Latorre *et al.* (en Barrio *et al.*, 2015): recopilar una gran variedad y cantidad de datos en lapsos limitados de tiempo, espacio y recursos, generando con ello una amplia y diversa (por la cantidad de enfoques y sujetos que involucra) base informativa a partir de la cual ampliar el análisis.

Como ya se dijo, la caracterización de las escuelas alternativas debe realizarse también en oposición a lo que sucede en las escuelas convencionales, en este caso de Veracruz, donde se padecen los mismos problemas que en el resto del país: rezago educativo, exclusión y desigualdad en el acceso, falta de cobertura e infraestructura, exiguos presupuestos y un ralo desempeño académico (Badía *et al.*, 2014).

La investigación que se realizó sobre las escuelas convencionales fue a manera de complemento del conocimiento y la experiencia que se tiene en este tipo de educación, y sirvieron para avalar los rasgos que la caracterizan. Las primarias estudiadas se escogieron al azar; se ubican en la ciudad de Huatusco y sus alrededores. Se realizaron entrevistas a docentes de escuelas públicas y privadas; los niños se abordaron fuera de las escuelas, junto a sus padres, para que no se sintieran intimidados por el contexto educativo. Los resultados sobre tales escuelas se generalizaron, sin hablar de alguna en particular. Cabe indicar que algunas de ellas tienen más de 40 años laborando, mientras que otras sólo llevan de 15 a 20 años desde fundación, tiempo suficiente para considerarlas escuelas consolidadas.

Tanto en las primarias convencionales como en las alternativas, la observación se centró en la conducta de actores de la comunidad escolar: las actividades que realizan, las relaciones e interacciones que existen. Se les aplicaron entrevistas no estandarizadas a los padres y profesores para conocer la historia de su respectiva escuela, junto a sus perspectivas acerca de sus fortalezas y limitantes.⁴ Por su parte, las encuestas se aplicaron a la población infantil por ser un formato más sencillo y rápido de responder, el cual tiene la ventaja de que permite estructurar la información a la manera de indicadores de comportamiento (Rojas, 1987).

⁴ La opción por el formato no estandarizado se debió a que permite al entrevistado un margen más amplio de expresión, al abrir la posibilidad de reformular preguntas, romper su secuencia o hasta crear nuevas interrogantes, dependiendo el decurso de la entrevista (Padua, 1979).

Una vez obtenidos los estudios de caso, se reflexionó mediante el *método comparativo*, conocido por su capacidad para hacer manifiesto lo peculiar y lo similar entre una colección de situaciones diferentes, resultando especialmente útil para abordar sujetos o procesos insuficientemente estudiados, mediante su contraste con fenómenos o casos análogos. Ofrece, además, la posibilidad de una fácil sistematización (Gómez y León de la Garza, 2014).

Se buscó comprender las primarias alternativas a partir de su contraste con las oficiales, desde algunos postulados que se derivaron de la Pedagogía Crítica y de la Teoría de la Reproducción, ambas vertientes opositoras de la escuela tradicional. La primera develó la función oculta de la educación oficial, de alienar sutilmente a los estudiantes para dar continuidad a la sociedad dominante. La otra es complementaria, al enfatizar la existencia del fenómeno de la *resistencia* educativa, mostrando que la reproducción del sistema tiene éxito sólo hasta cierto punto y existe más de una posibilidad de cambio.

Con su pormenorizado análisis sobre los rasgos y limitantes de la escuela tradicional, la Teoría de la Reproducción ofreció una base de conocimientos fidedignos, a partir de los cuales estimar el nivel de internalización de la ideología dominante por parte de los padres y docentes de las escuelas estudiadas —sobre todo las convencionales. Es decir, se verificó hasta qué punto sus actitudes y visiones se corresponden con el concepto de *escuela convencional* que propone dicha teoría, sobre todo en los postulados de autores como Althusser (1988,1989) o Bourdieu y Passeron (1996).

Por su parte, la Pedagogía Crítica ofrece un conocimiento sistematizado sobre cómo la sociedad actúa en contra o resiste la opresión desde el sistema educativo, ofreciendo una caracterización de modelos alternativos que sirvió para entender las escuelas primarias alternativas estudiadas, así como valorar sus grados y formas de resistencia.

No se trató de un intento de hacer encajar la realidad en las teorías, o viceversa, sino de la utilización de una episteme *materialista histórica dialéctica*, de acuerdo

con la cual el análisis de una realidad concreta es inviable, si se le separa de la totalidad de la cual forma parte (Rojas, 1987). En el caso de esta investigación, la muestra de escuelas primarias alternas y convencionales es insuficientemente comprensible recurriendo sólo al estudio de casos y su comparación. Para su explicación profunda y amplia, se necesita comprender la muestra como parte del sistema educativo de un Estado-Nación capitalista que forma parte de toda una civilización de dimensión internacional.

Tomando lo anterior en consideración, se ejecutó una investigación documental cuya primera fase comprende el primer capítulo de esta tesis, y consistió en la formulación de un andamiaje teórico-conceptual para explicar sociológicamente los fundamentos de la educación escolar que llevan a la opresión, y los de la resistencia. En tal objetivo la sociología marxista resultó el mejor complemento, debido a la profundidad con la que analiza el fenómeno de la explotación-dominación en general, y particularmente en el capitalismo burgués. Permitió indagar los fenómenos de la educación y la opresión sutil o la resistencia en ella, no sólo para elaborar una reconstrucción histórica, sino también —y sobre todo— con la finalidad de elaborar una explicación de la realidad investigada.

La segunda fase de la investigación documental correspondió a un análisis histórico y sociológico sobre las características de la educación en la cultura de Occidente y en México, junto con el surgimiento de las innovaciones pedagógicas que se utilizan en los proyectos alternativos de estudio, el cual se centra en contraponer el discurso de los personeros de la educación oficial, con lo que se llevó a cabo en la práctica en las aulas. Los resultados de esta fase se reportan sobre todo en el segundo capítulo de esta obra.

Finalmente, el tercer capítulo comprende los resultados de la investigación de campo en la Región de las Altas Montañas, los cuales responden al objetivo de analizar la opresión sutil y su resistencia en las escuelas primarias alternas y convencionales. Para lograrlo se siguió el siguiente proceso: (a) se describe la situación de las escuelas convencionales, para comprobar si en su realidad educativa fungen como aparato de control social para internalizar y mantener el

sistema dominante, así como una mercancía de producción y de consumo; posteriormente, (b) se describen los proyectos educativos alternativos que se están llevando a cabo con pedagogías de la Escuela Nueva y la Escuela Liberadora (Montessori, Waldorf, pensamiento desescolarizado o la fusión de distintas pedagogías alternativas), y se confrontan sus características con lo señalado por la Pedagogía Crítica, la Escuela Nueva y la Escuela Libertaria, para visualizar qué tanto cumplen con las peculiaridades que las hacen ser alternativas a la educación convencional; por último, (c) se reflexiona sobre las perspectivas a futuro, tanto de la escuela convencional como de los proyectos alternativos.

En el capítulo de conclusiones se contrastan los resultados del estudio de campo con los principales postulados de las teorías educativas, y se destaca la importancia de los proyectos alternativos como iniciativas de resistencia organizada y activa para modificar el sistema educativo y la sociedad. Asimismo, se recomiendan algunas medidas que podrían ayudar a mejorar e impulsar los actuales proyectos alternativos en la Región de las Altas Montañas de Veracruz, y quizá en otros contextos rurales similares de la nación mexicana.

Aunque el presente estudio no pretende dar a conocer cómo se debe aprender o cual sería la mejor forma de hacerlo, tiene una utilidad fundamental para los educadores, estudiantes, padres de familia, académicos y otro público interesado en elevar en distintos sentidos la calidad de la enseñanza-aprendizaje en México y el mundo. Les permitirá conocer a nivel teórico e histórico las bases sociológicas de la opresión a través del aula; los motivos culturales por los cuales una buena parte de la población se aferra al modelo de la educación tradicional; las maneras en que algunos entre los sectores dominados resisten la opresión, junto a los alcances y limitaciones de sus proyectos en términos de su potencial para la transformación social, empezando por el sistema educativo mexicano.

La educación es uno de los casos que ejemplifican bien el adagio de Marx, según el cual “es en la práctica donde el hombre demuestra la realidad y el poderío, la terrenidad de su pensamiento” (citado en Rojas, 1987). La viabilidad de un

proyecto educativo alternativo para transformar a la sociedad puede entenderse como su efectividad para lograr la emersión de las consciencias de los participantes.

1. LA EDUCACIÓN Y LA ESCOLARIDAD

En este capítulo se visualiza a la educación como un fenómeno que inicia desde que se nace, el cual no se limita a un proceso de transmisión de conocimientos, sino que incluye y es necesario para el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, siendo la generación adulta la responsable de que ambas dimensiones se cumplan adecuadamente.

Enfocando la educación escolar como complemento de la formación de las personas, se revisarán las principales teorías que sustentan el aprendizaje tradicional: el pensamiento sociológico estructural-funcionalista de Durkheim y Parsons, el economicismo neoclásico de Schultz, el conductismo de Skinner y las necesidades empresariales. Tal educación recibirá las principales críticas de la Teoría de la Reproducción económica y cultural, la cual postula a la escuela como un aparato de control social favorable a la clase dominante, útil para estratificar a la sociedad y hacerla internalizar la ideología capitalista.

Por su parte, los teóricos de la Pedagogía Crítica concuerdan con los teóricos de la reproducción en denunciar el control que se ejerce desde las escuelas, por parte del Estado y la clase dominante; no obstante, argumentan que existen posibilidades para la transformación social mediante la escolarización, con lo cual reconocen el papel protagónico que puede alcanzar el grupo oprimido o subsumido, al hacer uso de su poder de resistencia.

Cada una de estas teorías otorga diferentes roles a la escolarización y a sus actores, como se verá en las siguientes páginas.

1.1 La educación como hecho antropológico

La educación es una actividad multidimensional (cognitiva, afectiva, espiritual, social, física) que ha acompañado a la humanidad desde su origen, sin la cual ésta no hubiera evolucionado hasta su estado actual. Como bien señaló Dewey, se trata de un elemento tan esencial para la vida social humana, como lo es la nutrición para su “vida fisiológica” (citado en Luzuriaga, 1981).

La educación, entonces, se apareja en su devenir con el de la evolución cultural humana, siendo un proceso históricamente cambiante y de complejidad creciente. Su fundamento es la experiencia del *aprendizaje*, usualmente resultado de alguna enseñanza, aunque también se puede aprender por imitación o por autoaprendizaje. El humano aprende desde que nace, pero necesita de amplios cuidados y enseñanzas de otras personas, pues de recién nacido es incapaz de sobrevivir por sí mismo. La sociedad que lo recibe le dotará de un lenguaje, creencias, tradiciones, formas de pensar y actuar, creando así una identidad. Tal proceso es conocido como *enculturación* (Harris, 1995).

La enculturación es el acto de educar a las nuevas generaciones en el conocimiento existente en la sociedad, donde las generaciones adultas tienen el papel protagónico de ser quienes enseñan a los infantes desde recién nacidos. Algunos autores, como Dewey (1998), aducen que esta formación debe entenderse en lo fundamental como un acto de *transmisión* intergeneracional de los conocimientos de un colectivo, para preservarlo y desarrollarlo.

Tal definición *extrínseca* —el aprendizaje consta de “introducir” conocimientos en la mente del niño, “desde fuera”— es acorde con la de la tradición sociológica liberal. Así, desde el enfoque estructural-funcionalista (Durkheim y Parsons), se asume que la familia —primera institución social a la que pertenece un niño— le transmite su principal cosmovisión, junto a las normas establecidas por la cultura y su sociedad; es decir, indica de qué forma se debe comportar, cómo vestir, qué comer, cómo hablar, cómo pensar, a qué religión pertenecer, etc. Junto a la familia, la sociedad y sus instituciones contribuyen a la formación de los

esquemas mentales de los infantes, incorporando visiones, actitudes, valores, emociones, etc., que modifican o complementan lo aprendido en el núcleo familiar.

Pero transmitir saberes no es la única función de la educación. También es un proceso para ayudar al niño a descubrir sus potencialidades como un ser consciente, sensible y pensante (Froebel, citado en Luzuriaga, 1981). Desde la psicología de Vygotski (1996), Montessori (2004) y Piaget (Maier, 2003) se enfatiza que la familia es también el núcleo de las relaciones afectivas que moldean su personalidad. Los padres le proporcionan techo, alimento y vestido, pero también son las primeras personas de las que recibe afectos y desafectos.

De la mayor o menor estabilidad e inteligencia emocional de los padres, depende la creación de ambientes más o menos armónicos para los infantes, en los que reciban (o no) suficiente cariño, respeto, comprensión, tolerancia y confianza, como para ayudarle a formar (o no) una personalidad con un alto grado de autoestima y seguridad en su desenvolvimiento individual y social.

El niño no debe ser visto como un ser incapaz de pensar, que se moldea a los intereses de la sociedad. Se le debe reconocer inteligente por naturaleza, considerando que durante sus primeros años de vida su cerebro es como una esponja que adquiere todo lo que está a su alrededor, pero que también tiene capacidades, aptitudes e intereses propios que debe desarrollar con la ayuda de la generación adulta (Montessori, 2004). De acuerdo a esto, la función de la educación consiste en que las generaciones adultas, por un lado, transmitan a las más jóvenes el conocimiento necesario para sobrevivir, pero sin imponer dogmas; y, por otro lado, los mayores deben fungir de facilitadores para que los infantes se reconozcan a sí mismos como seres autónomos, inteligentes y creativos.

De esta manera, *educare* que proviene del latín y significa *criar o alimentar*. Tal verbo, a su vez, deriva de otro más antiguo: *exducere*, donde la preposición *ex* significa “hacia afuera”, y *ducere* “conducir o llevar”. Se trata de un viraje

conceptual relevante: en algún momento algo lejano de la historia humana se definió a la educación como un “extraer algo” del educando, para siglos después definirla, al contrario, como un “introducir algo” en él.

En parte, estas y otras mudanzas responden a las adecuaciones de la enseñanza-aprendizaje que emprende cada sociedad de cada época histórica, para ponerla a tono con sus necesidades y características materiales (economía, tecnología) e inmateriales (religión, cosmovisión, ciencia, filosofía), a partir de las cuales se deriva un ideal del tipo de persona que cada pueblo quisiera formar. Por ejemplo, en Grecia se daba importancia a lo estético de la vida; en Roma imperaba lo práctico; en el cristianismo, la caridad; en el humanismo, la razón; en el positivismo, la ciencia; hoy, las competencias laborales (Montavani, 1968).

Más allá de las variaciones históricas, geográficas y etnológicas hubo un cambio crucial, cuando la humanidad pasó del ejercicio espontáneo y sin teoría de la educación —durante la convivencia entre adultos con niños y jóvenes—, a la emergencia de estructuras y sistemas diseñados explícitamente para llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje basada en teorías y horarios, en el nombre de Estados, empresas o instituciones legalmente constituidas. Lo que hay en medio de ambos polos es el surgimiento de la explotación entre seres humanos, con la consecuente necesidad de oprimir por parte de los explotadores.

Si bien puede considerarse un avance cultural el surgimiento de las teorías pedagógicas, planes de estudio, espacios específicos para el aprendizaje o tecnologías que faciliten este último, no debe dejarse del lado el hecho de que tales refinamientos sucedieron a costo de que, al mismo tiempo que se volvían más educadas, las sociedades se volvieron injustas. Y para preservar la injusticia, comenzaron a crearse formas de control de las masas explotadas, entre las cuales se cuenta la educación en sus tres tipos:

1. *Formal*: engloba todos los niveles educativos (preescolar, básico, medio superior y superior) de los sistemas controlados por el Estado, sean de

tipo público o privado, donde al finalizar cada uno se recibe un certificado que abre el acceso al siguiente.

2. *No formal*: aquella donde se reciben cursos o capacitaciones de algún tema en específico, sea por parte del gobierno o personas particulares.
3. *Informal*: la que se recibe de la familia, la sociedad, las redes sociales, los medios de información, etc.

Los tres tipos son muy importantes en la formación del ser humano y se interrelacionan. La presente investigación se enfocó en el primer tipo porque, aunque la opresión sutil también se reproduce en la educación informal y la no formal, es en los sistemas estatales donde el *alojamiento* del opresor en la consciencia de los educandos se volvió una función oculta, pero estructural. En otras palabras, la educación formal u oficial cumple más amplia y sistemáticamente con la meta de alienar mental, emocional y espiritualmente al educando, mientras lo prepara con los saberes y técnicas necesarios para reproducir el capitalismo y lo canaliza hacia un lugar de la pirámide social.

Pero la consciencia de lo anterior no debe borrar el hecho de que la educación escolar puede ser un gran complemento en la formación integral de las personas, sobre todo en tiempos en que muchos niños y jóvenes no encuentran en sus hogares y localidades un espacio para que experimenten, descubran, se integren y desarrollen sus habilidades y potencialidades con la guía de un facilitador al respecto. El problema con la educación escolar es su control por parte del Estado.

En un país donde las clases oprimidas tienen poca representación en los gobiernos, las funciones de aparato ideológico (Althusser, 1988) de la escuela formal se exacerban —sobre todo en áreas marginales como las rurales— y las aspiraciones a una educación integral propias del proyecto republicano se vuelven una mera retórica. Pero la historia demuestra que, al menos en ciertos contextos y bajo ciertas condiciones que se verán más adelante, es posible, viable y hasta necesario rescatar los espacios educativos formales, pero modificando varios aspectos que dañan a la sociedad civil.

1.2 Pedagogía tradicional: fundamentos teóricos

Las primeras teorías sociológicas que influyeron en el pensamiento escolar tradicional para responder los *para qué* de la escolarización, estaban muy ligadas a la teoría de la evolución biológica y su postulado de la supervivencia del más apto, con el cual se pretendió justificar la jerarquía de la explotación burguesa.

Los pensamientos producidos por la Ilustración provocaron nuevas teorías en el ámbito de las ciencias sociales que coadyuvaran a establecer cierto orden en la sociedad, que se había trastocado tras los movimientos revolucionarios de Gran Bretaña y Francia, como el funcionalismo y el estructural-funcionalismo.

Las crisis sociales y económicas de finales del siglo XIX llevaron a Émile Durkheim, fundador de la teoría funcionalista, a argumentar —siguiendo el pensamiento de Comte— que no todos habían nacido para acceder al conocimiento científico. Talcott Parsons, fundador del estructural-funcionalismo habló en el mismo sentido jerárquico: las sociedades son organismos en los que cada individuo debe ocupar su rol, para que todo sea funcional. Más tarde, Theodore Schultz argumentó la educación como un campo de gran inversión empresarial en *capital humano*, buscando mercantilizar las capacidades humanas y su desarrollo (Martínez, 2014). Revisemos de manera general sus postulados referentes a la educación de cada uno de estos autores.

Durkheim, al pertenecer a las clases más acomodadas, conservó la idea darwinista de aducir que la riqueza del explotador le pertenece por gracia de Dios, y que las diferencias sociales son necesarias para que la sociedad funcione adecuadamente. Argumentó también que la gente debería realizar las labores para las que nació, al decir *“no estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción”* (Durkheim, 1975, p. 44). Más allá de sus aportes a la Sociología, en la educación Durkheim no hizo más que elevar un viejo adagio de la ideología clasista —según el cual “tiene que haber pobres y ricos, si no ¿quién trabajaría?”—, a la categoría de (seudo) ciencia.

Fiel a su episteme liberal, Durkheim dio por hecho que la humanidad es egoísta por naturaleza, asumiendo entonces que la enculturación de los infantes es un proceso mediante el cual se les enseña a obedecer reglas morales prescritas (Múgica, 2005). Veía a la educación familiar y formal como un acto de transmisión de conocimientos que refrenaban los instintos y pasiones humanas, para beneficio del orden social (Durkheim, 2002). Ahora bien, esta formación moral de las personas no podía más que basarse en los fundamentos de la ciencia, por su supuesta objetividad (Ritzer, 2002).

Durkheim (2002) confiaba más en la educación formal a cargo del Estado, que en la familia. En las aulas era más fácil lograr y evaluar el control, la disciplina, el orden y la obediencia de los estudiantes. Para él, sin autoridades no había enseñanza-aprendizaje; justificó el uso de premios y castigos como herramienta para que los niños vieran al profesor como alguien que tiene la razón porque tiene autoridad, logrando con ello inocular en la mente infantil la idea de que los castigos son merecidos si no obedecen a las autoridades y no siguen las reglas, o de que el saber está en función del poder.

El perfil políticamente conservador de la educación según Durkheim, salta a la vista cuando se recuerda que él postuló todo lo anterior, justo en una época de amplias movilizaciones de los trabajadores por la realización de las promesas de la revolución burguesa: libertad, igualdad, fraternidad, democracia, derechos humanos. Pero para ese tiempo la burguesía había dejado de ser una clase social progresista. Estando ya en el poder en la mayoría de los países de Europa y América en el siglo XX, los grandes empresarios habían hecho de su liberalismo un discurso de dominación.

La ciencia, alguna vez llamada a “alumbrar” el camino de una sociedad manipulada por los mitos religiosos, a finales del XIX era usada para justificar el conservadurismo burgués. Durkheim y otras eminencias de la sociología liberal conservadora “demostraron” que los intentos de los trabajadores por mejorar su vida, si no estaban avalados por el opresor, rayaban en la categoría del comportamiento “antisocial”, el “desorden” destructor del “orden natural” ... el

“mal”. Como todos sus postulados de corte más político que analítico provenían de una (fallida) reflexión sociológica, se les adujo científicamente comprobados.

Cada uno tiene una función en la sociedad, la cual hay que cumplir para bien de todos, en vez de intentar cambiar de función. He ahí el argumento principal de la sociología y la educación liberal. En el mundo anglosajón, los encargados de justificar tal mensaje fueron los teóricos del estructural-funcionalismo, quienes profundizaron en el fenómeno de la *estratificación* (jerarquización clasista, se diría en términos marxistas) de las sociedades.

Cada individuo cumple una función benéfica para la sociedad en su conjunto, desde el seno de una estructura dinámica que se guía por los valores y normas del *sistema social* total,⁵ los cuales son garantizados por el Estado. Con ello, los estructural-funcionalistas dieron un paso fundamental: mientras el funcionalismo francés era rígido en su axioma de que cada persona nace para ocupar una función y no cambiarla, justificándolo con un metafísico llamado al “orden natural”, los estructuralistas fueron capaces de enfrentar analíticamente las crisis y otros eventos de “desorden”, a partir de las nociones de *estratificación* y *sistema autorregulado*.

Talcott Parsons propuso un esquema para comprender las sociedades como sistemas, según el cual existen cuatro fenómenos que deberían darse exitosamente, para la reproducción de una sociedad: (1) *adaptación* de los individuos al entorno y del entorno a los individuos, la cual se corresponde con el subsistema de normas de la sociedad; (2) capacidad para definir y alcanzar *metas primordiales*, implicando el subsistema de la personalidad; (3) *integración* de las partes, tanto en sus interacciones como en sus metas y motivaciones, lo

⁵ El estructural-funcionalismo recupera la noción de *sistema complejo* definida desde la Biología, según la cual éste es un conjunto unitario de elementos diferenciados que interactúan y se afectan mutuamente, con la propiedad de autorregularse —hallar por sí mismo la estabilidad, incluso después o a través de crisis— y evolucionar. La “estratificación social” es una estructura de todos los sistemas sociales, la cual (desde el punto de vista liberal) ordena a los actores en una jerarquía acorde con las normas de un sistema valorativo común. Tal definición pretende justificar el orden clasista como un hecho inevitable, pues se supone que toda sociedad ha de organizarse de tal forma (Martínez, 2014).

cual refiere al subsistema social; y (4) *latencia* de los elementos que motivan a los individuos y las pautas culturales que implican, determinando entonces el subsistema cultural (Ritzer, 2002).

Si se traslada lo anterior a la educación formal, encontramos que el estructural-funcionalismo propone a la escuela como agente integrador y regulador de las interacciones entre los estudiantes, quienes deben adaptarse a la rutina escolar —la cual a su vez los adapta a la sociedad capitalista. Mientras tanto, los docentes deben mantener en sus pupilos la motivación y encargarse de darles a conocer las normas y valores que se requieren para alcanzar los objetivos planteados por las organizaciones económicas y el Estado, además de los objetivos propios.

Parsons se preocupó por el orden dentro del sistema, pero tuvo en cuenta que las personas tienen sus propias necesidades e intereses, por lo que no se puede simplemente esperar que permanezcan inmóviles en una función predeterminada. El control no debía ser rígido como proponía Durkheim, sino que tenía que tener cierta flexibilidad para que los individuos pudieran actuar en diferentes roles, preferiblemente dentro de su misma clase social, siempre y cuando no amenazaran el orden del sistema, por lo que era importante que aprendieran a verse a sí mismos conforme al lugar que ocupaban en la sociedad. Era necesario buscar armonizar los intereses personales con los del Estado, haciendo a los niños internalizar las normas y valores establecidos por medio de la socialización y de cierto control (Ritzer, 2002).

El estructural-funcionalismo visualiza a la escuela como un sistema que estratifica a los estudiantes según su rendimiento escolar, y posteriormente los ubica en la sociedad para que cumplan con actividades específicas a su estrato; es decir, la escuela tendrá como función la diferenciación social y canalizar a los individuos hacia el rol que les corresponda, entre profesionistas (abogados, doctores, profesores) o personas con oficios (comerciantes, barrenderos, albañiles, etc.), teniendo como característica principal que todos trabajaran para el sistema. El rol del profesor, por ende, será el de agente que, de un lado,

homogeniza a sus pupilos en términos de los contenidos de sus aprendizajes; del otro, los diferencia y selecciona según los resultados obtenidos en las evaluaciones. Los de más alto promedio serán premiados con la oportunidad de avanzar hacia niveles más altos, supuesta garantía de una vida laboral más cómoda; pero los de promedio bajo serán rechazados, confinándoles a los trabajos más explotados (Martínez, 2014).

Además de ayudar a la estratificación, selección y atribución de los recursos humanos infantiles con respecto al sistema de roles adultos, la escuela cumple la función de separar al niño de la familia —al pasar la mitad del día en el aula—, encargándose de enseñarle las normas y valores sociales que la familia no le podía enseñar (Martínez, 2014), pero también haciéndole olvidar aquellos que no convienen a la reproducción del sistema.

En aras de la igualdad individual liberal, en las escuelas se dejó de lado el estatus socioeconómico de la familia de cada niño. Esta ignorancia de su contexto resulta perniciosa a la hora de la evaluación, pues hay factores sociales y de nutrición que pueden obstaculizar el aprendizaje memorístico de la escuela tradicional, los cuales no son tomados en cuenta. Esto demuestra que el interés primordial (por más que esté oculto) de la calificación no es verificar el éxito del aprendizaje de los niños (de lo contrario, se buscarían y remediarían sus fallas), sino seleccionar a los más aptos (aquellos que se adapten más al sistema).

Es importante recordar que se está hablando de la escuela pública a la cual asisten personas de las clases explotadas, y no hijos de clase opresora. Si bien existen estratificaciones dentro de la misma clase explotada, la escuela pública hace recordar que el sujeto pertenece al conjunto de los oprimidos y que esta condición es irrevocable “por su propio bien”. El estructural-funcionalismo pregonaba que sí podemos cambiar de rol (función), pero de forma sutil inculca que es innegociable nuestro estatus (posición en la estratificación jerárquica).

Hace aproximadamente cincuenta años, la demanda educativa creció debido al rol que jugaba la escuela en el ascenso social. El auge de la sociedad industrial

y el aumento del sector servicios, planteó a los hijos de los campesinos y los obreros romper con la continuidad generacional en el trabajo (Mead, 1985). Si estudiaban niveles superiores, la escuela les permitiría ser profesionistas con mejores sueldos. Parsons señala que la escolarización cambió la estructura ocupacional de la sociedad; sobre todo, permitió un ascenso social (Salomón, 1980). Sin duda esto último ocurrió —pues es el premio a cambio de someterse al *alojamiento* del opresor en las escuelas—, pero no fue precisamente causa de la educación, sino sobre todo de la demanda de trabajadores con nuevas capacidades, por parte de los grandes empresarios.

Hay que recordar que, al inicio de la escuela pública, el Estado únicamente se encargó de invertir en la escolarización primaria, y conforme pasaron los años se agregaron la secundaria y la preparatoria. Para cursar el nivel superior se tenía que invertir mucho dinero.

El aumento del presupuesto a la educación escolar se debió a la ya citada necesidad de dotar a los trabajadores de nuevas capacidades laborales y nuevas aptitudes ciudadanas. Se requería un enfoque innovador de la educación, el cual ofreció en 1960 Theodore William Schultz, con su Teoría del Capital Humano, desde la cual argumentó la importancia de invertir en la educación. Schultz, define al *capital humano* como:

Aquellos componentes cualitativos tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo y los gastos introducidos para mejorar esas capacidades aumentan la productividad del trabajo generando un rendimiento positivo (citado en Del Campo y Salcines, 2008, p. 51).

Para esta teoría el Estado debía invertir en la educación, si quería aumentar el crecimiento económico y la estabilidad social. Esta idea no era nueva, pues el origen de la escuela pública tuvo como meta capacitar a la clase obrera para que pudiera manejar las maquinarias industriales. Lo que sí logró fue que se incrementara el presupuesto para la educación.

La idea de invertir en la educación para adquirir capital humano, provocó que no sólo el Estado invirtiera en ella. La misma sociedad comenzó a gastar para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, teniendo la idea de que los aprendizajes adquiridos le retribuirían a largo plazo con mejores empleos y mayores ingresos. ¿Quién no ha escuchado la expresión: “¡invierte en tu conocimiento, que después él te devolverá lo gastado!”?

La educación escolarizada se volvió una actividad *mercantilizada y privada*. Crear escuelas particulares se convirtió en un negocio muy favorable, al existir personas que buscan una mejor educación para sus hijos o para ellos mismos. Así, la educación no sólo se tornó en una actividad de inversión, sino también de consumo, un “artículo que se promociona, se vende, se consume y se desecha”; que “puede generar ganancias para quien la vende y satisfacer una necesidad de uso para quien la compra” (Martínez, 2014, p. 28).

De acuerdo con la Teoría del Capital Humano, los que inviertan más en su educación formal serán los que mayor posibilidad tengan de insertarse en el mercado laboral; entre más educación, mayor productividad no sólo para el individuo, sino para la nación. La escuela debe cumplir cinco funciones favorables al Estado: desarrollar la investigación, descubrir y seleccionar el talento potencial, aumentar la capacidad de adaptación de las personas a la sociedad, preparar a los futuros maestros y capacitar la mano de obra que demande el sector empresarial (Martínez, 2014).

Como se ha visto, tanto Durkheim como Parsons sostienen en sus teorías que las clases sociales son necesarias y que cada persona debe cumplir su rol para mantener el orden social. Aunque la Teoría del Capital Humano no habla de las clases sociales, ve a la sociedad civil como la fuerza de trabajo necesaria para incrementar el capital material, interés principal de Schultz.

Para estos teóricos, el problema no radica en el dominio de los opresores ni en la manipulación por medio del Estado; por el contrario, creían en la necesidad de un gobierno que interviniera en las actividades de la sociedad y regulara el

cumplimiento de las normas para mantener el orden, además de que el Estado se encargaría de la educación escolar, ya que cumplía una función social. Las teorías abordadas no visualizan al Estado como una entidad para el control y la dominación, sino como un organismo neutral encargado de hacer cumplir la ley.

Tanto Durkheim como Parsons convergen en la importancia de la socialización para la transmisión de las normas y valores sociales, siendo la escuela un lugar idóneo para tal efecto. Por ello, en la escuela deberían existir premios y castigos efectuados por el profesor, quien representa a la autoridad. Parsons añade que mediante la escuela se logra una mejor estratificación social, debido a la clasificación que se realiza dentro de ella entre inteligentes y tontos; así los más aptos llegarán a ocupar puestos importantes.

Por su parte, Schultz, reunió de ambas posturas (funcionalista y estructural-funcionalista) las características que debe cubrir una escuela: la investigación científica, la selección de los más aptos y futuros profesores, la adaptación y la producción de fuerza de trabajo. Dejando de lado la transmisión de normas morales, Schultz situó a la escolarización como algo básico para el desarrollo económico, y convirtió a la educación en una actividad comercializable.

Dentro de la Psicología del aprendizaje surgieron nuevas formas de entender el origen del conocimiento en el humano.⁶ La más importante fue el Conductismo, fundado por John Broadus Watson (1878-1958). Adepto del enfoque empirista,⁷ Watson creía que para convertir a la Psicología en una verdadera ciencia se tenía que adoptar el método de las ciencias exactas, por lo que su objeto de estudio fue la conducta observable y medible (Schunk, 2012). Watson se basó en el pensamiento del psicólogo ruso Iván P. Pavlov (1849-1936), quien realizó

⁶ Entre ellas se halla el Estructuralismo, el cual estudió la estructura de los procesos mentales mediante el método de la introspección; su máximo representante fue Edward B. Titchener (1867-1927). Y el Funcionalismo, que indagó la adaptación al entorno de los organismos mediante los procesos mentales y las conductas; sus autores principales fueron William James (1842-1910), John Dewey (1867-1949) y James Angell (1869-1949) (Schunk, 2012).

⁷ De acuerdo al cual, la única fuente del conocimiento es la experiencia.

experimentos con animales para afirmar la relación que hay entre los estímulos y las respuestas, mediante las asociaciones mentales.

El experimento más conocido de Pavlov fue el del perro al que se le mostraba carne mientras se sonaba un cronómetro, y éste salivaba; con el paso del tiempo ya no era necesaria la carne, con el solo sonido del cronómetro el perro salivaba. Se había creado un *condicionamiento*, asociando la carne con el cronómetro para producir la salivación. Este descubrimiento, según Watson, podía ser utilizado en las personas para producir las conductas que se quisieran mediante su *condicionamiento*, postura que reafirmó al declarar que, si se le diera un grupo de infantes, él podía hacer de ellos profesionistas/artistas o ladrones/limosneros (Schunk, 2012).

El científico que más influyó en la Psicología del aprendizaje en el siglo XX, con su Teoría del Condicionamiento Operante, fue Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Para él, la principal aportación del conductismo fue predecir, interpretar y controlar el comportamiento del individuo, el cual es un organismo que se adapta al medio ambiente que le rodea, siendo posible la modificación de sus conductas a través de *reforzadores positivos* (premios, halagos) y *negativos* (castigos, críticas, calificaciones bajas), los cuales produzcan conductas deseadas e inhiban las indeseadas. Dichos reforzadores deberían ser constantes, para evitar que desaparecieran los resultados (Skinner, 1994).

Skinner (1994), a diferencia de las teorías mentalistas (estructuralistas y funcionalistas), creía que era el *medio ambiente* el principal portador de los aprendizajes. El individuo extrae de su cultura toda la cosmovisión del mundo, además de las reglas y normas que debe seguir para ser aceptado dentro del grupo social, con esto se consigue mantener el orden. En otras palabras:

Un conductista evidencia un elemento decisivo que lo caracteriza, como es la supremacía y el poder determinante del entorno, donde los individuos no actúan de manera autónoma y racional, sino como reactores pasivos de diversas fuerzas y factores que están presente en el ambiente, cumple una

función concreta como moldear la conducta técnico-productiva del individuo (Viñoles, 2013, p. 14).

Es el grupo cultural quien desarrolla las habilidades de cada persona. Sin la enseñanza de los conocimientos, las personas tardarían más en aprender o no lograrían desarrollar sus aptitudes. En palabras de Skinner:

Enseñar es expender conocimientos: quien es enseñado aprende más deprisa que aquel a quien no se le enseña. La enseñanza es, desde luego, importantísima cuando, de no darse, no se produciría el comportamiento. (Todo lo que ahora es enseñado ha de haber sido aprendido al menos una vez por alguien a quien no se le enseñaba, pero, gracias a la educación no necesitamos ya esperar estos casos raros) (1970, p. 7).

Al visualizar al individuo como un ente que aprende del exterior, es considerado como un organismo moldeable, por lo que su conducta puede modificarse por fuerzas externas. El conductismo, al estar situado en un contexto histórico de cambios económicos, sociales y culturales, afirma que una sociedad enferma carece de sentido, ocasionando comportamientos desesperados y conflictivos, pero estos pueden cambiarse mediante mejores formas de enseñanza, mejores incentivos y mejores formas de gobierno. Para mejorar la sociedad se necesita, según Skinner (1970), conocer, predecir, moldear y controlar la conducta de las personas a través del condicionamiento.

El condicionamiento operante de Skinner, consiste en utilizar reforzamientos positivos (premios) y negativos (amenazas). De acuerdo con Skinner (1970), los gobernantes y las religiones utilizan más los segundos, creando sanciones que los ciudadanos recibirán si rompen con las normas morales, aunque también se utilizan los reforzadores positivos, entre ellos los bienes materiales (dinero) para tener el control de las acciones de las personas.

En las escuelas pasa lo mismo. Los alumnos son condicionados a portarse bien o a realizar actividades para evitar la aplicación de los castigos, como las bajas calificaciones, regaños, no salir al recreo, etc. Para Skinner, en las escuelas se

deben generar comportamientos que se “relacionen tanto con el pensamiento productivo y la actividad como con los hechos simples y las destrezas” (1970, p. 167). El autor afirmó que:

El maestro informa o instruye al discípulo, en el sentido de que da forma o estructura a su comportamiento. Enseñar es, pues, edificar en el sentido de construir, de hacer una estructura en debida forma. Cabe decir, desde luego, que el maestro da forma a unos precursores, tales como los conocimientos, los hábitos o los intereses; más la metáfora de la construcción no requiere esto, porque el comportamiento del discípulo puede ser, en un sentido muy real, construido (1970, p. 6).

También sería necesario extinguir conductas indeseadas, mediante la falta de reforzamientos tanto positivos como negativos, o con la aplicación de castigos corporales o comentarios, actos y resultados desagradables. Skinner no está de acuerdo con los castigos físicos, pero no los descarta totalmente; sugiere otras técnicas de control, como ignorar, aislar o permitir. Se requeriría asociar necesidades básicas (las que son indispensables para la sobrevivencia) con secundarias (se puede vivir sin ellas); por ejemplo, las personas asocian el dinero con la comida, vivienda, salud, bienestar familiar, etc. (Schunk, 2012). Una vez que se haya reforzado y asociado bien el condicionamiento, sería posible controlar casi a voluntad la conducta del individuo.

El conductismo de Pavlov, Watson y Skinner ha tenido gran influencia en el proceso de enseñanza desde el siglo XX hasta nuestros días, utilizado a favor del grupo social que mantiene el poder económico y político, el cual se ha encargado de establecer los objetivos que debe cumplir la escolarización en cada nivel educativo. Al respecto, Flores señala que:

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos. El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos

instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente para adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños (1994, pp. 167-168).

Es cierto que los postulados de los conductistas no fueron completamente erróneos. Sus teorías en muchos casos han sido de gran ayuda para disminuir problemas emocionales y trastornos mentales en terapias psicológicas; incluso dentro de las familias son utilizados por los padres, para que sus hijos crezcan con buenos valores y sean personas felices. Lo erróneo fue y es la aplicación que se le da en la escolarización, su mal entendimiento y su falta de moral, al no entender a la escuela como un centro de formación integral, sino como un centro de reproducción social capitalista. Esto hace que a los alumnos se les vea como simples receptores de información, aprendiendo solamente lo que se les enseña, mientras el profesor se vuelve una figura que tiene el conocimiento y el poder de moldear la conducta del educando, midiendo su aprendizaje con evaluaciones que permiten obtener resultados cuantificables (Viñoles, 2013).

Bajo el enfoque conductista se originó el Modelo por Competencias, a finales de los años sesenta y principios de los setenta. El psicólogo David McClelland, junto con Richard Boyatzis, diseñó una evaluación para conocer los factores que hacen competente a un trabajador para realizar adecuadamente una labor determinada. Sus investigaciones dieron como resultado que las competencias más importantes con las que debía contar un trabajador eran el autocontrol y el pensamiento analítico. Aunque sus análisis se enfocaron en la administración de empresas y en la mejora de los puestos gerenciales, sus hallazgos se extrapolaron al contexto educativo, pues la principal demanda por parte de las empresas era que los egresados universitarios no contaban con la capacidad para resolver problemas reales de su campo laboral (López, 2008).

Acorde con Boyatzis (en López, 2008), las *competencias* son las características que diferencian entre un desempeño sobresaliente y uno promedio o bajo. En contraparte, en el Reino Unido lo que importaba era que la persona fuera capaz

de realizar una labor adecuadamente; no era necesario que su capacidad fuera sobresaliente. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO por sus siglas en inglés), la define como el conjunto de “comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín citado en López, 2008, p. 8). Para el Modelo por Competencias, la escolarización no sólo debe integrar al individuo a la sociedad, y desarrollarlo mediante las pautas culturales aceptadas,

También se espera que el aprendiz llegue a ocupar un lugar en el sector productivo. Es decir, en una perspectiva amplia de una Educación Basada en Competencias, se pretende generar personas con una buena formación (normas, valores, actitudes, código ético, etc.) y una buena capacitación (conceptos y procedimientos para desempeñar correctamente una función) (López, 2008, p. 9).

García (2011) señala que las competencias no se deben confundir con la competitividad; en la era de la información y del conocimiento, el Modelo por Competencias debe ser empelado para desarrollar el capital cultural (desarrollo personal), social (participación ciudadana) y humano (capacidad productiva) de los educandos, quienes tienen la capacidad adaptativa cognitivo-conductual para mejorar las necesidades individuales, pero, sobre todo, para cubrir las demandas del contexto socio-histórico y cultural al que pertenecen. Bajo este modelo se lograría que el alumno fuera capaz de manejar y controlar sus conocimientos, su relación con los demás, sus emociones y sentimientos, así como también aceptar las emociones y sentimientos de los otros.

Tanto en el modelo conductista como en el de competencias, el maestro es el responsable de ejecutar los programas preestablecidos para moldear la conducta de los alumnos y así alcanzar los objetivos esperados en cada nivel o grado educativo; es el encargado de evaluar el aprendizaje, mediante la observación y los exámenes; también debe fomentar el trabajo colaborativo, la utilización de la

tecnología y promover el diálogo, así como contribuir a la elaboración de proyectos escolares, informar a los padres del desempeño escolar de sus hijos y mantener una formación constante. Mientras, el alumno es concebido como una persona pasiva, a la que hay que moldear para que pueda cubrir las demandas del currículum (García, 2011).

Así, bajo el enfoque de la educación tradicional el currículum es entendido como una estructura que organiza el conocimiento, estableciendo objetivos que suponen el proyecto educativo para desarrollar pensamientos particulares. Al mismo tiempo, se puede definir como el plan para el aprendizaje donde se establecen metas, contenidos, actividades y estrategias de evaluación, todo esto en aras de mejorar y cumplir los fines educativos propuestos por el sistema oficial (Vinuesa, 2002).

Autores como Tobón, Pimienta (mencionados en Díaz, 2013) y García (2011), ven al Modelo Educativo por Competencias como un nuevo paradigma en la educación, el cual dará respuestas claras al currículo acerca de qué se debe enseñar y aprender, qué evaluar y cuáles son las prioridades de la gestión educativa. Se asume que formará personas analíticas y críticas, innovadoras y capaces de solucionar problemas de la vida cotidiana.

Díaz (2013), en cambio, advierte que esto no será fácil debido a la situación que enfrenta la educación en la actualidad. De acuerdo con el autor, este modelo, al provenir del ámbito laboral reproduce el pensamiento neoconservador mediante la escolarización, reduciendo “el esfuerzo educativo a mediciones de productos, evidencias de desempeño, disección de competencias en comportamientos mínimos”, lo cual implica “un significativo retorno a las propuestas conductuales superadas abiertamente desde los años ochenta” (Díaz, 2013, p. 15).

Como resultado, la escuela tradicional, que prevalece hasta el día de hoy, se ha regido por pensamientos basados en el mejoramiento de la sociedad a través de la participación del Estado, visto como el principal portador de la justicia social. Pero el Estado, sobre todo al orientarse por el pensamiento liberal y

neoconservador, protege el bienestar económico de una minoría, abandona a la mayoría de la sociedad civil y a través de la escolarización infunde en ella los intereses militaristas, cientificistas, darwinianos, economicistas, mercantilistas, egocéntricos y mecanicistas de la burguesía.

A pesar de que en la retórica se diga que la educación no debe estar en función exclusiva del aparato productivo, sino satisfacer las principales demandas de la sociedad (García, 2011) como una formación integral que desarrolle todas las dimensiones humanas —física, biológica, cognitiva, emocional, cultural, ética, estética, ecológica, productiva y espiritual— (Paymal, 2017), en la práctica no sucede así. En realidad, el área productiva se prioriza por encima de las demás, siendo la acumulación de bienes materiales la principal demanda del sistema capitalista predominante.

Los anteriores factores han sido los principales elementos de los que se han valido los teóricos de la reproducción social y cultural, para afirmar que la escolarización es un aparato ideológico cuya función es reproducir la ideología dominante y mantener el orden capitalista desigual, con una sociedad controlada, manipulada y enajenada a través del Estado y la economía.

1.3 Posturas críticas sobre la escolaridad como proceso de reproducción

En los años setenta del siglo pasado nacieron desde la tradición marxista las teorías de la reproducción, las cuales ven a la escolarización como una máquina que produce y reproduce la fuerza de trabajo y las relaciones capitalistas, manteniendo la cultura de la clase dominante. De acuerdo con Giroux (1986), dentro de estas teorías se encuentran autores que explican cómo la educación produce los roles que el sistema capitalista requiere, así como también la relación que existe entre la escuela y el trabajo (Althusser, 1988), y el papel que juega la escuela para la reproducción de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). Estos teóricos radicales sostienen que:

La escuela perniciosa se sostiene porque es su propia justificación. Alimenta el rito del progreso de la humanidad; para lograr dicho progreso, reprime los deseos de la ciudadanía a fin de someter a la realidad de las exigencias industriales. La escolaridad con la educación permanente de la postescolaridad mantiene a toda la población en estado de dependencia durante la vida entera. El día en que destruyamos la Escuela, cada uno enseñará al prójimo y aprenderá de él de forma creadora. La relación educadora será omnipresente, dejando de ser el empleo de unos cuantos para convertirse en el deseo de los hombres descubierto de nuevo (Fullat, 1992, p. 254).

Althusser (1988), uno de los principales representantes marxistas de la Teoría de la Reproducción, afirma que para conservar al sistema capitalista es necesario mantener la propiedad privada y la reproducción de los medios de producción, ya que sin estos medios sería imposible que un capitalista tuviera los elementos materiales o humanos para la fabricación de sus mercancías.

Es decir, un empresario que se dedica a la fabricación de zapatos necesita contar con maquinaria, productos primarios (capital constante), y sobre todo de personas que produzcan los productos primarios fuera de la empresa y quiénes operen las maquinas dentro de ella (capital variable). También requiere de administradores, diseñadores, contadores, obreros, repartidores, vendedores, empleados de limpieza, etc., con niveles de conocimientos superiores hasta conocimientos básicos como leer, escribir o contar. Esta fuerza de trabajo se mantiene a través de un salario que es utilizado para la alimentación, vivienda, vestimenta, salud, educación de los hijos, todo lo cual implica consumir lo que producen las empresas capitalistas.

Esta reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones que en el trabajo existen se logra a través de *aparatos ideológicos*. Althusser (1988) distinguió entre los aparatos represivos y los ideológicos. Los primeros usan la represión, principalmente con violencia física (pero en algunas ocasiones también utilizan la ideología dominante), mientras que los segundos funcionan sobre todo

mediante la ideología; son instituciones como la iglesia, la escuela, la familia, el partido político, el sindicato, los medios masivos de información y la cultura.

Durante la Edad Media y parte de la Modernidad, la iglesia fue el principal aparato ideológico, asimismo encargado de la escolarización. A partir del siglo XIX, los Estados comenzaron a regular los sistemas educativos. Eso definió aún más la función de las escuelas públicas como espacios para formar trabajadores aptos, y sumergir sus consciencias en la ideología burguesa, capacitando en áreas específicas y moldeando la conducta del niño para que aprendiera a comportarse acorde con las relaciones de producción existentes.

En la escuela se aprende a obedecer órdenes y seguir reglas (puntualidad, limpieza, respeto a la autoridad, uniformidad) y reconocer las jerarquías de poder, provocando la sumisión (Núñez, 2006); se adquiere un alto grado de patriotismo,⁸ utilizándolo como forma de manipulación emocional que obliga a respetar símbolos como la bandera o el himno nacional, o hasta morir por la nación. En el transcurso de los periodos escolares la deserción es recurrente; sólo algunos llegan hasta el nivel superior, lo cual permite estratificar a la población en el rol y estatus al que cada uno debe pertenecer.

Pero, de acuerdo con estas teorías, no sólo se reproduce la fuerza de trabajo; la cultura dominante también necesita de la escuela para reproducir su filosofía de vida —“tener para ser”—, sus valores, creencias, estilos de vida y lenguajes (Bourdieu y Passeron, 1996). La ciencia se vuelve el conocimiento primordial para alcanzar la verdad y el desarrollo económico, la internacionalización del pensamiento capitalista se empieza a establecer en los niños desde que inician su trayectoria escolar.

Bourdieu y Passeron (1996) señalan que este tipo de coerción sin violencia física es una *violencia simbólica*, la cual se manifiesta de múltiples formas como en la

⁸ De acuerdo con León Trotsky, “el patriotismo es la principal parte de la ideología mediante la cual la burguesía envenena la conciencia de clase de los oprimidos y paraliza su voluntad revolucionaria, porque patriotismo significa sujeción del proletariado a la nación, tras la cual está la burguesía. En: <https://www.erepublik.com/es/article/patriotismo-la-otra-cara--2051409/1/20>.

creación de una opinión pública mediante los medios de comunicación masiva, las prédicas religiosas, las artes, las modas, la propaganda, la familiar, etc. (Saviani, 1984).

La escuela oficial ejerce una violencia simbólica para imponer disimuladamente la cultura dominante, mediante la acción pedagógica. A través de ella se inculcan significados y postulados que son arbitrariamente seleccionados por la clase dominante, cuyo pensamiento se encuentra dentro del currículum para aprender lo que hay que “saber” y lo que hay que “hacer” para la reproducción del sistema capitalista. Bourdieu y Passeron explican la violencia simbólica y el papel de la acción pedagógica de la siguiente manera:

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza [...] Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural (1996, p. 25).

Para explicar los mecanismos de control que el capitalismo usa para interiorizar en la población los significantes culturales de la clase dominante y capacitarla como fuerza de trabajo, disminuyendo la violencia física, Foucault (1988) acuñó los términos de *biopoder* y *biopolítica*. El concepto de biopolítica, se refiere a la intervención que se ejerce en los procesos biológicos (reguladores de nacimientos, mortalidad, salud mediante medicamentos, anticonceptivos, etc.); por su parte, el biopoder lo conforma la biopolítica y la manipulación en la formación de la vida; se encarga de formar al cuerpo como una máquina, determina la forma de vestir, comer, arreglarse, vivir mediante mecanismos como la educación, los medios de información, la iglesia, etc.

Los teóricos de la escolarización señalan que existe un *currículum oculto* donde se acumulan todos los significantes seleccionados por la clase dominante —es decir, su filosofía—, para que la población no se dé cuenta de la reproducción de su cultura que se hace por medio de la escuela. Pero también representa las

características de las divisiones de trabajo, por ejemplo, en la arquitectura de las escuelas representa la de las oficinas, las dinámicas de relación entre los maestros y los alumnos, los jefes y empleados, donde hay quien manda y quien obedece (Althusser en Giroux, 1986).

Para McLaren, el currículum oculto deforma el conocimiento para tornarlo en un “conjunto discontinuo y descontextualizado de habilidades técnicas destinadas a servir a los intereses de los grandes negocios, de la mano de obra barata y del conformismo ideológico” (2001, pp. 48-49).

La escuela, respondiendo a la sociedad que la genera, empeñada en garantizar su reproducción a través del aparato escolar, origina un mundo de sumisión, totalitarismo y domesticación, donde actores tienen papeles predeterminados. El educando “calla, escucha, obedece, es juzgado”; el docente “habla, sabe, ordena, decide, juzga, castiga”, en una relación “uniforme, de comunicación artificial y de sanciones... donde los conocimientos se dan atomizados, compartimentados, rígidamente jerarquizados” (Núñez, 2006, p. 4). De manera casi imperceptible, la escuela impone lentamente la conducta y pensamiento que se desea de las nuevas generaciones (Pérez, 2004).

Claro que la labor de moldeamiento no la realiza ella sola, y la escuela no es la primera en emprenderla. La familia, la sociedad y los medios masivos de información son las primeras fuentes que enseñan a los niños el pensamiento capitalista (Baudelot y Establet en Giroux, 1986).

Por un lado, la familia, al constituirse como una institución que necesita de ingresos económicos para sobrevivir, requiere de una rutina diaria de trabajo; las preocupaciones por el bienestar económico para cubrir las necesidades básicas, hacen que a la mayoría de los adultos no les importe tanto la opresión, sino que estén enfocados en no perder su trabajo... si luchan por algo, es para que se les aumente el salario (Taylor, 2007).

Mientras, los medios masivos de información, principales distractores de la sociedad,⁹ proyectan publicidad comercial que induce al consumismo; homogenizan el pensamiento, al grado de ir desplazando identidades locales (vestimenta, vocabulario), e imponen lo económico como objetivo principal, creando así un nuevo individuo capitalista que considera el valor económico como lo más importante (McLaren, 2001).

Siguiendo la idea de Bourdieu y Passeron (1996), tanto la escuela como los medios de información (la televisión, principalmente) son aparatos ideológicos que reproducen la cultura de la clase dominante, debido a que el contenido que se encuentra en ellos refiere a la filosofía capitalista. Tales aparatos están arraigados entre la población; la escuela como un derecho para los niños y una obligación por parte de los padres; por su lado, los medios de comunicación son parte de tecnologías que se considera no deben faltar en los hogares.

Bourdieu y Passeron (1996), advirtieron que la cultura dominante puede llegar a internalizarse y hasta a naturalizarse entre la población dominada, que la haría propia y defendería cada uno de sus postulados. La posición favorable de los opresores les permite hacer que sus discursos de poder se consideren la norma, pese a no ser más que una *“expresión ideal”* de las desiguales *“relaciones materiales”* (Marx y Engels, 1974).

De acuerdo con Freire (2007), la interiorización de ideologías dominantes por parte de los dominados lleva a la inmersión de su consciencia en la de su opresor. La subjetividad de quien vive en una situación de dominación ha sido conquistada, y por eso es dual. Sus deseos, ideas, actitudes y sentimientos están influenciados por el modo de ser y de pensar de la clase dominante. Este es un elemento clave, ya que tal manipulación psicológica permite a las clases dominantes no tener que recurrir siempre a la violencia y la coerción. Como bien señala Giroux:

⁹ En este apartado se observa sólo la postura que concibe a los medios de información como reproductores de la cultura dominante. Una postura contraria sería la de Manuel Castells, quien habla de los beneficios de los medios de comunicación, principalmente el internet.

El Estado trata de ganar el consentimiento de la clase trabajadora por sus políticas llamando la atención sobre tres tipos de efectos específicos-económicos (movilidad social), ideológicos (derechos democráticos) y psicológicos (felicidad) (1986, p. 23).

Para Gramsci (1992), la educación oficial no busca liberar al humano, sino moldearlo y manipularlo para que vea su dominación como algo natural y se conduzca de cierta manera. El Estado crea y mantiene un específico tipo de población y de individuo, difunde su ideología dominante y desaparece las ideologías locales.

Para Bourdieu y Passeron (en Saviani, 1984), no existe posibilidad de lucha de clases, debido a que la clase dominada no posee ni capital económico ni capital cultural, y la educación la margina de ambos. Ambos olvidaron que la clase cuenta con una identidad propia, y a pesar de que la filosofía capitalista trata de homogenizar a toda la población, en ella se encuentran todavía rasgos identitarios que la cultura dominante no termina de destruir; este sería el caso de los pueblos originarios de América.

Mientras que, para Althusser, la lucha de clase es posible gracias a los docentes que intentan enfrentarse a la ideología, al sistema y a las prácticas en que éste los encierra. Desafortunadamente, estos casos son muy pocos y raros; la mayoría de los profesores no tiene idea de la manipulación y el control que existe en la escuela, al contrario, defiende su obligatoriedad y la considera indispensable, útil o hasta benéfica, dedicándose por completo a seguir los lineamientos escolares (Saviani,1984).

Así entonces, la educación oficial se estructuró como una vía para controlar y dominar de forma sutil y psicológica. Se convirtió en un *bien público*: es decir, programado, normado y legalizado a nivel nacional por el Estado, al cual se le cedió el poder de decidir qué y cómo se enseña en beneficio de la clase dominante y sus aliados. Los sistemas educativos que surgieron bajo este perfil sesgado hacia los intereses económicos, políticos y sociales de los opresores,

permiten el ascenso social y el “emprendedurismo” individual; es decir, hacen posible una cierta negociación de algunas situaciones particulares de opresión.

Pero, en el fondo, se trata de una educación que bloquea las posibilidades de los miembros sociedad para conocerse a sí mismos y a su entorno cultural local, ser conscientes de su dominación, solidarizarse con los de su clase y organizarse en torno a proyectos de vida alternativos. Se trata de una educación planeada para inhibir cualquier resistencia al poder burgués.

Resumiendo, bajo la Teoría de la Reproducción la escolaridad juega un papel fundamental para la existencia del sistema capitalista; sin tal aparato ideológico la clase dominante desaparecería. La escuela controlada por el Estado y la clase dominante diseñan el currículum de forma que imponen sus significantes y sus postulados, establecen características propias de la realidad laboral (uniformidad, puntualidad, etc.) y ayudan a la estratificación social para que cada persona ocupe el rol que le corresponde.

La transmisión de la cultura dominante se da por diversos medios —la escuela, la familia, la sociedad, los medios masivos de información, el arte, la música— lo que hace casi imposible no internalizar esta ideología en la mente de las personas, ocasionando la pérdida de las identidades de las culturas locales.

Las teorías de la reproducción centran su análisis principalmente en la clase dominante, el para qué y el cómo de su dominación a través de mecanismos ideológicos como la escuela. Su propuesta teórica resulta de mucha utilidad para comprender el control y la dominación que se ejercen de manera casi imperceptible en la consciencia humana. La manipulación ha llegado a tal grado, que la mayoría de la población aún considera a las instituciones como neutrales entre el Estado y la población, y que las desigualdades sociales son un fenómeno natural. Estas teorías aportan una visión diferente acerca de las escuelas, dejan de considerarlas como uno de los principales instrumentos que salvan de la ignorancia, dan orden social y ayudan a desarrollar habilidades, etc., para entenderlas como un instrumento de manipulación.

Sin embargo, una crítica hacia estas teorías es que ignoran el funcionamiento interno de la escuela (Giroux, 1986), y su visión de los individuos como entes fatalmente pasivos, que sin capacidad de reflexión y crítica absorben todo lo que se les impone sin oponer algún tipo de resistencia. Centran su análisis en la dominación, dejando de lado la explicación de cómo los maestros, estudiantes y demás participantes interactúan dentro de su contexto socio-histórico para reproducir su existencia (Giroux, 2004).

Así, la escolaridad pasó de ser entendida como un centro de igualdad social, a una institución de control y manipulación a través del Estado, al servicio de un grupo minoritario de empresarios transnacionales. Ante tal disyuntiva nace la Pedagogía Crítica, teoría que además de señalar los problemas de la práctica escolar busca dar soluciones. Paulo Freire es considerado como su principal representante; junto a él se encuentran también Henry Giroux, Michel Apple y Peter McLaren, para quienes los individuos dentro y fuera de las escuelas tienen un alto grado de conciencia de clase, como se describirá en el siguiente apartado.

1.4 Bases teóricas de la escolaridad como fuente de poder social

Antes de pasar a revisar la pedagogía crítica y sus principales postulados, se considera necesario reconocer que el poder no sólo pertenece a la clase dominante, y que ésta no tiene el control total de los individuos sometidos, como lo postulan las teorías de la reproducción. Michel Foucault (1977, 1988) acertó, al sostener que el poder se encuentra en todas partes y que se debe hablar de varios poderes. En el mismo sentido, Henry Giroux (2004), agrega que la contraparte del poder dominante es el poder de resistencia.

Foucault (1988) criticó que el concepto de *poder* se relacione solamente con aspectos de dominio, control, reglas, leyes, siendo ejercido exclusivamente por la clase burguesa y el Estado. Demostró que el poder se encuentra en todas partes y no sólo en manos de la burguesía, pues lo define como una relación

social y no como un atributo. A través del poder se consigue *la posibilidad* de actuar sobre otros individuos (Crozier y Friedberg, 1990). O sea, se adquiere poder o liderazgo sólo en relación con otros; esto quiere decir que, en las relaciones de pareja, de padre-hijos, de jefes-empleados, de maestro-alumno, de Estado-población, etc., también existen relaciones de poder.

Por su parte, Giroux (2004) criticó a los teóricos marxistas deterministas, por olvidar la existencia de un pensamiento reflexivo en las personas, las cuales pueden realizar prácticas colectivas que ayuden a cubrir sus necesidades. Es decir, los seres humanos crean, *resisten* y se acomodan a sí mismos; a la par de la dominación, existe la resistencia.

Por tanto, el poder no sólo se encuentra en las acciones de la clase burguesa, sino también en las de los oprimidos, los cuales tienen cierto grado de libertad y de resistencia, pues no están completamente dominados. La burguesía ejerce su poder de dominación y el proletariado su poder de resistencia:

El concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, de contra lógica que debe ser analizado para revelar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de esas formas de dominación inherentes en las relaciones sociales contra los que reacciona (Giroux, 1986, p. 36).

Debido a las transformaciones históricas posteriores al esclavismo, las relaciones entre la clase dominante y la clase dominada se volvieron más complejas, originando que los opresores buscaran nuevos mecanismos de control (Althusser, 1988; Bourdieu y Passeron, 1996; Foucault, 1998), y que los oprimidos demostraran su resistencia o descontento a través de movimientos sociales en contra del Estado, huelgas o paros laborales de los trabajadores, pasando de una relación dominante a una relación de poderes.

No obstante, de acuerdo con la teoría marxista, la clase dominante es la que ostenta los medios de producción, tiene el control del Estado (Osorio, 2004) y administra las instituciones sociales. Así, el poder dominante se institucionaliza y

legaliza, teniendo más oportunidad de internalizar la conciencia del opresor en la clase dominada.

En particular, el capitalismo ha conllevado a una creciente privatización de recursos vitales para el buen vivir de las comunidades y naciones, tales como el agua, el suelo, el subsuelo o los sistemas de salud y educación. Con ello, la vida de millones de personas se pone en manos de empresas particulares. Considerando, además, que el Estado está controlado por los opresores, resulta que su intervención estará siempre sesgada hacia sus intereses.

La clase trabajadora ejerce su poder de resistencia ante las acciones de injusticia que recibe de la clase dominante. Una forma de resistencia se manifiesta cuando se unen colectivamente para ejercer una acción en contra de sus jefes para adquirir mejores salarios, condiciones más justas de trabajo o modificar cualquier acto que sea considerado injusto (Apple, 1994).

Es decir, la *resistencia* es la respuesta natural ante las situaciones colectivas e individuales de inequidad, injusticia y desigualdad (social, política o económica). Los opresores responden de forma diferente a las diversas formas de resistencia, pudiendo ser selectivamente violentos, sutiles o inclusive conceder ciertas peticiones a los dominados, con tal de que algunas cosas no cambien; se busca, sobre todo, que la clase trabajadora siga siendo fuerza de trabajo al servicio del capital.

En el sistema capitalista las relaciones entre la clase burguesa y la proletaria son de opresión (Marx, 2008). Los oprimidos se organizan y resisten actuando colectivamente, adquiriendo derechos y cierto grado de libertad durante el proceso histórico de las revoluciones industrial y francesa. La burguesía ha tenido que otorgar a los oprimidos un margen más amplio de libertad, trato más digno y salarios más justos, logrados por la presión ejercida por su poder de resistencia como fuerza trabajadora.

Giroux (2004) y Scott (2000), señalan que los “*grupos humanos subordinados*” tienen momentos de “*expresión cultural y creativa*” de su resistencia, durante los

cuales, atraviesan por canales más filosófico-existenciales, religiosos, artísticos, míticos, etc. Un ejemplo es el desarrollo de *discursos ocultos y conductas fuera de escena* de la clase dominante, como las “*manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas*” que los dominados ejercen cuando están “*más allá de la observación directa de los detentadores del poder*”, y que les permiten “*contradecir*” o “*tergiversar*” el discurso público.

Los discursos y conductas ocultas o fuera de escena son formas de resistencia más o menos pasiva. Su mera existencia demuestra que la inmersión de las conciencias de los dominados es relativa. Así, en una sociedad, aunque la población no es totalmente libre, tampoco vive por completo dominada. Incluso en contextos de alta marginación, desposesión y represión como el del capitalismo neoliberal actual, se podrán hallar manifestaciones de resistencia de los dominados.

Los discursos ocultos y conductas fuera de escena son manifestaciones de malestar, más que de rebeldía. Para modificar una situación de opresión se requiere una resistencia activa. Sin embargo, normalmente sólo la minoría de una sociedad se atreve a pasar a una acción que les permita mejorar su condición o romper con el sistema. La resistencia activa tiene muchas vías de expresión, por ejemplo, puede ser violenta (contenciosa) o no violenta (no contenciosa).

En este caso, interesa rescatar aquellas acciones colectivas no contenciosas, por medio de las cuales se busca solucionar problemáticas económicas, políticas, sociales, culturales o ambientales. Es importante mencionar que dentro de estas acciones colectivas existen diversas clasificaciones; unas, por ejemplo, buscan equidad dentro del mismo sistema capitalista, mientras que otras actúan como “contra-olas” o “contracorrientes” para mejorar no sólo la situación económica, sino social y planetaria, creando así acciones alternativas al sistema dominante.

De acuerdo con Ostrom (2000), la sociedad civil no requiere de un Estado regulador que solucione sus problemas. Tras analizar una comunidad de pescadores, concluyó que las reglas para regular la conducta de los grupos son

necesarias, pero que ellos son capaces de establecer sus propias normas de manera eficiente, igualitaria, consensuada y ordenada para adquirir beneficios sociales y particulares, sin la necesidad de la intervención del Estado.

Es decir, las acciones que nacen de la comunidad son las que tienen mayor éxito, debido a su génesis de concientización a las problemáticas sociales a las que se enfrentan, buscando soluciones locales para beneficio de su grupo. Torres (2003) señala que, para que una acción colectiva pueda devenir en un *modelo alternativo*, se requiere que ésta no sea controlada por el capital (y, por ende, el Estado). Sólo así podría asegurarse que tal acción opere como “*modelo secundario*” en el marco del sistema dominante, conjuntando “*diferentes medios*” con el fin de transitar hacia formas de vida distintas.

En otros términos, la resistencia organizada activa y pacífica que suponen las acciones colectivas necesita altas dosis de autonomía. Por ejemplo, el estudio de Olguín (2017) demostró que, de las cooperativas cafetaleras hoy existentes en Huatusco, Veracruz, sólo unas pocas representan el embrión de modelos auténticamente alternativos, y son precisamente aquellas que dependen menos del Estado o de las grandes empresas agroindustriales.

1.4.1 Pedagogía Crítica: aplicación del poder de resistencia en la educación escolarizada

Algunos teóricos de la Pedagogía Crítica (Freire, Giroux, Apple, McLaren), concuerdan con las teorías de la Reproducción económica y social, al señalar que todas las actividades económicas, sociales, culturales, ambientales y educativas están establecidas para favorecer a los opresores. No obstante, rechazan la idea de que su control sea total. Los estudios de estos teóricos han demostrado que las actuaciones de los oprimidos manifiestan una gran capacidad de resistencia en contra de actos de autoridad, por lo que la clase oprimida tiene la capacidad de definir sus propias necesidades y hacerlas realidad mediante la resistencia colectiva y activa; además, en algunos casos son

conscientes de los actos de opresión por parte de la clase antagónica, emergiendo su conciencia y creando la posibilidad emancipadora (Giroux, 1986, 2003, 2004).

En el caso de las escuelas, para Giroux (2004) no sólo reproducen la cultura dominante, sino que son sitios donde los sujetos que interaccionan (alumnos, maestros, padres) crean su propia cultura; asimismo, constituyen espacios de confrontaciones entre los mismos actores. Así, al situarse con valores y creencias que no son universales, la práctica escolar se reestructura y modifica.

Giroux (2004) afirma que la dominación y control de la escolarización no son completas, debido a que los estudiantes y maestros ejercen la resistencia y pueden modificar las prácticas escolares. Incluso, asegura que los alumnos no son totalmente manipulados y controlados para seguir órdenes, pues llegan a mostrar actos de resistencia ante el mismo profesor.

En la pedagogía tradicional, el currículum es visto como una forma de organizar el conocimiento, definir objetivos, contenidos y evaluaciones, estandarizando el conocimiento científico. Por su parte, las teorías de la reproducción establecen que existe un *currículum oculto* donde se esconden los significantes de la clase dominante. En concordancia, Giroux (2004), sostiene que el currículum oculto son todas aquellas experiencias de aprendizaje; todas aquellas actividades educacionales significativas que se encuentran fuera del currículum oficial, es decir, todo aquel aprendizaje sin relación directa con las materias escolares, sino con valores, formas de convivir, habilidades, destrezas, concientización, realización de necesidades propias, etc.

De acuerdo con Giroux (1986, 2004), las teorías de la resistencia enfocan sus investigaciones en actos de rebeldía abierta en la conducta de los educandos, considerados éstos como prácticas rebeldes y no como actos políticos contra del sistema opresor. La razón es que los estudiantes han interiorizado la ideología dominante (la cual, de antemano, está muy arraigada en la clase trabajadora), dando como resultado que aquellos actos de resistencia no perjudiquen al sistema; por el contrario, ayudan a la estratificación social.

Por ejemplo, los grupos de alumnos que no sienten interés por el trabajo intelectual, desertan de las escuelas para dedicarse a trabajos manuales. Ello les genera remuneración económica, pero los vuelve fuerza de trabajo simple o no calificada, sin afectar la estructura social dominante. Otra práctica estudiada es el caso de las mujeres que, en rebeldía contra los valores machistas y moralistas, deciden vestirse con minifaldas y ser provocativas con los hombres; no obstante, su rebelión, como resultado de sus actos, ellas encuentran pareja más rápido, convirtiéndose la mayoría de las veces en amas de casa.

De acuerdo con McLaren (2005), Giroux (2004) y Apple (1994), este tipo de resistencias no pueden ser tomadas como prácticas concientizadoras, ni mucho menos respuestas de resistencia en contra del sistema. Sólo demuestran que el oprimido cuenta con la capacidad de contradecir órdenes y romper las reglas establecidas, así como también un cierto grado de conciencia crítica.

La *conciencia crítica* es necesaria para la transformación social. Contar con un discurso de oposición y de no-identidad, forja el camino para la libertad humana (Giroux, 1986). Sin ella, nos encontraríamos como entes pasivos que aceptan la explotación, el dominio y el control sin algún tipo de resistencia.

El concepto de resistencia debe ir más allá de la rebeldía u oposición que se vive diariamente entre la clase trabajadora. La resistencia que se busca debe ser en contra del sistema depredador, comenzando por el rechazo al sistema educativo tradicional.

Por lo que, junto con la concientización debe estar la acción. Los actores de la educación deben unificar la conciencia crítica con las prácticas pedagógicas diferentes al sistema tradicional (Freire, Giroux, Apple, McLaren). Wallerstein (2003) aclara que “debemos dejar de dar por hecho cómo será una sociedad mejor...necesitamos discutirla, bosquejarla, experimentar con estructuras alternativas para tornarla realidad” (p. 184). Es decir, dejar de sólo pensarla para pasar a crearla.

Giroux señala que “el cambio radical significa más que la simple creación de condiciones que promueven el pensamiento crítico” y su comunicación; también “implica la transformación del proceso de trabajo en sí mismo” (2004, p. 48). Mientras la crítica no confronte al opresor, no cambiará nada, pero si se le une una acción en contra del sistema, seguro se sembrará una esperanza para el cambio. Es decir, “hay que trabajar, no esperar que surja por generación espontánea” (Apple, 1997, p. 144).

Estos teóricos convergen en que se requiere comprender cómo reemplazar la lógica instrumental del mercado; enfocar la pedagogía a la creación de nuevas “necesidades radicales organizadas alrededor... de un trabajo significativo, solidario, sensible, estético, vinculado al eros y a la libertad emancipatoria de la codicia egoísta, agresiva, calculadora de los intereses capitalistas” (Giroux, 1986, p. 37). Así se haría posible lo que Herbert Marcuse denominó como “un contenido de emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad” (citado en Giroux, 1986, p. 38), siendo los padres, profesores y estudiantes los principales participantes.

Dado que la educación escolar está bajo la férula del Estado, éste seguirá manteniendo el control de los contenidos de enseñanza, y sobre todo ganará terreno en la vida psíquica de la sociedad, reproduciendo la cultura consumista, mecánica, material, etc., del sistema actual (McLaren, 2005). Ello dificulta la existencia de una enseñanza crítica dentro de las escuelas, coartando la posibilidad de una educación democrática. Para Giroux (2004), si se busca algo diferente, es menester desarrollar procesos pedagógicos alternativos, ya que a pesar de que en las escuelas se cuenta con el currículum oculto y un tipo de resistencia, ahí “el terreno está fuertemente cargado en favor de la cultura dominante” (p. 95).

Por *alternativa* se entiende toda aquella actividad que se contrapone a los modelos establecidos y aceptados por la mayoría de la sociedad. Torres, en su libro “*Civilización, Ruralidad y Ambiente*” realiza un análisis sobre los modelos alternos relacionados con la ideología y la economía como el socialismo alterno

al capitalismo, señala que los modelos alternos “ofrecen propuestas diferentes que convocan a la alteración del mundo capitalista dominante” (2003, p. 26). Es decir, aportan la posibilidad de un cambio para transformar a la sociedad actual, mediante acciones por parte de la sociedad que está consciente de los problemas económicos, sociales, culturales, ambientales y educativos que ha provocado el sistema capitalista.

Giroux, Apple y McLaren, siguiendo el pensamiento de Freire, coinciden en la importancia que tienen para la educación los profesores para que puedan ejercer una educación alternativa que lleve a la concientización y a la liberación. Por ello, sostienen que toda aquella persona que se inicie en la docencia debe conocer la pedagogía crítica para que su enseñanza dentro del aula sea reflexiva y crítica.

Los profesores deben educar en buenos valores a los niños porque a ellos les corresponde “complementar, elevar y perfeccionar la educación aportada por la comunidad vital y sus sistemas parciales” (Kriek citado en Montavani, 1968, p. 30).

Freire (2002), argumenta que para que un profesor sea un verdadero educador necesita reconocerse asimismo y confrontar la realidad que le circunda, a esto le llamó concientización, de no ser así, seguirá reproduciendo una educación bancaria, acumuladora de contenido vacío y hueco de conciencia de clase. Añade que, la práctica educativa debe ser horizontal, dialógica, crítica de la realidad social y con un alto grado de liberación (Freire, 2007).

Para Freire (2007), “la liberación auténtica, es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres, no es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 7).

En la actualidad, es necesario que existan profesores conscientes de la problemática social que se padece, colaborando en la transformación de la debilidad del oprimido en fuerza a través de la comprensión de su realidad (Freire, 2002). Por lo que, además de tener conocimiento científico y técnico los

profesores deben contar con cualidades en los aspectos político y humano. Tales como: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, competencia, decisión, seguridad, ética, justicia, tensión entre paciencia e impaciencia, alegría de vivir, parsimonia verbal, persistencia, imaginación, saber pensar acertadamente, conjugar autoridad con libertad y compromiso (Freire, 2008).

La educación escolar por sí sola no cambiara a la sociedad, pero se pueden construir en ellas practicas alternativas de resistencias, dentro o fuera del sistema oficial, propiciando nuevos aprendizajes, nuevas formas de aprendizaje y mejores relaciones entre maestros, alumnos y padres, logrando actos de resistencia colectiva y organizada en contra de la dominación y la sumisión (Giroux, 1986; Freire, 2002).

Por lo anterior, la pedagogía crítica busca la concientización de la sociedad de la opresión, y al mismo tiempo, desencadenar a la sociedad de las prácticas capitalistas por medio de una educación escolar alternativa, que brinde a los estudiantes las herramientas para descubrirse a ellos mismos y liberarse de los mecanismos de la dominación social que se producen en la cotidianidad de la escuela (Martínez, 2014).

No obstante, si se busca un verdadero cambio, como han señalado los teóricos, se requiere de una transformación tanto en la psique del docente como en la de los padres, pues son ellos la base fundamental para la incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad, no necesariamente con un pensamiento revolucionario, pero si diferente, se deben generar resistencias que nazcan de la sociedad en oposición a la educación tradicional impuesta por el Estado. Estas prácticas deben ser *“contra-hegemónicas, territorializadas y territorializadoras, emergentes desde la Alteridad radical y de la Praxis (Cabaluz, 2015, p. 39).*

Cabaluz, rescata de las aportaciones del pedagogo Rolando Pinto algunos procesos que harían posible una pedagogía crítica:

- a) “La re-organización del poder en los espacios organizacionales y culturales de la educación. Romper con prácticas academicistas, elitistas y

autoritarias con que se produce, eliminando parámetros netamente cognitivos, académicos-intelectuales y racionales. Además, de que es la misma comunidad la que se encarga de seleccionar y organizar el conocimiento y el currículum.

b) La acción formativa de un sujeto educando crítico-transformador de sí mismo, de los/as Otros/as y de sus relaciones con el mundo de la vida. Conocimiento que se mantenga abierto a lo nuevo, a la realidad cambiante, a la multiculturalidad de las comunidades. A su vez, se necesita adoptar una concepción compleja del sujeto, que comprenda su globalidad epistemológica, ética, histórica y situada.

c) La acción educativa debe contribuir a transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no sólo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica.

d) La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los/as Otros/as excluidos/as, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades” (2015, pp. 38-39).

Cabaluz (2015), añade que “estas prácticas no deben quedarse aisladas entre las cuatro paredes de un salón, el pensamiento crítico debe abarcar todas las esferas sociales, si se quiere romper con el orden hegemónico debe fortalecer la participación y la concientización de las personas involucradas” (p. 41). Además, al ser organizadas y creadas desde abajo y desde adentro, tendrán el poder de elegir “aspectos pedagógicos, curriculares, evaluativos, metodológicos sobre los usos del espacio y el tiempo dentro de las unidades educativas, etc.” (p. 43).

Por su parte, García y Poveda (2017) y García (2017), añaden características que distinguen a las pedagogías alternativas del modelo tradicional: el aprendizaje debe ser intergeneracional, se evita la parcialización de las

asignaturas, validación libre del conocimiento, autodisciplina, participación de los involucrados, educación integral, vinculación casa-escuela y cogobierno.

Bajo la perspectiva de García y Poveda (2017), las escuelas que se autodenominan como proyectos alternativos que no cuentan con dichas características difícilmente pueden serlo, debido a la situación actual de la humanidad; *económicamente atada al consumo*, las estructuras familiares fragmentadas e *intelectualmente atadas a las ideologías*. Y añaden que, es necesario proponer nuevas formas de comprender la escuela para resolver la relación entre educación y el ser humano.

Es cierto que, la cultura dominante se ha implantado en la conciencia de la población, quien en su mayoría se ha vuelto consciente de la opresión y la injusticia social, pero sigue manteniéndose dentro de las normas impuestas por la clase dominante. No obstante, existen grupos sociales dentro de las clases dominadas que han intentado diferentes formas de resistencia y acción en aras de una verdadera educación, es decir, adecuada a sus necesidades y aspiraciones de vivir con mayor libertad. Ideando métodos de enseñanza y planes de estudio basados en las necesidades del colectivo y la comunidad para solucionar de forma autónoma una problemática común y alcanzar metas en conjunto, siguiendo su propio código de conducta.

Apple considera que toda práctica educativa alternativa, por más pequeña que sea o que sin importar que no cumpla con todos los requisitos —pero si con algunos de ellos— debe ser considerada y no ignorada. Afirma que:

Estas tendencias y prácticas pueden no ser tan poderosas como las fuerzas ideológicas y materiales que apuntan hacia la reproducción; pueden ser intrínsecamente contradictorias y relativamente desorganizadas. Pero existirán; ignorarlas es ignorar que cualquier situación pueda contener elementos de resistencia, de lucha y contradicción, que actuarán contra la determinación abstracta de las experiencias reales de la vida de las personas (1997, p. 107).

De acuerdo con el Foro Social Mundial (FSM) —organización creada en 2001 en Brasil, que reúne anualmente a diversidad de experiencias con proyectos alternativos sin importar que tipo de resistencia y estrategias utilicen para hacerlo, tampoco es importante si son alternativas al capitalismo o dentro del capitalismo o si podrán alcanzar una transformación radical en el futuro—, lo que es realmente importante es visualizar y compartir las experiencias de proyectos alternativos, pues “es más importante afirmar la posibilidad de alternativas que definirlas” (De Sousa Santos, 2008, p. 47).

De tal forma que, los pequeños actos que alteran al sistema dominante son muy importantes, aunque no cuenten con todas las características, si logran transformar al menos una sola cosa ya es un paso esperanzador en este mundo donde los mecanismos de opresión y exclusión se intensifican, “es particularmente importante no desperdiciar ninguna experiencia social de resistencia por parte de los explotados, excluidos u oprimidos, y de sus aliados” (2008, p. 59). Estas experiencias mantienen la utopía al visualizarlas como ejemplos de concientización y propuestas que alteran el orden y el progreso actual.

Aunque, también es muy importante, que estas pequeñas experiencias se den a conocer en la sociedad y tengan vinculación con otros tipos de movimientos sociales que se encuentren realizando proyectos alternativos, no sólo de índole educativo sino de cualquier aspecto ya sea político, económico, cultural para tener mayores oportunidades de crecer (Apple, 1997).

Parte de la sociedad civil está actuando para transformar el mundo en que viven, convencidos de que “*otro mundo es posible*” (FSM, 2001), conscientes de que no será fácil y se encontrarán obstáculos, sobre todo con cuestiones políticas, mientras el paradigma civilizatorio siga siendo el mismo, forzándolos a actuar en temporalidades contradictorias. Es decir, mientras que, por un lado, actúan en proyectos alternativos transformando la vida de manera local o familiar, por otro, seguirán participando dentro del actual sistema, para poder cubrir sus necesidades básicas (De Sousa Santos, 2008).

2. LA ESCOLARIZACIÓN: ENTRE EL DISCURSO Y LA ACCIÓN

En este segundo capítulo, desde un enfoque sociológico y pedagógico, se realiza una breve descripción histórica del origen de la escuela pública, obligatoria y gratuita en Occidente, para evidenciar los principales objetivos de su quehacer. De los postulados de filósofos clásicos se retoma su postura de la intervención del Estado en la escolaridad, con la finalidad de fundamentar que las características del modelo espartano-prusiano son las que conforman la propuesta de la escuela actual.

Asumiendo que dichas características fueron incorporadas en el Nuevo Mundo, se devela cómo la educación ha sido utilizada en México por la clase dominante como aparato de control social y estrategia política. Así, se describe la situación actual del contexto educativo nacional, retomando los informes oficiales, lo establecido en las reformas educativas propuestas durante los últimos dos sexenios presidenciales y opiniones de algunos críticos de la educación en México.

Por último, se presentan las principales características de la Pedagogía Montessori, el Método por Proyectos y la Pedagogía Waldorf del siglo XX. Los dos primeros pertenecen a la Escuela Nueva, y el tercero a la Escuela Libertaria. Además, se describen las pedagogías originadas en el siglo XXI: Asiri y los Centros de Aprendizaje Ágil, que rescatan y fusionan en la práctica aportaciones de estas dos escuelas y de las pedagogías que las conforman.

2.1 La centralización de la educación escolar en Occidente

La escuela pública, obligatoria y a cargo del Estado se remonta a los siglos VII y IX a. de J.C., en la ciudad de Esparta, donde el legislador y político Licurgo organizó la educación de la sociedad de acuerdo con los ideales de formar individuos respetuosos, fuertes y patrióticos, por y para el Estado (Larroyo, 1967).

La instrucción de los niños estaba organizada desde que nacían de forma militarizada; ellos eran separados de sus familias para ser educados de una forma violenta. Para tener a los mejores guerreros, moldeaban su conducta por medio del dolor y el sufrimiento; los sentimientos de compasión eran desplazados por los de ira; el amor que sentían no era hacia la familia, sino hacia el Estado (Taylor, 2007; Precht y Silva-Peña, 2012).

Mientras que, en Atenas no existían escuelas como las conocemos hoy. La familia instruía a los niños sin intervención del Estado. Los padres tenían la libertad de enseñar a sus hijos y conseguir a los maestros que quisieran. Entre los 8-9 años estaban a cargo de un pedagogo, quien tenía la obligación de vigilar la vida moral del niño; a los 12 se educaba en literatura y música. Luego, a los 18 años el Estado se encargaba de la educación militar y política de los jóvenes, quienes se ejercitaban y cultivaban durante dos años para la vida pública, pero antes de ganarse el estatuto de ciudadanos, tenían que entrenarse en las armas.

Platón, uno de los mayores filósofos de la Atenas Clásica, fue el primero en relacionar la palabra *skholé* (escuela) con la idea de un lugar de reflexión, sin embargo, etimológicamente, la palabra *escuela* deriva del griego *skholé* que significa dilatación, vacación, tiempo libre, descanso, ocio, vagar, tranquilidad, lentitud, inactividad, pereza o paz (Fullat, 1992). Platón, defensor del mundo de las ideas y de la razón, creó la Academia, convencido de que a través de la mente se obtendrá la verdad.

Para éste filósofo era importante crear una educación que tuviera en cuenta, por un lado, el ejercicio físico, la cultura estética y la moral; y por otro, el conocimiento

científico y la filosofía. Decía que “la buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda belleza, toda perfección de que son capaces” (citado en Loyola, 1967, p. 156).

Convencido Platón de que el Estado gobierna en armonía con la naturaleza humana, le dio el poder de preservar los valores culturales y el orden social mediante una educación pública, como la militarizada en Esparta. Para él, correspondía al Estado desarrollar la aptitud de cada individuo, entre su *apetencia*, relacionada con la economía, y de la que se encargaban los artesanos; su *energía volitiva*, que tenía que ver con las labores del ejército; y su *razón*, propia de aquellos que se formaban para gobernar (Loyola, 1967).

También Aristóteles (discípulo de Platón), dio gran importancia al Estado en la educación pública y común. Para él, el aprendizaje se daba gracias a la imitación que hacían los niños de la vida de los adultos, afirmando que la experiencia es la base del conocimiento, por lo que, era necesario que la comunidad estuviera educada en los más altos valores morales, para así, poder formar hombres virtuosos y mantener el orden social. Según su argumento, el Estado es el epítome de la honestidad (Loyola, 1967).

Como se puede observar, ambos filósofos, Platón y Aristóteles, convergían en la idea de que el Estado es el garante neutral del orden social, desde el cual educar a una ciudadanía moral, ética y política, capaz de ocupar puestos del Estado. Desde estas argumentaciones filosóficas, existen omisiones que evitan comprender la educación griega clásica, en sus funciones de opresión. Su idea del Estado como agente políticamente neutro y cúspide de la honestidad, fue parida en una sociedad esclavista, donde los esclavos no eran considerados ciudadanos. En la que en tiempos ante-escolares la función de cuidar y más tarde educar a los niños la cumplía el *pedagogo*, quien no era más que un esclavo ejecutando los planes de crianza y enseñanza de su amo. Una sociedad donde la escuela obligatoria era cosa de esclavos, y los hombres libres no ejercían la pedagogía (Taylor, 2007; Precht y Silva-Peña, 2012).

En los siglos XI al XIV la educación paso a manos de la iglesia cristiana, cuyo modelo de enseñanza teológico-filosófico es conocida como *escolástica*. Los aprendizajes eran de habilidades, valores, conocimientos generales, transmisión de la herencia y cultura, pero lo principal era enseñar a leer, escribir y contar. El método era discursivo, ecléctico y rígido. El profesor siempre tenía la razón, por lo que su relación con el alumno era vertical, este sólo recibía lo que el profesor le enseñaba (Viñoles, 2013).

Con la invención de la máquina de vapor (1768), se inauguró una nueva época, signada por la cultura urbana, los grandes centros de trabajo, la estandarización, el maquinismo y la aceleración de las comunicaciones, los transportes y el propio tiempo histórico. El modo de producción capitalista, basado en la propiedad privada de los medios de producción y el trabajo asalariado de individuos expropiados (Marx, 2008), fue imponiéndose a través del mercado, así como de revoluciones que hicieron del empresariado la clase dominante en Europa y desde ahí a todo el mundo, sobre todo a través del colonialismo. Como parte de su oposición a la iglesia católica y la nobleza, la burguesía enarboló un discurso de igualdad, libertad y justicia social que hoy está plasmado en las leyes, reglamentos e instituciones del mundo (Larroyo, 1967), pero el cual hasta la actualidad no se cumple a cabalidad.

El ascenso de la burguesía como clase dominante, sobre todo a partir del surgimiento de la sociedad industrial tornó necesario un nuevo tipo de sistema escolar formal, capaz de dotar a los explotados de las habilidades, actitudes, visiones y valores necesarios para producir mercancías bajo las formas que el paquete tecnológico de cada época (etapa de la energía a vapor, de los combustibles fósiles, de la informática, etc.) indicara, así como para llegar a ser el tipo de ciudadano necesario al sistema (apolítico, obsecuente, individualista, consumista, etc.). La burguesía no inventó la opresión sutil en las escuelas, sólo la refuncionalizó.

Junto a la civilización burguesa, su tipo ideal de escuela (pública, obligatoria y “gratuita”) maduró hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX en Prusia

(actualmente Alemania). Allí, los intelectuales del régimen absolutista diseñaron una amalgama del modelo espartano y el pensamiento de la Ilustración, con miras a usar la escolarización de la sociedad como arma para lograr el objetivo político-militar que tenía la monarquía prusiana para extender su territorio (Viñao, 2006).

Según la versión oficial, la cual hasta hoy es creída por la sociedad, las escuelas prusianas surgieron para satisfacer el reclamo ciudadano de progresar individualmente mediante los conocimientos de la ciencia, con la inexcusable guía de un profesor (Saviani, 1984). En realidad, el régimen despótico ilustrado prusiano creó el sistema escolar para evitar una revolución similar a la de Francia en 1789, y en aras del desarrollo económico. Se concedió a la población la posibilidad de educarse y quizá progresar, en escuelas donde existía una fuerte división de clases y que, al emular el modelo espartano, fomentaban la obediencia y el autoritarismo, buscando formar un pueblo dócil y obediente (Precht y Silva-Peña, 2012).

De acuerdo con Rallo (2005), el objetivo del sistema educativo alemán era canalizar a la población hacia la adquisición de cinco aptitudes-actitudes: empleados serviles para la industria; soldados obedientes para el ejército; trabajadores obedientes para las minas; súbditos leales al gobierno; y ciudadanos que pensaran de la misma manera en la mayoría de las materias. En el auge de la sociedad industrial y el pensamiento positivista, el conservador modelo prusiano fue importado por otros países de Europa y de América, dada su efectividad para reproducir el sistema, pero bajo el discurso de que se buscaba una educación para todos.

Las clases dominantes, fieles a su moral, buscaban lograr los mejores resultados al menor costo. La solución fue aportada por el educador reformista, Joseph Lancaster, distinguido por poner en práctica la información del pedagogo Andrew Bell sobre su viaje a la India, donde observó cómo se moldeaba a los niños pobres para la abnegación y el servilismo, mediante un mecanismo económico:

Cientos de niños eran reunidos en una única habitación gigantesca, divididos en falanges de diez bajo la dirección de alumnos jefes con todo el conjunto dirigido por un brahmán. Al modo romano, pedagogos pagados entrenaban a los subordinados en la memorización e imitación de actitudes deseadas y estos subordinados entrenaban al resto (Taylor, 2007, p. 41).

Lancaster, oficialmente es conocido porque su método llevó las luces de la ciencia a los pobres, y con ellas el regalo del progreso. En realidad, sus propuestas permitieron educar a los niños para ocupar puestos en las fábricas. De hecho, las escuelas Lancaster eran una especie de fábrica. En una enorme habitación se atiborraban de trescientos hasta mil infantes, sentados en filas. El docente se limitaba a observar e inspeccionar a un pequeño grupo de alumnos, quienes eran los que realmente impartían las lecciones (Taylor, 2007).

Por lo que, se puede deducir que la educación escolar fue adoptando de cada época histórica características que beneficiaban a la clase opresora. Así, de los modelos espartano, platónico, aristotélico y escolástico, los cuales anteceden a la era capitalista, se retoma la participación del Estado, el autoritarismo, la memorización, la relación vertical y la enseñanza repetitiva y verbalista. A estos rasgos se sumaron otros, propios de la sociedad burguesa. A partir del siglo XV emergió en Europa un nuevo racionalismo (laico, lógico, experimental) que en el XVIII llegó a su cenit con la Ilustración, de la cual se derivó el pensamiento científico moderno; también una nueva ética-política (burguesa), fundada en el egoísmo, el individualismo, el deseo de ascenso social, la utilidad, la eficiencia y la libertad empresarial (Villoro, 1992).

2.2 El devenir histórico de la educación escolar en México

En el siglo XVI, con la conquista de México, la situación no fue diferente, las Reformas Educativas centralizadas que se han aplicado en México desde la conquista española, han estado basadas en el pensamiento occidental,

entendiendo que una reforma educativa es un proceso que puede modificar parcial o totalmente un sistema educativo existente, ya sea en la estructura y la organización de la enseñanza o en los métodos o contenidos, esto depende del contexto socio-histórico, del interés político e ideológico de los grupos que la promuevan (Carbonell,1996).

La centralización de la educación oficial en México al servicio de la clase que se encuentra en el poder económico o político, se remonta a la evangelización y la castellanización realizada por el clero, especialmente los jesuitas (Vértiz, 2017),¹⁰ que, si bien no estuvo directamente controlada por el Estado, este proceso ayudó para mantener sumisos a los indígenas a través de la idea del premio divino después de la muerte; y para comunicarse con ellos para que cumplieran sus órdenes.

Así, en México en las últimas décadas del siglo XVIII y principios del XIX se originaron reformas educativas que tuvieron que ver con las estructuras políticas e ideológicas del nuevo orden social, que cumplían con los ideales y necesidades sociales y económicas de la clase dominante. Como las Reformas Borbónicas, Lancasteriana y del Porfiriato fundamentadas en la Ilustración, buscaban la modernización de la nación mediante el uso de la ciencia y la tecnología (positivismo), el descredito de las tradiciones y el aniquilamiento de cualquier dogmatismo religioso (Escalante, 2007).

Por lo que, éstas reformas trajeron cambios externos e internos, sobre todo en la educación Superior, por un lado, la educación pasó a manos del Estado y se amplió la matrícula para la sociedad urbana, pero olvidando a los más desfavorecidos económicamente, como la población rural; por otro, los contenidos se enfocaron más a la capacitación técnica para el manejo de las máquinas industriales. Mientras que, en la educación primaria lo que prevalecía

¹⁰ Es importante recordar que en la era prehispánica existió una educación con características que muestran el dominio de una clase, además de ser clasista y sexista —como lo constata la historia de los centros educativos *Calmécac* y *Telpochcalli*.

era la enseñanza de la lectura y escritura, la lengua nacional y ciencias físicas y naturales.

Desde el principio se concibieron sistemas de corte clasista, en los que sólo los hijos de la clase burguesa y sus principales aliados, se formaban para ser líderes, pudiendo acceder a los más altos grados de escolaridad. Mientras tanto, las clases trabajadoras sólo podía costear la educación básica, con infraestructura deficiente, cuya finalidad era formar fuerza de trabajo para reincorporarla a la producción. Estas condiciones se agravaban en las zonas rurales, que se hallaban en el fondo de la jerarquía de los oprimidos. Por su parte, las familias de la clase media se esforzaban y sacrificaban para que sus hijos acudieran a mejores escuelas, en un intento por asegurarles la movilidad social.

De igual forma, hasta las reformas consideradas como las más democráticas, tienen un carácter opresor. Entre ellas, se encuentra la de José Vasconcelos, personaje importante en la educación pública de México. Por crear, en 1921, la Secretaria de Educación Pública (SEP) para difundir en todo el país, urbano y rural, la educación escolar (Solana *et al.*, 1997), para formar buenos ciudadanos, entendidos como personas libres con pensamientos propios, aptos para analizar críticamente su entorno, de producir su sustento y vivir cómodamente (Ornelas, 1995). Además, buscó que la educación realizase un fin para cada sector de la sociedad, con una visión nacionalista para fundir “la herencia indígena e hispana en un solo concepto que sirviese como símbolo de identidad” (Solana *et al.*, 1997, p. 174).

Vasconcelos, teniendo bases platónicas y negándose a los principios de la Escuela Nueva, propuso construir una pedagogía propia, claro que esta propuesta estaba basada en el método utilizado por los evangelistas del siglo XVI.¹¹ El modelo educativo planteado por Vasconcelos, de mandar a los profesores hasta los rincones más remotos, presentó notorios avances respecto al del Porfiriato, pero no dejó de difundir la ideología de la nueva clase dominante.

¹¹ Vasconcelos creía que la conquista española fue lo mejor que le había pasado a México.

El ejemplo más evidente fue la promoción del mestizo como prototipo del mexicano, por lo que se intentó un proceso de castellanización forzada de los pueblos indígenas, cuya cultura quiso erradicar (Ornelas, 1995).

Por lo que, Vasconcelos es descrito por Ornelas (1995), como un hombre racista y abordado por Orestes (2007) y Pilatowsk (2014), como un seguidor del nazismo, anti-indigenista, antidemocrático-fascista y un católico funcional, al ser director de la revista *El Timón*, la cual difundía ideas nazis y aplaudía la capacidad intelectual de Hitler. Además, en su libro *“la raza cósmica”* muestra claramente su tendencia a pensar en una raza superior y otra inferior, dando por sentado que esta última desaparecería, pues la superioridad dominaría (Pilatowsk, 2014).

Generalmente, en cada periodo presidencial, se presentan nuevas propuestas educativas, así, en el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se esbozó una educación socialista. Lerner (1997), al analizar la estructura política y económica en la que se diseñó la reforma educativa socialista señala que la educación, a partir de la revolución, es considerada como una bandera política y obedece a razones político-ideológicas y no estrictamente a razones educativas. Ya que, las propuestas de mejora social, entre ellas el contexto educativo, se dan durante las campañas políticas, tal como lo hizo Cárdenas, que, en momentos de crisis económica, promovió una educación socialista que mejoraría el bienestar social.

Entre sus objetivos se encontraba el laicismo dentro de la educación para desaparecer los prejuicios y dogmas religiosos, así como también la intervención del Estado en el sistema educativo. Además de modernizar al país con prácticas basadas en la ciencia y la tecnología avanzada, desplazando así lo tradicional y arcaico.

Aunque, sus propuestas eran progresista apoyadas en el pensamiento de Francisco Ferrer I. Guardia y John Dewey, de la Escuela Nueva o libertaria y del ideal socialista, realmente en la práctica no se llevaron a cabo al cien por ciento, primero porque las características socialistas no eran bien recibidas por la clase burguesa y los dirigentes políticos de esa época, no buscaban deshacer las

clases sociales, sólo buscaban una educación racional, creando en el ciudadano un concepto de libertad, que conviniera a la clase dominante. Segundo, no tuvo muchos cambios ni en los métodos ni en los contenidos, en caso de que se aplicara, debido a que muchos profesores no comprendían el método o no estaban de acuerdo con la ideología socialista (Lerner, 1997), seguían utilizando el que ellos conocían, enseñar sólo a leer, escribir y contar sin adentrarse verdaderamente en el razonamiento crítico y reflexivo de la vida social, uno de los objetivos de esta educación (Aboites, 2012).

De acuerdo con Aboites (2012), los mayores avances considerados importantes dentro del contexto educativo desde la reforma constitucional de 1917 hasta mediados de los años 70, sin olvidar que el tema educativo es una estrategia política, fueron que el Estado era el encargado de dar a la población la educación básica de forma gratuita, así como también, algunos centros de educación superior; hubo un gran crecimiento en la matrícula de alumnos y maestros; se construyeron escuelas por casi todo el territorio mexicano; y los gastos presupuestales aumentaron.

En esta época la educación se convirtió en la promesa de un prometedor futuro, era vista como la panacea para alcanzar un mejor estilo de vida, muchos ciudadanos de los pueblos rurales y urbanos alcanzaron puestos con salarios suficientes para vivir cómodamente.

Pero, la crisis económica que se vivió a finales de los años 70 por la caída del precio del petróleo y otras materias primas trajo consigo varios cambios económicos, sobre todo por la llegada del neoliberalismo y la intervención de varios organismos económicos internacionales en las decisiones del gobierno, estableciendo políticas modernizadoras en todos los aspectos sociales entre ellos, la educación.

En 1982, cuando Miguel de la Madrid gobernaba el país, la crisis de la deuda externa obligó a cambiar de modelo económico y educativo. Siguiendo recomendaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) se abandonó la

sustitución de importaciones para adoptar el neoliberalismo, basado en la austeridad presupuestal, la privatización de empresas públicas, la congelación de salarios, el libre mercado y el apoyo a las actividades de exportación, entre otras cosas. Tal modificación afectó al sistema educativo público. La matrícula dejó de crecer, los presupuestos disminuyeron y se dio preferencia a los colegios privados (Martínez y Ordorika, 1993; Aboites, 2012).

Entre los más importantes cambios que sucedieron en el periodo neoliberal se encuentra la paulatina pérdida de control de las escuelas y los profesores sobre su labor para pasar a manos de las organizaciones económicas, ya que surgieron instituciones externas dedicadas a su evaluación, al mismo tiempo que a promover los intereses de las clases dominantes. También se adoptó un modelo de educación por competencias de enfoque no integral utilitario, pues se reduce a capacitar a las personas para la vida laboral. Una prueba de ello es que poco a poco se han ido marginando las materias y carreras de humanidades y de las ciencias sociales que se consideran poco lucrativas.

La intervención de las organizaciones económicas (FMI, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos “OCDE”), se fue dando gradualmente, por ejemplo, en 1990, se aprobó la participación empresarial en la revisión de los planes de estudio y la inversión en la educación privada, a petición de la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex) y de la Cámara Nacional de Comercio (Concanaco). Con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), en 1992, se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación y se estableció la descentralización de la educación aprobando la creación de escuelas privadas. En 1994, México se une a la OCDE, lo cual, obligo al sistema mexicano a llevar a cabo las recomendaciones que emite este organismo en el contexto educativo, prueba de ello es la evaluación del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en ingles).

Aunque se dio paso a las escuelas privadas, estas, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 3° constitucional, Fracción VI, podrían impartir educación en

cualquier nivel educativo “con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la Fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la Fracción III”. Esto significó, que las escuelas deberían estar enfocadas a desarrollar primordialmente el aspecto intelectual, para insertar al alumno, en el sector productivo.

Quien más sufrió los cambios fue la clase trabajadora. Sobre todo, los más pobres dejaron de tener acceso a la educación y experimentaron un deterioro en la calidad de la enseñanza. Desde la década de los ochenta hasta la actualidad, los gobiernos de distintos partidos han impulsado reformas que aumentaron el control de la clase dominante y del imperialismo estadounidense sobre el Sistema Educativo Mexicano (SEM) en todos los niveles. Ello sucede en un contexto de empobrecimiento de la sociedad, violencia desbocada y descomposición del tejido social que se refleja en las aulas. Una vez más, las zonas rurales han sido las más afectadas económica, política, social y educativamente.

Cabe mencionar que el SEM ha retomado de pensadores de la Escuela Nueva (en adelante EN) como Dewey, Ferrer I Guardia, Freire, Montessori, Kilpatrick, entre otros, algunas de sus propuestas pedagógicas en sus discursos y objetivos planteados en sus programas gubernamentales, sin verdaderamente llevarlas a la práctica. No han comprendido la importancia de que el niño debe ser el centro del aprendizaje y de su desarrollo integral, teniendo como base los intereses del niño y no los de la sociedad capitalista.

De esta forma, los gobernantes y grandes empresarios se inclinaron por el modelo autoritario prusiano, promoviéndolo como la panacea para la liberación e igualdad social; no obstante, tenía como principal objetivo adiestrar a los hombres para el servicio de la clase dominante.

Seguramente, como en la actualidad, muchos explotados vivieron la escuela prusiana como una mejora en la calidad de su familia o de plano como el regalo de por fin poder acceder al sistema educativo. Incluso puede considerarse que la emergencia de la escuela obligatoria, pública y gratuita representa en términos

históricos una negociación de los términos de la opresión capitalista, benéfica para los explotados. Sólo no debe olvidarse que, como regla sociológica, todo beneficio que los oprimidos obtengan del Estado habrá de instrumentarse para preservar su calidad de dominados (Osorio, 2004). A cambio de la instrucción, los trabajadores se enlistaron en proyectos que incluían la meta oculta de domesticarlos en lo político, adiestrarlos para lo económico y alienarlos en lo ético y lo espiritual.

Teniendo presente el recorrido histórico de la educación en el mundo Occidental que dio pauta para analizar los fines de la escolaridad en México a partir de la conquista española, se puede afirmar que los objetivos que busca alcanzar la educación han estado preinscritos a las necesidades de las elites, quienes impulsan cambios en el contexto educativo bajo el discurso de bienestar social. A continuación, se explica la situación actual del SEM, para tener un panorama de la función que ejerce el sistema oficial en el siglo XXI, junto con los diagnósticos y propuestas que resultan ser poco eficientes para mejorar la escolaridad en el país.

2.2.1 Situación actual de la educación escolar en México

Los problemas que padece el país suelen estar ligados a la globalización de la ideología neoliberal a favor de la clase que mantiene el cúmulo económico, es por eso que, el monopolio de la economía trae consigo la desigualdad y pobreza para la mayoría de la sociedad. Esto a través de las políticas neoliberales que responden a los intereses oligárquicos, aunque se intenten disfrazar de representaciones ciudadanas (Navarro, 2012).

Esta situación ha provocado que, en la sociedad mexicana y en su ambiente, existan graves consecuencias como la dependencia alimentaria, sobre todo con Estados Unidos (EU), desempleo, exclusión social (sexista, racista, clasista), narcotráfico, represión y autoritarismo enmascarado de seguridad social,

ejecuciones, desapariciones, muertes (Bartra, 2012), la monopolización de los medios de comunicación, pérdida de identidad nacional y regional, la sobreexplotación de los recursos naturales por las mineras e industrias que contaminan el agua, el suelo y el aire, haciendo desaparecer flora y fauna (Toledo, 2012).

Los políticos, quienes avalan las políticas públicas a favor de las grandes empresas, han perdido la ética, la moral, los valores sociales y la identidad nacional y regional y han adoptado la identidad capitalista-opresora, característica que gran parte de la sociedad ha adquirido debido a la globalización de la cultura dominante, haciendo que, el desarrollo material sea el objetivo más importante a alcanzar de forma individual y que el compañerismo, la solidaridad, la cooperación sean remplazados por la competitividad, rivalidad, envidias, etc., rasgos que no permiten una convivencia armónica en la población.

En el caso de las políticas educativas las propuestas no han sido favorables, ya que, como señala Ordorika (en Aguirre, 2012), los análisis que se han hecho son simplistas reduciendo los problemas a tres cuestiones: vincular a la educación sólo con el aspecto económico; reducir los problemas a la calidad y al acceso; y creer que el problema está en el magisterio.

Además, lo establecido en estas políticas no se lleva a la práctica y queda en el discurso; por ejemplo, en los acuerdos establecidos desde 2008, donde en la “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE), instituía que se buscaría mejorar el desarrollo de competencias y habilidades, profesionalizar a los docentes y autoridades educativas, optimar el bienestar y el desarrollo integral y formar ciudadanos de acuerdo con sus intereses particulares, objetivos que no se han cumplido.

Además, en la “Reforma Integral de la Educación Básica” (RIEB) (2007-2012), se estipula que el niño estará al centro del aprendizaje, se le darán atributos a la escuela pública para que pueda ofertar educación integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, abierta a las iniciativas de los

maestros y directivos, para formar a un ciudadano democrático, crítico y creativo, mismas propuestas del actual Modelo Educativo (2017), y de los postulados de la Escuela Nueva y del pensamiento libertario.

Sin embargo, las propuestas de la RIEB se encuentran limitadas por lo establecido en el Artículo 3°, donde se estipula que el Estado será el encargado de los programas y planes de estudios de la educación básica y escuelas normales de toda la República, limitando las iniciativas y la creatividad de los profesores, quienes tienen que cumplir con un programa.

De acuerdo con Guevara (en Aguirre, 2012), esta centralización de la educación por parte del Estado provoca que los profesores no tengan poder de decisión, ya que todo el currículum es impuesto por la SEP manejada por tecnócratas, aunque hay margen de creatividad dentro del aula, los profesores no eligen sus materias, los horarios, los métodos, los objetivos a alcanzar, se convierten en simples operadores de lo impuesto con el fin de crear personas interesadas en el bien material. Si bien es necesario capacitar para el trabajo, también lo es repensar la realidad en la que se vive y empezar a construir el futuro que se desea, a través de una educación integral.

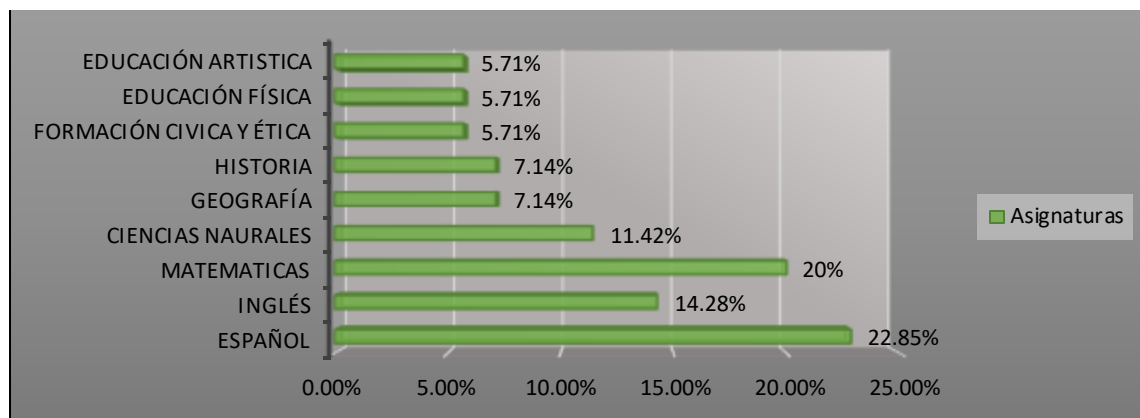
A pesar de que, en la constitución se establezca que como objetivo principal de la educación se busca desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, en la práctica se le da más importancia al aspecto intelectual que al emocional o espiritual. Esto se puede comprobar, en los programas establecidos, donde se les da prioridad a las materias de matemáticas y español ocupando más horas a la semana.

De acuerdo, con lo señalado en el Plan de Estudios 2011, utilizado todavía en el ciclo 2017-2018,¹² de las 35 horas semanales que los niños pasan en la escuela, el 22.85% es utilizado para estudiar español y el 20% para matemáticas, mientras

¹² Durante el ciclo 2018-2019, entró en vigor la nueva reforma educativa, cambiando libros e integrando una nueva metodología en primero y segundo de primaria y primer grado de secundaria.

que para educación física y artística sólo se ocupa un 5.71% para cada una (como se puede observar en la Gráfica 1). En esta distribución de tiempo se puede observar que no puede haber una educación integral como lo menciona el Artículo 3°, si no existe una equidad en el desarrollo de cada uno de los aspectos del ser humano.

Gráfica 1.- Distribución del tiempo por asignatura semanal en educación básica



Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Plan de Estudios 2011

Además, es casi imposible tener en cuenta los intereses de los alumnos, la capacidad de decisión de los profesores y el desarrollo integral, cuando se busca complacer a organismos económicos como la OCDE o el FMI, por medio de evaluaciones estandarizadas, establecidas por administradores que no son especialistas en educación pero que, en función de sus fines de dominación cultural, tienen claro cuál debe ser el fin último de la escolarización en cada nivel educativo.

Por ejemplo, las personas que ocupan el puesto de mayor representación en la Secretaría de educación, ya sea a nivel nacional o estatal, en su mayoría, son especialistas en economía, derecho, ciencias políticas, como se puede verificar en el Cuadro 1, con los últimos secretarios de la educación nacional y del estado de Veracruz. Para estos personajes lo que guía cualquier proyecto son los intereses financieros más que humanos.

Cuadro 1.- Secretarios de Educación Nacional y Estatal

Secretarios de Educación Pública (SEP) del 2000-2018			Secretarios de Educación en Veracruz (SEV) del 2004-2018		
Periodo	Nombre	Especialidad	Periodo	Nombre	Especialidad
2000- 2006	Reyes Tamez Guerra	Químico Bacteriólogo	2004- 2010	Víctor Arredondo Álvarez	Psicología Educativa
2006- 2012	Genaro García Luna	Ingeniero mecánico	2010- 2015	Adolfo Mota Hernández	Economía y Derecho
2012- 2017	Aurelio Nuño Mayer	Ciencias Políticas y Administración	2015- 2016	Xóchitl Adela Martínez Osorio	Educación primaria
2017- 2018	Otto Granados Roldan	Derecho	2016- 2018	Enrique Pérez Rodríguez	Derecho

Fuente: Elaboración propia

Por lo que, las organizaciones económicas que financian en varios países recursos para el sistema educativo como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), buscan alcanzar objetivos convenientes a sus propósitos, más que buscar una educación para la paz (UNESCO), es decir buscan una educación para la economía.

Por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), establecido por la OCDE, busca resultados en los rubros lógico-matemático y español, inclinándose sólo al aspecto cognitivo. Como bien lo señala De Ibarrola (2012), mediante estas evaluaciones se puede conocer el desempeño académico intelectual, pero se desconoce completamente la formación integral. Por su parte, Aboites (2012), asegura que las evaluaciones no explican por qué no hay avances y mucho menos resuelven los problemas reales de la educación, lo único que hacen es clasificar a las personas como deficientes, buenas o muy buenas.

Además, las exigencias se vuelven piramidales, las organizaciones transnacionales les exigen al Estado, éste a la Secretaría de Educación Pública (SEP), ésta a los sindicatos o coordinaciones y al final se encuentran las escuelas, los profesores, alumnos y padres, quienes son los que menos deciden que deben aprender sus hijos (Figura 1).

Figura 1.- Control piramidal en la educación pública



Fuente: Elaboración propia

Lo más extraño es que a pesar de todas las propuestas contenidas en las reformas, el índice de reprobación es cada vez más alto, los resultados de las evaluaciones siguen siendo bajos. Pues, de acuerdo con los resultados de PISA en los periodos 2013 y 2015, México ha quedado en los últimos lugares en conocimiento de ciencias, lectura y matemática de las 34 naciones evaluadas, por lo que se puede constatar que no ha habido ninguna mejora en la calidad educativa, a pesar de que México es uno de los países que más invierte en educación (Juárez, 2016 y OCDE, 2015), y los mismos resultados se obtuvieron en la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

En este contexto, a pesar de que la OCDE tiene una visión meramente cuantitativa (Popkewitz, 2013), es necesario rescatar el informe donde visualiza que una de las principales problemáticas que provocan el bajo rendimiento

escolar en México es el exceso de estudiantes que un solo profesor atiende; es decir, un solo maestro mexicano llega a estar en grupos de más de 40 alumnos (OCDE, 2015). Esto obstaculiza que los docentes tengan mayor contacto y conocimiento de los intereses y problemas de sus educandos.

Además, la modernización de la que se habló en 1992 no se ha dado, ya que el SEM está diseñado bajo las características con las que comenzó la educación pública, obligatoria y gratuita a finales del siglo XVIII y principios del XIX en Prusia. A pesar de que la educación en México no ha sido estática sino todo lo contrario, ha tenido cambios y se ha adecuando a cada etapa del proceso histórico que ha tenido el país, retomando modelos educativos de otros países e ideologías de aquellos intelectuales que han visto en la educación el mejoramiento social, económico y político de la sociedad mexicana, ello ha ocurrido sin tener éxito en ninguno de estos modelos educativos aplicados.

En realidad, nunca se ha abandonado la vieja escuela y se sigue utilizando la misma estructura dentro del aula de clase, un modelo tradicionalista reproductor del sistema opresor, con características de hace doscientos años.¹³ La estructura dentro del aula de clase sigue siendo de dominación por parte del profesor y de sumisión por parte del alumnado, el ejercicio disciplinario que se vive en las escuelas no es de un lugar donde se formen personas libres, sino más bien personas que siguen una normatividad como en cualquier lugar de trabajo, sobre todo en las empresas. Murueta añade que es “una educación para el “empleo”, es decir, para “ser empleados” (para ser usados), y no para ser creadores, organizadores, generadores o transformadores de la vida social” (2010, p. 32).

Esto se originó en el siglo XIX y en la actualidad se sigue reproduciendo:

¹³ Espacios cuadrados, entre 6 a 10 salones en los cuales los niños son distribuidos de acuerdo con el grado escolar y las edades correspondientes, dentro de estos espacios puede haber entre 20 y 50 niños acomodados por filas, todos muy bien uniformados, donde se les enseñan asignaturas como matemáticas, español, historia, geografía, otorgándole a español y matemáticas dos horas, aproximadamente, al día y dos horas por semana a las demás materias.

Una consecuencia de la generalización del modelo escolar es el cambio en la naturaleza del aprendizaje. El nuevo entorno creado para el aprendizaje era: la disciplina colectiva, los ritmos fijos, el espacio separado del lugar de trabajo, favorecieron la inculcación de valores en el medio escolar a base de horarios, ejercicios, cursos y lecciones (Zuluaga, 1996, p. 445).

Del mismo modo, en el Nuevo Modelo Educativo (NME), se reafirma que se siguen persiguiendo los mismos objetivos que al inicio de la educación escolar insertar a la población al sector productivo:

Existía una doble necesidad: formar trabajadores para las fábricas y facilitar el acceso de la población a estos empleos por la necesidad de mano de obra [...] para hacer frente a esta demanda, se toman prestadas ideas y procesos propios de la industria, de las fábricas. Algunos de los personajes en la configuración del sistema educativo moderno fueron empresarios como Henry Ford y Frederick Taylor (Torrego y Negro, 2012, p. 48).

Por lo que se puede inferir que el NME, presentado por el Secretario de Educación Aurelio Nuño Mayer (2012-2017), es una nueva estrategia política que el gobierno actual está utilizando para mantenerse en el poder como lo señalan varios críticos de la educación (Manuel Gil Antón, Hugo Aboites, Rogelio Javier Alonso Ruiz, entre otros). Ya que dicho modelo no tiene nada de innovador, pues utiliza el objetivo de aprender a apreherender de John Dewey, por lo que, las nuevas propuestas no son más que ideas retocadas de reformas anteriores.

Si bien, el nuevo modelo educativo plantea programas y planes de estudio que se enfocan en el desarrollo integral del educando, con la incorporación de los clubes, donde se tomarán en cuenta los intereses de los niños y aprenderán de una forma activa, es en la praxis donde se deberán observar los verdaderos cambios, y de acuerdo con Nuño, estos se verán en aproximadamente 20 años.

Además, los programas educativos no son las únicas modificaciones de la nueva Reforma Educativa (2012-2018), esta incluye la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación

de la Educación (INEE), añadido en el Artículo 3° Fracción IX; y se establece el Servicio Profesional Docente, para cumplir la Fracción III del mismo artículo, el cual establece que, para ingresar al servicio docente se deben realizar concursos de oposición, y añade que los profesores en servicio deben ser evaluados, por lo que, profesores y críticos investigadores consideran que esta Reforma es laboral más que educativa.

De acuerdo con Peraza (2016), con las capacitaciones y evaluaciones que los profesores realizarán no se obtendrán resultados inmediatos, pues cambiar un sistema tan viciado llevara tiempo. Además, no se puede seguir pensando que el problema está dentro del aula y que el profesor es el único responsable, se debe aceptar que el problema es más integral y de tipo organizacional.¹⁴

Al mismo tiempo, este autor señala que la nueva Reforma educativa no termina con el modelo autoritario dentro de la educación, sólo lo transforma, permitiendo que el Estado sea el único encargado de su implementación:

Mediante un modelo paternalista, que imparte premios y castigos y que retiene el control de los recursos tanto humanos como presupuestales, lo que le seguirá garantizando al Estado el control político del magisterio, esta vez de una forma directa, ya que ahora no requiere la mediación real del viejo e ineficaz SNTE, al que sigue manteniendo vivo más para evitar la formación de organizaciones emergentes, que como real interlocutor en el desarrollo planeación e implementación de nuevas políticas educativas (Peraza, 2016, p. 128).

Por ello, Mercado (2012) afirma que el grave problema de la educación es que está en manos del gobierno y el monopolio empresarial, por lo que es un error recomendar que el Estado controle más el sistema educativo, si la causa real del

¹⁴ Peraza (2016) analiza los porqués del rechazo del magisterio mexicano a la nueva reforma educativa, como la pérdida de control para la selección de los nuevos profesores, pues en los concursos de oposición podrán participar profesionales no normalistas.

problema no se soluciona.¹⁵ Pero, Mercado no plantea eliminar al Estado del todo, lo que el autor propone es que éste dé libertad y autonomía a las escuelas y que el Estado sólo se encargue del sostenimiento económico, factor del cual se quiere deslindar poco a poco el gobierno, pues en la Reforma educativa establece que se le dará más autonomía de gestión a las escuelas para que sean éstas las encargadas de mejorar la infraestructura o compra de materiales.

La realidad es que la solución no vendrá del gobierno, está sólo se encontrará en la sociedad, y una de esas soluciones sería que los profesores, padres de familia y sociedad en general, se concientizará sobre el control social y pusiera en práctica la resistencia colectiva y activa en el contexto educativo, como lo están haciendo algunos grupos sociales.

2.3 Algunas propuestas pedagógicas innovadoras del siglo XX

Así como se originó la escuela pública y gratuita en occidente bajo los ideales del control social por parte de la clase dominante, es también en Norte América y Europa, principalmente, donde surgen pensadores defensores de la educación del pueblo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, entre ellos: John Dewey, María Montessori, William Kilpatrick, Roger Cousinet, Jean Piaget, entre otros; quienes siguiendo las ideas de Jean-Jacques Rousseau del siglo XVIII,¹⁶ conformaron lo que hoy se conoce como Escuela Nueva (EN).¹⁷

La EN es un movimiento de renovación pedagógica que surge como crítica a las principales características del sistema educativo tradicional, tales como el formalismo, la memorización, el didactismo, la competencia, el autoritarismo, el

¹⁵ Aunque Mercado (2012) reduce el problema de la educación a aspectos meramente económicos, al visualizarla como proveedora de bienestar material, sus propuestas son interesantes al proponer remover al Estado del sistema educativo.

¹⁶ La obra más importante de Rousseau donde dio a conocer su pensamiento acerca de la educación natural y la influencia negativa de las instituciones es la de "Emilio" (1762), donde defendía la bondad natural del niño y en su capacidad innata para aprender.

¹⁷ John Dewey es considerado como el padre de la Escuela Nueva.

enciclopedismo, la pasividad, la educación centrada en el programa y en el profesor; proponiendo cambios en la práctica educativa fundamentados principalmente en la Psicología del desarrollo y la Sociología (Rojas, 2013; Narváez, 2006).

Las características más importantes de la EN son (Rojas, 2013; Narváez, 2006):

- El aprendizaje centrado en el niño, reivindicando el significado, el valor y la dignidad de la infancia.
- Se toma como punto de partida del aprendizaje los intereses de los niños.
- El profesor como guía, facilitador y observador.
- Relación horizontal entre profesor-alumno
- Es una educación activa
- Promueve la libertad, creatividad, autonomía, independencia de los niños.
- La educación escolar se relaciona con la vida social.
- Relaciones democráticas dentro de los actores de la comunidad estudiantil.
- Diversas formas de evaluar, sin poner de intermedio una calificación.
- Desarrollo de las cualidades individuales de los niños.
- Se introducen actividades para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa y la creatividad.

Al mismo tiempo, surgía en Europa otra vertiente de pedagogos y críticos del sistema capitalista conocidos como Escuela Libertaria (EL), Moderna o Antiautoritaria que se extendió hasta Sudamérica a mediados del siglo XX, en la que se pueden mencionar a Francisco Ferrer I Guardia, León Tolstói, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, Alexander Sutherland Neill, Iván Illich y Paulo Freire quien es considerado el padre de la Pedagogía Crítica; La EL, al tiempo que coincidían con la EN, proponía una educación que no estuviera controlada por el Estado y diseñada para los intereses del sistema económico; proponen como objetivo liberar a la sociedad de la opresión a través de la conciencia crítica.

La EL, parte del fundamento de que la clase dominante pretende mantener una estructura desigual e injusta, manteniendo la división de clase tanto política como económicamente. De esta forma, La educación escolar refleja los intereses de este grupo social al crear personas dependientes, competitivas, individuales, etc., por ello, el movimiento libertario propone transformar a la sociedad mediante una educación, escolar y social, para que sea posible cambiar los valores de la sociedad actual, para el bienestar social y humano (Cuevas, s/f). Por lo que, sostiene que es necesario desarrollar la educación en un ambiente de libertad, libre de represión y coerción (Rojas, 2013).

Entre las principales aportaciones y principios de este pensamiento se encuentra (Rojas, 2013; Cuevas, s/f):

- Libertad del individuo, teniendo la responsabilidad de vivir en grupo.
- La educación fuera de cualquier dogmatismo.
- Unión entre la teoría y la práctica.
- El currículum a cargo de la comunidad y no del Estado.
- Currículum flexible tomando en cuenta las necesidades del alumno,
- Autogobierno y autorregulación.
- Sin ningún tipo de autoritarismo, se asumen compromisos desde lo colectivo.
- Autonomía del individuo teniendo derechos y obligaciones.
- El juego como principal herramienta para el aprendizaje.
- Coeducación de sexos y social.
- Pensamiento crítico.

Tanto para la EN como para la EL lo primordial que se debe brindar a los niños son afectos como el amor y el respeto. Además, ambos movimientos tenían en común la idea de educar en libertad y para la libertad. No obstante, mientras que, la Escuela Nueva proponía soluciones para el interior del aula; la escuela libertaria, evidenciaba las desigualdades sociales.

Bajo estos paradigmas de la EN y la EL se fundamentan los proyectos educativos denominados Escuelas Libres, escuela en casa (Homeschooling) o proyectos alternativos, aunque con característica distintas, utilizando modelos pedagógicos diferentes o fusionando algunos de ellos. De esta forma, las alternativas educativas, aunque la mayoría de ellas se basan en la Escuela Nueva y la Escuela Libertaria conjugadas en la Pedagogía Crítica, el funcionamiento (organización, actividades) y el contexto son diferentes (Martínez, 2014-2015).

Así, los resultados que se obtengan de la educación escolar dependerán de los modelos pedagógicos utilizados. Recordemos que los modelos teóricos son construcciones mentales que ayudan a comprender un fenómeno teniendo como base la reflexión y la investigación. Flores (1994), lo define así:

Un modelo es una imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. El modelo es un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentabilidad y no contingencias fácticas que tanto han preocupado al hombre (1994: 160).

Para Flores (1994), los modelos pedagógicos responden a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué tipo de hombre interesa formar?
2. ¿Cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas?
3. ¿A través de que contenidos, entrenamientos o experiencias?
4. ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación?
5. ¿Y quién predomina o dirige el proceso, el maestro o el alumno?

Así, los modelos pedagógicos responden al qué, para qué y el cómo de la educación dependiendo de las teorías pedagógicas, psicológicas y filosóficas a las que se inscriban. Esto hace que las pedagogías den identidad a la institución y a sus actores, pues éstas determinan la concepción del mundo y del hombre que se busca formar. Al ser la pedagogía un campo donde se incluye la realidad,

los ideales y los medios, éstos deben estar relacionados entre sí para poder alcanzar el fin último de la educación (Montavani, 1968).

Entre los modelos pedagógicos que se utilizan en los proyectos alternativos investigados se encuentran la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner, María Montessori, el método de Proyectos de Kilpatrick, Asiri y los Centros de Aprendizaje Ágil, estos dos últimos son muy recientes, pero combinan pedagogías de la EN, de la EL y los conocimientos recientes de psicología, pedagogía, neurociencia, entre otros. A continuación, se detallan sus características.

2.3.1 Pedagogía Montessori

La educadora, científica, médica, filósofa, feminista y humanista italiana María Montessori (1870-1952) es la creadora de la pedagogía que lleva su nombre y que dio a conocer en 1907. Montessori sostiene que la educación es un proceso que se desarrolla de manera natural y espontánea en el niño, que ayuda a liberar el potencial humano por medio de experiencias efectuadas en el ambiente (Montessori, 2004), es decir, que los niños aprenden por sí solos, sólo hay que proporcionarles el espacio y las herramientas para que experimenten, descubran y aprendan, siendo la principal herramienta el amor. (Montessori en Paymal *et al.*, 2008).

Por ello, se requiere que los adultos vean a los niños como personas válidas, seres integrales que sienten, piensan y tienen en sí todos los potenciales que surgen, siendo necesario aceptar que los infantes son seres capaces de entender y desarrollarse al máximo.

Para Montessori, el aprendizaje no debe forzarse, pues los niños deben actuar de forma voluntaria en actividades no competitivas (Paymal *et al.*, 2008). Esa libertad que se le dé en el proceso de su aprendizaje le proporcionará autonomía,

independencia, autoestima, autodisciplina, responsabilidad, confianza, los cuales, ayudarán para desarrollar la personalidad del niño (Alirio *et al.*, 2016).

En esta pedagogía, al concebir al niño como un ser capaz de aprender por el mismo, se convierte en un participante activo, dinámico, protagonista de su aprendizaje. El concepto de mente absorbente introducido por Montessori (2004), se refiere a que el niño tiene la capacidad de aprender todo lo que está a su alrededor, por lo que hay que darle todas las herramientas necesarias para que desarrolle su potencial humano.

De acuerdo con Montessori, se debe educar para la paz, esto se logra a través del desarrollo integral de las potencialidades del niño, ayudándolos para que sean personas independientes y responsables en los aspectos sociales, físicos y artísticos, conscientes de su misión en la tierra.

Entre los aportes más importantes de Montessori, se encuentra la organización y el ambiente que se le debe dar a los salones de clase, para ella era necesario contar con espacios para un aprovechamiento más racional, funcional y libre: ventanales hasta el piso, estantes a la altura conveniente para que los niños pudieran tomar de ellos lo que quisieran, herramientas en miniatura, todo el material al tamaño de los alumnos (sillas, mesas, etc.). De esta forma se logra que los niños se concentren en su trabajo, se respeten entre sí y cuiden por sí solos los materiales didácticos. Claro que el respeto a este ambiente requiere reglas claras y límites bien definidos que todos los niños deben conocer y respetar.

La Pedagogía Montessori se basa en no utilizar premios para motivar a los niños, más bien los niños deben aprender que el premio es el propio aprendizaje que se obtiene por medio del material didáctico, juegos, canciones, clases interactivas, etc. Además, la relación entre niños de diferentes edades es muy importante, pues les ayuda a desarrollar su capacidad de convivencia y de aceptación, por lo que, promueve las clases multigrado (Alirio, 2016).

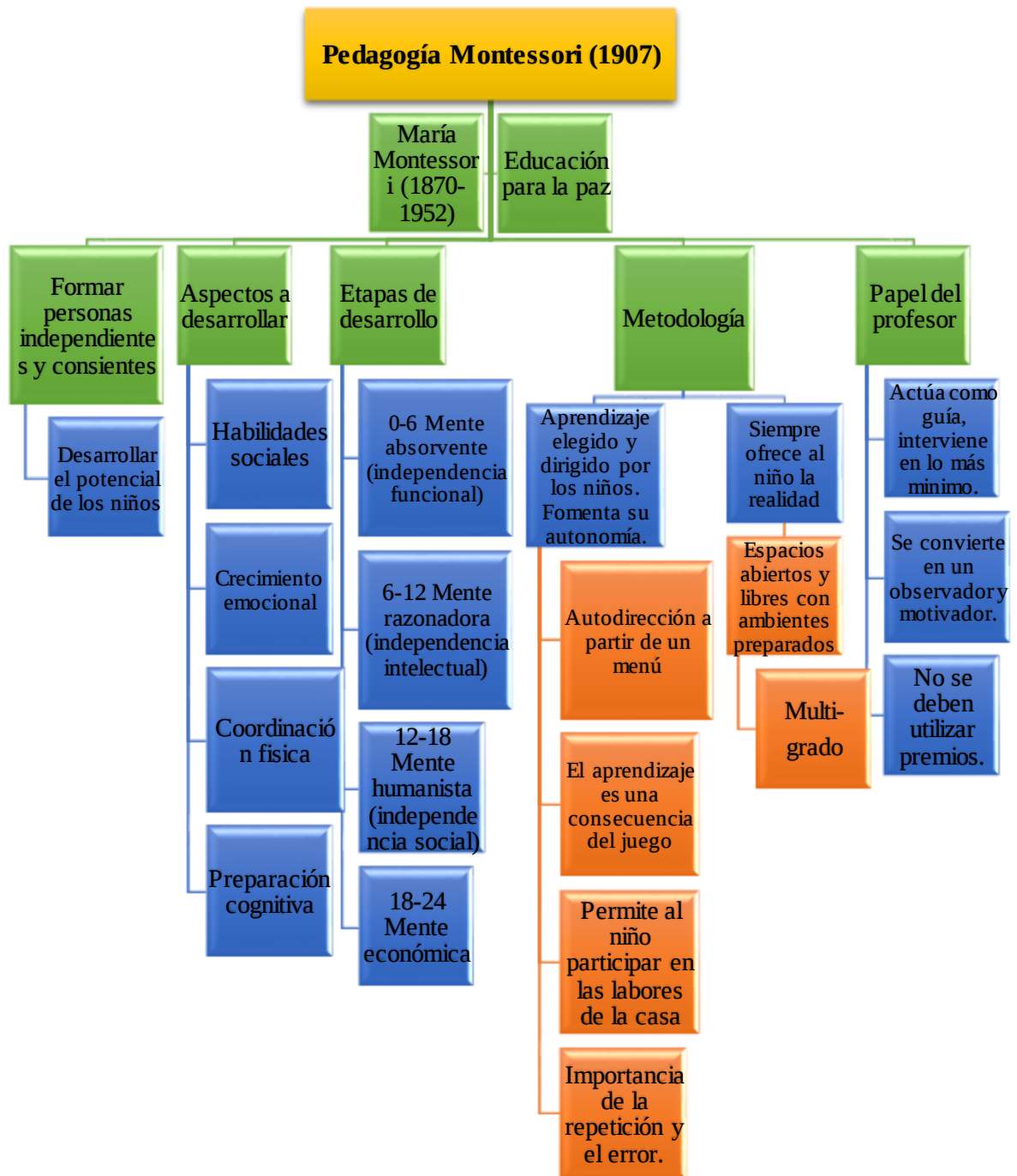
Montessori divide las etapas del desarrollo del niño en sexenios, afirmando que no todos aprenden de la misma forma y que cada niño evoluciona de distinta manera, de acuerdo a su ritmo particular. Así, de los cero a los siete años se desarrolla la mente absorbente, donde se aprende la independencia funcional (física y biológica) y explora a través de los sentidos, por lo que, el entorno social es muy importante, pues es de este, del que se adquieren los primeros aprendizajes. De los seis a los doce años, se presenta la mente razonadora permitiendo la independencia intelectual, el niño explora ideas e información. De los doce a los dieciocho, se crea la mente humanista y se llega a la independencia social. Y, de los dieciocho a los veinticuatro, comienza la razón e independencia económica.

El profesor o guía Montessori, debe prepararse para poder guiar al niño en su aprendizaje, tratándolos con amor y respeto; así como también motivar y orientar a los niños por igual, sin discriminar ni promover la competencia, prestando atención a sus necesidades intelectuales, físicas y psicológicas, por lo que, debe conocer muy bien las etapas de desarrollo, transmitiendo en el niño un fuerte deseo de aprender para lograr que éste se vuelva independiente en su pensar y actuar sin depender de las instrucciones de los adultos. Para lograr lo anterior, el profesor debe ser un ejemplo para los niños, estar bien física, emocional e intelectualmente; por lo que, se recomienda fomentar todo el tiempo el desarrollo personal y profesional del docente.

Los profesores deben evitar apropiarse de la palabra y procurar utilizar palabras precisas, con una entonación correcta, sin levantar la voz y sin evidenciar los errores de los niños ante sus compañeros. Su principal herramienta será la observación, con la cual conocerá y respetará el ritmo personal de cada alumno, interviniendo sólo cuando el niño así lo solicite.

En la Figura 2 se resumen las principales características de la Pedagogía Montessori.

Figura 2.- Características de la Pedagogía Montessori



Fuente. Elaboración propia a partir de la información documental.

Además, una de sus principales actividades es preparar los espacios para que estos sean interesantes y generen curiosidad en el niño, debe motivar a los niños para que descubran por ellos mismos, darles la confianza y apertura para que puedan equivocarse. Confeccionando materiales didácticos manipulables y sensoriales o utilizando los diseñados por María Montessori, que permitan al niño corregirse por sí solo.

Por su parte, los padres tienen la obligación de conocer la filosofía Montessori para poder colaborar en la formación de la personalidad de sus hijos y participar en el proceso de aprendizaje y dar continuidad de la metodología en los hogares. Igualmente, deben proporcionar libertad a sus hijos estableciendo límites, sin llegar a ser padres sobreprotectores, tienen que confiar en la capacidad de aprender de los niños, ayudarlos y motivarlos para alcanzar el resultado deseado.

Con cien años de existencia, la Pedagogía Montessori ha tenido gran influencia en todo el mundo. A pesar de todos los obstáculos a los que Montessori tuvo que enfrentarse para que se reconociera su valiosa aportación a la educación, actualmente sus postulados forman parte de las teorías más importantes de la psicología del aprendizaje para comprender las etapas de desarrollo de los niños (Lemos, 2017)

Asimismo, se han constituido miles de escuelas Montessori alrededor de todo el planeta. Las investigaciones realizadas en torno a los resultados que se obtienen al educarse bajo esta pedagogía, demuestran que los niños aprenden a leer, escribir, sumar y restar más rápido, además de obtener mejores resultados cognitivos, también se obtienen efectos sociales positivos *mostrando mayor sentido de empatía, respeto y solidaridad*. (Arena Pública, 2017)

La Pedagogía Montessori ha tenido mayor influencia en la educación preescolar y en el sector privado. En 1965 se fundó la Asociación Montessori de México A.C. (AMMAC) organización que profesionalizó y difundió éste método. La SEP retomó la aportación de Montessori en el nivel preescolar para ambientar los salones con muebles pequeños y algunos materiales didácticos, pero a pesar de

que la pedagoga también diseñó la metodología para ser aplicada a niños de hasta 12 años, incluso dejó una guía a seguir para poder ser utilizada en niños mayores, esta pedagogía poco ha sido considerada en la educación primaria y secundaria (Lemos, 2017).

2.3.2 Método por Proyectos

Otro de los métodos que surgió a principios del siglo XX, fue el del filósofo norteamericano William H. Kilpatrick (1871-1965), quien, basándose en las ideas de John Dewey, en 1918 dio a conocer el método por proyectos, el cual consistía en que los niños aprendieran cosas de la vida real.

Entre los principios fundamentales del método Kilpatrick o de proyectos, como estrategia de enseñanza, está subrayar la importancia que tiene relacionar la educación escolar con la vida real, así como los niveles de desarrollo de los educandos y la independencia del individuo para la resolución de los problemas, propiciando su creatividad y seguridad (Chávez, 2003).

De esta forma, se busca formar integralmente a los alumnos en el aspecto intelectual, social, humano y en equilibrio con su naturaleza. Se busca que cada persona descubra sus fortalezas (más que superar sus debilidades), desarrolle su autoestima y seguridad, así como la sensibilidad hacia el arte y el interés por el aprendizaje, para que sea alegre, optimista y solidaria, y que se respeten a sí misma, a los demás y a su entorno (Paymal *et al.*, 2008).

El método emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, aplicándolo en proyectos reales y fuera de la escuela. Las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase, deben aplicarse para atender las necesidades de la comunidad para que se adquiriera un aprendizaje significativo, sin que éste sea uniforme.

De acuerdo con Kilpatrick, los alumnos construyen su propio conocimiento a través de actividades que se complementan entre sí (Paymal *et al.*, 2008):

- a) La elaboración de proyectos: realizar trabajos enfocados a la realidad social ayuda a despertar en el alumno la iniciativa, la investigación, la creatividad y la responsabilidad.
- b) Salidas académicas: los alumnos deben vincularse con la realidad social y el medio natural.
- c) Experiencias de trabajo: prácticas laborales.
- d) Intercambios: ayuda a que los alumnos conozcan y respeten otros contextos socioculturales.
- e) Talleres: actividades complementarias a las materias (arte, música, deportes). Estos ayudan a que los alumnos expresen lo que llevan en su interior.

Por lo tanto, “el método de proyectos es una estrategia de aprendizaje que involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos”. (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, s/f, p. 4)

De acuerdo con la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s/f), el método de proyectos consiste en unir y no parcializar los contenidos del programa; esto permite que el alumno aprenda de una manera globalizada los contenidos de todas las materias de una forma activa, ayudando a que las actividades se vuelvan interesantes y relevantes para ellos.

El profesor sólo es un facilitador y juega un papel secundario, teniendo como una de sus labores integrar los temas relacionados en las asignaturas. Debe tomar en cuenta y aceptar las ideas de los alumnos y dejar que éstos aprendan por sí mismos, aunque en el transcurso del camino se equivoquen. Es decir, aunque el profesor conozca formas de realizar un proyecto debe dejar que los alumnos lo hagan a su modo, debe otorgar la máxima responsabilidad a sus alumnos

asegurándose de que el programa y las habilidades apropiadas estén contenidas en el proyecto. Además, el profesor no necesita saber todo acerca del tema, puede junto con el alumno aprender cosas nuevas, esto permitirá que se vuelva parte del grupo (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, s/f)).

Así, el alumno se vuelve el principal participe de su aprendizaje, deja de lado la postura pasiva en el aula y se prepara en la solución de problemas de la vida real por medio de proyectos. Se le permite que planee y dirija sus proyectos y actividades, que descubra, integre y presente ideas, que se vuelva comunicativo, afectuoso, productivo y responsable, que construya, contribuya y sintetice información, que encuentre conexiones interdisciplinarias entre ideas y que adquiera nuevas habilidades y desarrolle las que ya tiene. Este método permite que los alumnos interactúen con sus compañeros, de una forma cooperativa y no competitiva, pues los educandos desarrollan “las relaciones humanas, el sentido de pertenencia a un grupo, y la colaboración en la resolución de un problema común” (Chávez, 2003: 38).

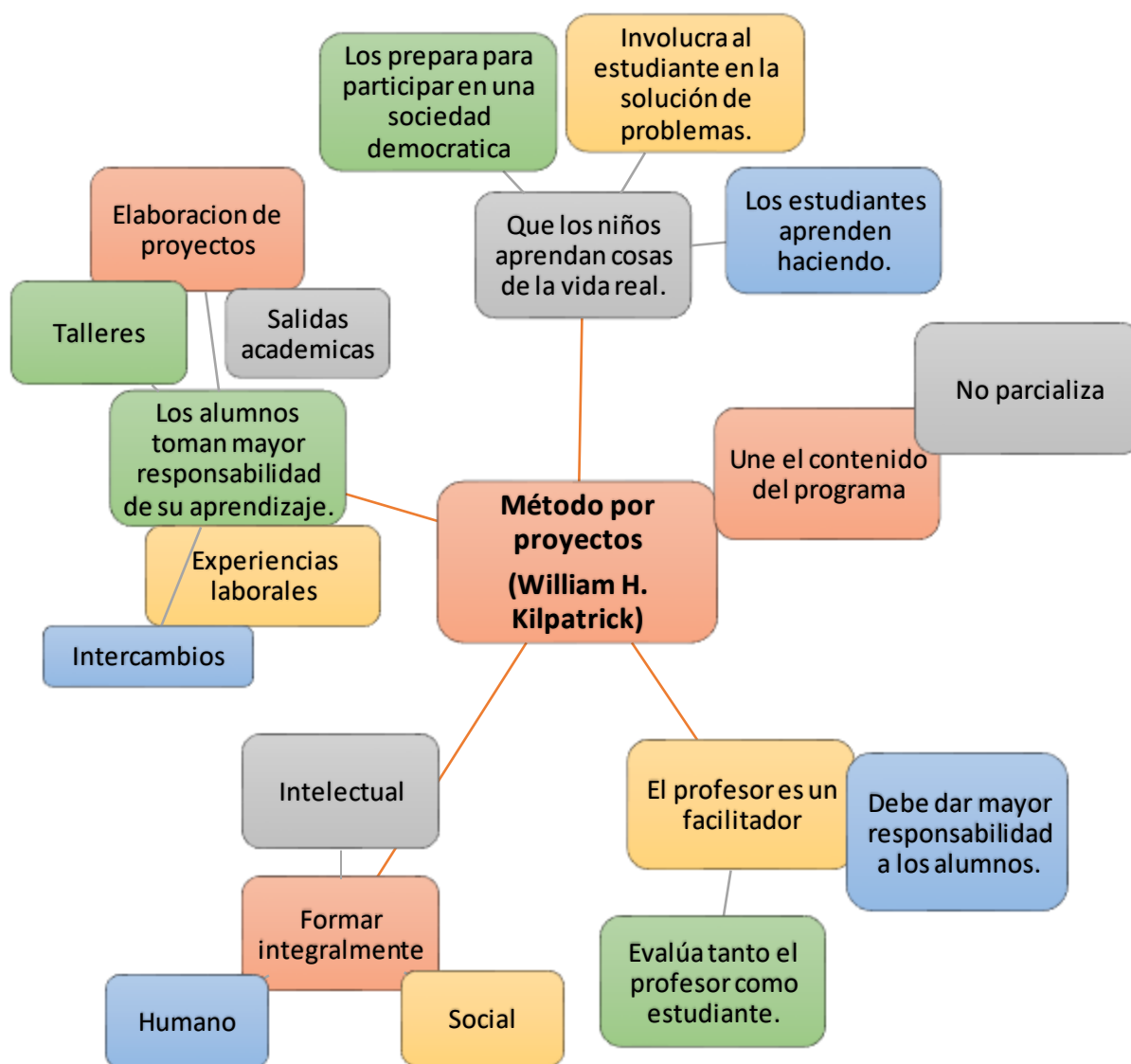
Para evaluar, este método toma en cuenta cuatro aspectos: a) el desempeño del alumno en sus actividades, b) el resultado de los proyectos, c) exámenes orales o escritos y, d) reporte de autoevaluación. La evaluación que obtienen los alumnos la realiza el profesor, pero también el estudiante se autoevalúa.

El método por proyectos, con ya un siglo de presencia en el sector educativo, sigue siendo considerado como una de las metodologías más importantes para promover aprendizajes significativos en todo el mundo, al favorecer la potencialidad de los niños, así como unificar conocimientos de diferentes áreas y materias.

En México, su implementación fue muy dinámica en la época de la reforma vasconcelista. A pesar de utilizar la metodología propuesta por Kilpatrick en las reformas educativas hechas en México, en la práctica no se ven reflejadas, pues los profesores no han podido implementar, motivar y cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

En la Figura 3 se simplifican los principales rasgos del Método por Proyectos.

Figura 3.- Características del Método por Proyectos



Fuente. Elaboración propia a partir de la información documental.

Sin embargo, su permanencia en la educación en México ha sido constante debido a que muchos modelos pedagógicos alternativos¹⁸ consideran importante el trabajo por proyectos para generar en los niños habilidades y capacidades. En el caso de la educación pública, en los programas gubernamentales dentro de la estructura de los programas de estudio se establece trabajar por proyectos, no obstante, en la realidad educativa dentro del aula no se aplica.

2.3.3 Pedagogía Waldorf

El modelo pedagógico Waldorf fue creado por Rudolf Steiner (1861-1925), en 1919. Se basa en la Triformación Social¹⁹ y en la Antroposofía,²⁰ propone que para lograr la libertad social e individual se necesita que los aspectos sociales del individuo y los aspectos individuales (alma, cuerpo y espíritu) sean gobernadas por el individuo y no por un centro de poder de manera uniforme²¹ (Martínez, 2014; Paymal *et al.*, 2008; Alirio *et al.*, 2016).

Para Steiner, la sociedad debe renovarse para que pueda existir una convivencia armoniosa y esto sólo se logra a través de una educación que se centre en el ser, el cual necesita de una formación libre de sus impulsos y potencialidades. Sin confundir libertad con libertinaje, por ello, propone educar al niño para que sea capaz de elegir de una manera responsable la dirección que le dará a su vida, pero aportando a la sociedad sus mejores actitudes para cambiar el orden establecido (Paymal *et al.*, 2008).

A diferencia de la educación tradicional, propone que las potencialidades de los niños se desarrollen de una manera clara y equilibrada, se debe tener en cuenta

¹⁸ Como los proyectos de educación libre, Asiri o los Centros de Aprendizaje Ágil, los cuales se describirán más adelante.

¹⁹ Incluye la vida cultural, la cual necesita de libertad espiritual; la vida jurídica correspondiente a la igualdad democrática; y la fraternidad social en la vida económica.

²⁰ Es una filosofía creada por Steiner que relaciona lo terrenal con lo espiritual.

²¹ Se requiere que los niños estén libres de los intereses políticos y económicos de la sociedad "*hasta que él mismo pueda participar como ciudadano activo en la configuración de estas ramas de la sociedad*" (Carlgren, 1989, p. 8).

el intelecto, pero también el corazón y el espíritu “de tal modo que sus pensamientos, sentimientos y actos puedan hacer frente a los desafíos prácticos de la vida” (Moreno, 2010: 205).

Steiner postula que la educación se debe dar en un ambiente creador, libre y lleno de amor, de afecto, de alegría, de calidez, pues el niño “capta” lo que sucede en su entorno. Es decir, en un ambiente donde los niños tengan la posibilidad de aprender con las manos, el corazón y la cabeza. Así como también, la interacción entre los niños de las diferentes edades, pues considera que los niños pequeños aprenden de los mayores y viceversa, sobre todo valores sociales como la cooperación, la solidaridad, el respeto, etc. (Carlgren, 1989). Por lo que, es importante procurar que la escuela se vuelva una continuidad del hogar para que los niños asistan a ella con entusiasmo y no por obligación externa.

Steiner plantea que el aprendizaje no se dé de una forma programada ni parcelada pues esto provoca que el niño se distraiga y pierda el interés en los contenidos. Afirma que es mejor que la enseñanza de las materias se haga por periodos, es decir, que una sola materia se aprenda por unas semanas, durante una o dos horas al día, hasta terminar un bloque completo. Además, señala que el conocimiento intelectual debe estar equilibrado con actividades artísticas, manuales, físicas y espirituales. Propone la eliminación de los libros, pues estos deben ser hechos por los mismos niños de acuerdo con los aprendizajes que obtengan, esto permite que profesores y alumnos tengan una interacción más directa.

Asimismo, las técnicas de trabajo deben ser variadas y activas, siempre ayudadas por el arte y el movimiento, lo que Steiner llamo eurytmia²², así, el ritmo debe estar presente en casi todas las clases, por ejemplo, se utilizan pasos rítmicos en matemáticas para aprender las tablas de multiplicar o en las asignaturas de lenguas (Moreno, 2010). En la escuela Waldorf, se estimula el sentir del alumno, por lo que, para aprender algún contenido de las materias se

²² Arte del movimiento que hace visible el interior del ser humano.

intenta presentar de una manera viva e imaginativa con el fin de motivar y lograr el interés de los alumnos/as, utilizando imágenes, cuentos, fabulas, leyendas, fantasías, historias, etc.

Steiner divide el desarrollo del niño por septenios: de 0-7, predomina la imitación y se utilizan los sentidos, en esta etapa no se deben introducir conocimientos como la lectura o la escritura, ya que no es conveniente que se acelere su desarrollo y sólo se recomienda el juego creativo, el canto, la elaboración de manualidades y las actividades artísticas como la pintura, el dibujo y el modelado.

De los siete a los catorce años el desarrollo de la imaginación es muy importante y se atiende a través del arte; en esta etapa se inicia a formar su temperamento, por lo que, cada niño empieza a comportarse de manera determinada, comienzan a adquirir sus propias cualidades, formas de ver el mundo, de entenderlo, de expresarse, etc. también en esta etapa se adquieren hábitos, por lo que, los papas y maestros deben ser los mejores ejemplos para seguir. De los 14-21 los niños crean su propia individualidad y pasan a la búsqueda de la verdad y lo real. En esta etapa, adquirirá la capacidad de contar con su propio juicio de forma madura, tendrá sus propias ideas y concepciones del mundo.

El papel que deben cumplir los profesores es el de ser los mejores ejemplos para sus alumnos, por lo que, su pensamiento deberá ser congruente con sus prácticas, tanto dentro como fuera de la escuela. Tienen que ayudar al alumno para que se forme sin influenciar en su desarrollo, promoviendo los talentos individuales, respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno, de tal manera que el niño pueda elegir libremente y con responsabilidad.

Además, deben lograr que el niño se forme su propia opinión. Aunque es difícil que no exista cierta influencia, lo que se busca es que ésta no tenga un efecto uniformador, preparando para la continuidad del desarrollo técnico y económico establecido. De esta manera, la autoridad en este modelo pedagógico es entendida como una relación de respeto que es ganada por el propio profesor a través de su comportamiento de amor, confianza y colaboración para con sus

alumnos, quienes ven al profesor como un ejemplo a seguir. Además, un solo profesor debe permanecer con el mismo grupo de niños, durante la primaria y secundaria, esto le permite conocer a profundidad a cada niño (Carlgren, 1989).

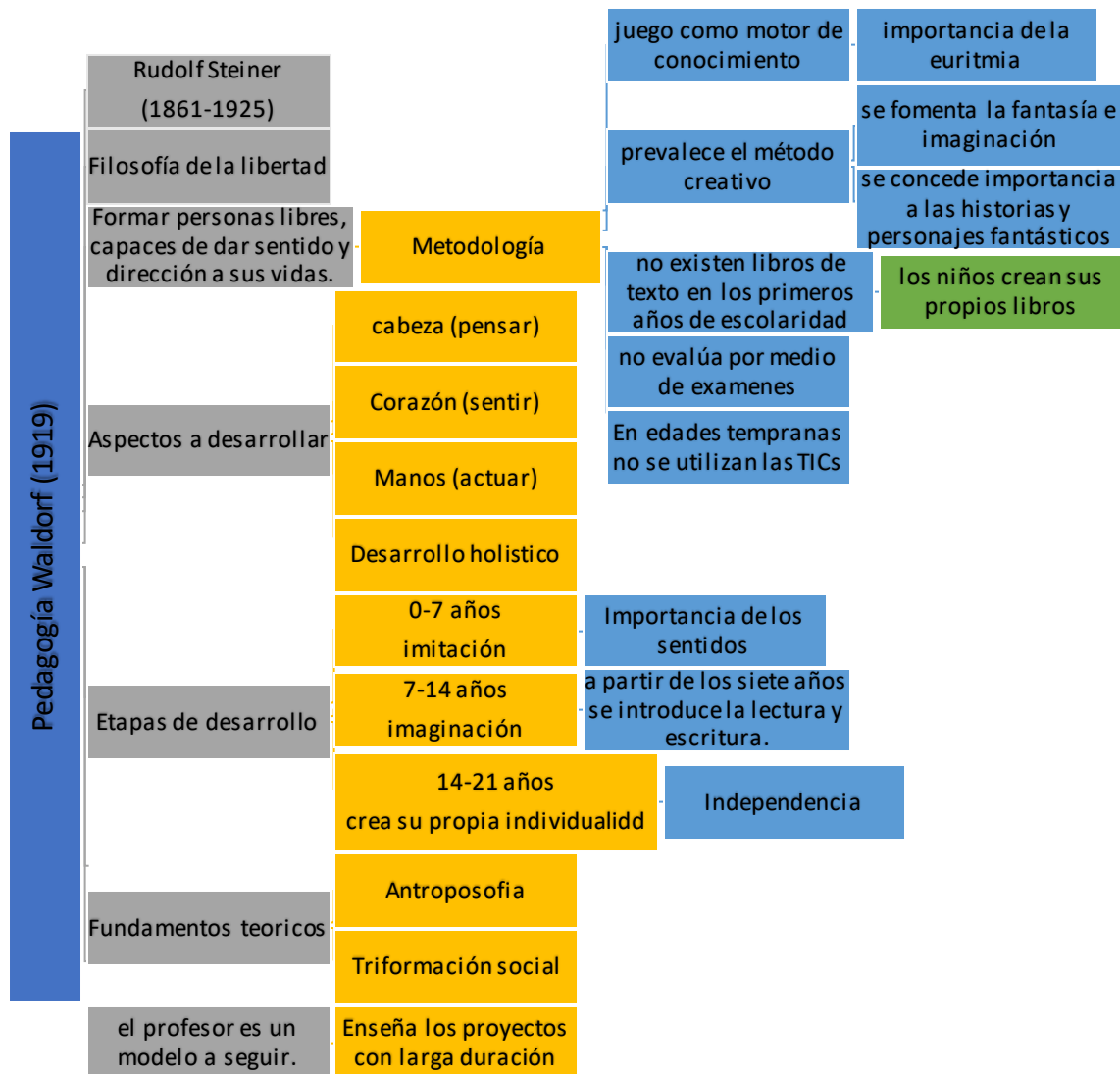
Para lograr esto, el profesor debe estar en constante formación para conocerse a sí mismo y así poder ayudar a sus alumnos. El profesor se convierte en investigador del ser humano para saber sobre el cuerpo físico, cuerpo etéreo, cuerpo astral y al yo, pero también debe comprender las situaciones familiares y sociales para poder entender la individualidad de cada niño y así poder ayudarlo en su formación. Al igual que los profesores, los padres deben ser los mejores ejemplos en el hogar, deben formarse dentro de la pedagogía Waldorf para poder lograr una coherencia entre lo que se vive en la escuela y en el hogar.

Para ésta pedagogía, la evaluación es un instrumento que ocasiona estrés y frustración en los niños, además, genera actitudes de competitividad y clasifica a los niños entre inteligentes y tontos. Por lo que, sin competir en exigencias de rendimiento se evalúa de forma individual, tomando en cuenta todas las potencialidades del alumno, sin medir sus aprendizajes por medio de calificaciones (Moreno, 2010).

La pedagogía Waldorf, al igual que la metodología Montessori y el método por proyecto, es pionera en innovaciones pedagógicas del siglo XX. Ésta pedagogía ha tenido relevancia a nivel mundial, por lo que se pueden encontrar centros Waldorf en más de 60 países, tales como: Alemania, Suecia, Estados Unidos, Finlandia, Japón, Suiza y México, entre muchos más. Por contar con ideales democráticos, buscar una educación para la paz y rescatar valores sociales, muchas de las escuelas Waldorf pertenecen a la Red Mundial de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Asociación de Centros Educativos Waldorf).

La Figura 4 recoge las características más sobresalientes de la Pedagogía Waldorf.

Figura 4.- Características de la pedagogía Waldorf



Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación documental

La Pedagogía Waldorf llegó a México en 1945, gracias al pedagogo Juan Berlín quien tradujo los principales libros de Rudolf Steiner²³, y en 1970 comenzó a difundir *Los Boletines de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf* en México y Sudamérica. (Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf, s/f)

En el año 2005, se fundó en la ciudad de Cuernavaca estado de Morelos, México, el Centro de Desarrollo Antroposófico dedicado a formar maestros en la pedagogía Waldorf y al estudio y desarrollo de la Antroposofía. Actualmente, se encuentran registradas 33 iniciativas que utilizan la Pedagogía Waldorf en México.

2.4 Modelos pedagógicos del siglo XXI

Ante la situación que padece la educación escolar, no sólo en México, sino en varias partes del mundo, algunas organizaciones internacionales y/o personas interesadas en la educación, han decidido retomar nuevamente pensadores de la Escuela Nueva y Libertaria, unificando pedagogías, metodologías y nuevos descubrimientos de las ciencias como la neuro-educación, creando así pedagogías que ayuden a renovar la educación de los niños del actual siglo, entre ellas, se encuentra Asiri y los Centros de Aprendizaje Ágil, modelos que también son utilizados en los proyectos alternativos de estudio.

2.4.1 Pedagogía Asiri

Entre los argumentos que sostienen los nuevos proyectos en contra del sistema actual, se encuentra el hecho de reconocer que los niños de hoy no son iguales a los de décadas anteriores, hecho que la escuela tradicional no ha querido reconocer, esto ha llevado a etiquetar a los niños con nuevos trastornos

²³ Entre ellos se encuentran: "Ciencia oculta", "Un bosquejo", "Filosofía de la libertad", y "Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores".

mentales, como el déficit de atención con hiperactividad (TDAH), diagnóstico que provoca problemas de aprendizaje, clasificaciones entre los niños, discriminación, baja autoestima, rechazo a la escuela y la medicación a muy temprana edad (Paymal *et al.*, 2008). Para Asiri, estos niños serían súper activos y lo que necesitan es una atención diferente, sin regaños, prohibiciones, ni frustraciones por parte del docente (Asiri Valencia.org, s/f).

La Pedagogía Asiri se originó a través de un proceso de investigación con niños indígena que Ivette Carrión realizó en Perú, y comenzó a funcionar formalmente como pedagogía en el año 2003, y ya con el nombre de Asiri en 2006.

De acuerdo con las declaraciones hechas por la creadora de la Pedagogía Asiri, lo que se busca es que los niños sean felices, por ello, el concepto de Asiri que en quechua significa sonreír, busca que tanto niños como profesores a la hora de aprender sean felices, basándose en el amor, la creatividad, la visión, la visualización y la alegría; mirando hacia adentro, es decir, hacia las necesidades de los niños para construir una sociedad en libertad y respeto, bases de la felicidad (Trabajadores de la luz, s/f).

De esta forma, Ivette Carrión (Trabajadores de la Luz, s/f) señala que es necesario “un enfoque holístico e integrador que permita despertar la sabiduría ancestral en los niños/as y jóvenes, utilizando el sonido, el color y la forma” pues son aspectos que conforman a un ser humano y esto permite conocer quien es cada persona. Esta pedagogía más que educar a los niños, busca reeducar a los profesores y padres de familia ofreciendo cursos y talleres para estos actores sociales.

La Pedagogía Asiri está basada en fundamentos pedagógicos, psicológicos, socio-antropológicos, humanistas y ancestrales, lo que le permite ser una propuesta flexible, articulada, integradora y con estructura que fomenta la

balanceada capacidad de sentir, hacer y pensar del ser humano.²⁴ Asimismo, fusiona ideas del pensamiento occidental (ciencia), oriental (alma) y nativa (tierra), basado en los tres estados del ser humano: el amor mediante el sonido, la sabiduría mediante el color y la voluntad a través de la forma.

Asiri, al tener un enfoque holístico, toma en cuenta la dimensión psíquica, ecológica, espiritual y creativa. Además, la capacidad, mental, emocional, social, cognitiva, y física del ser humano. Señala, que existen tres tipos de consciencia que hay que despertar: la del ser (*yo soy*) que se refiere al aspecto intelectual, físico y emocional; la colectiva (*él es*) que abarca la parte social, intercultural y ecológica; y la trascendental (*nosotros somos*) *conformada por la parte psíquica, creativa y espiritual, para así poder llegar a la conciencia universal.*

Esta pedagogía utiliza herramientas estructurales divididas en: a) de tiempo, en el cual se utilizan mándalas, campos mórficos²⁵ y juegos; b) de espacio, donde se recurre a la Geometría Sagrada, a la pintura, escultura, música y danza; y, c) las periféricas, donde se realiza la visualización creativa, armonización mental, masajes, rituales, meditación y armonización corporal.

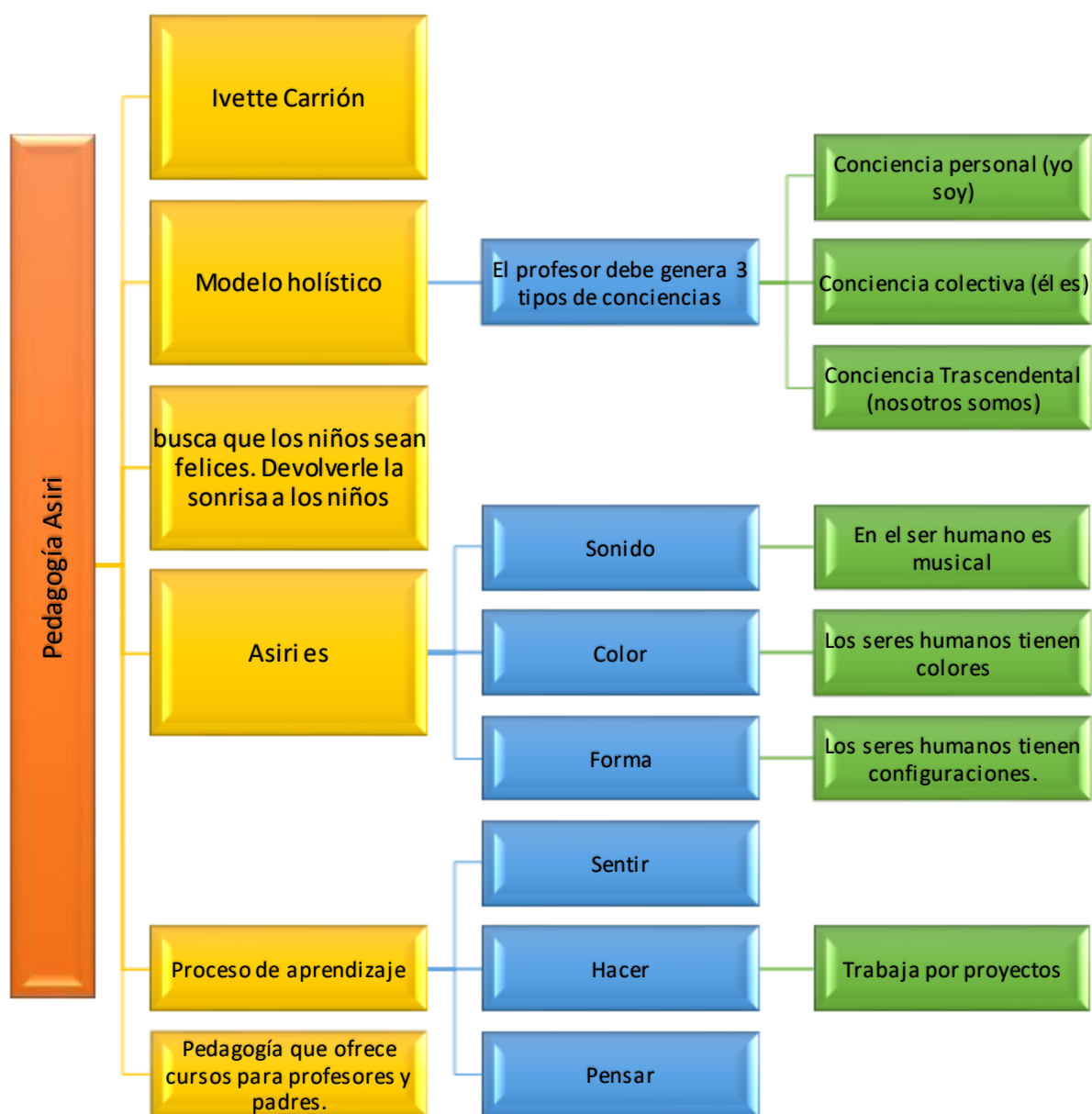
Al considerar la relación metafórica que existe entre las formas geométricas y la evolución humana y del Universo que señala la Geometría Sagrada, Asiri recomienda que las aulas tengan la forma arquitectónica de una imagen de dodecaedro e icosaedro, porque esta forma geométrica tiene una energía sanadora que “ancla”. Esta arquitectura es usada para penetrar en el subconsciente del niño. De acuerdo con Carrión (citada en Paymal *et al.*, 2008), esta figura representa la manera de ser y de vivir.

Los principales rasgos de esta pedagogía se encuentran en la Figura 5.

²⁴ Además, el proceso de aprendizaje debe seguir este orden (sentir, hacer, pensar), aspecto que la escuela tradicional no ha tomado en cuenta y siguen obligando al niño primero a pensar y por último a sentir.

²⁵ Se refiere a las formas que existe en cualquier organismo o material.

Figura 5.- Características de la Pedagogía Asiri



Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación documental

Además, los pupitres individuales son reemplazados por mesas de trabajo grupal, cojines y alfombras para que los niños se puedan sentir cómodos al realizar actividades, así como también permitiendo que los niños de diferentes edades interactúen.

Para realizar las actividades periféricas se busca contar con una comunidad que pueda contener espacios para diferentes tipos de actividades, por ejemplo, salones de descanso, de terapias, enfermería, cocina (donde los propios niños puedan cocinar), carpintería, salones de manualidades y reciclaje, para meditación y oración (espacios para encontrarse en silencio y escuchar).

Asiri, propone trabajar por proyectos semanales, los temas que se trabajan son: Bio-cuento, afirmaciones positivas, elementales (elementos de la naturaleza), yo soy (reafirmar la confianza), médico interno, historia, baile coreográfico, bienestar reciclaje, bio-huerto, lectura veloz y calculo veloz, una vez terminado se vuelve a empezar.

Para poder lograr los cambios esperados en la educación de los niños es necesario que el profesorado tenga conocimiento en las metodologías alternativas como Montessori, Waldorf, entre otras para que el cambio pueda ser más fácil y puedan llevar a la práctica la teoría. Además, el mismo proyecto proporciona talleres y cursos para reeducar a los docentes, para que logren su propio desarrollo integral y puedan ejercer la guía que los niños actuales necesitan. Aquí lo más importante con lo que debe contar un profesor es con la cualidad humana y capacidad de escuchar.

Cada niño será evaluado según la inteligencia múltiple que utiliza con preferencia, es decir, se evalúan a los niños sólo en la capacidad o habilidad en la que el niño demuestre interés, las tareas estarán prohibidas en Asiri. Por lo que, se da preferencia a la forma de aprendizaje que corresponde, estando atentos a la “vocación” o proyecto de vida de cada niño. Ningún niño perderá el año, no habrá tareas para la casa, sólo investigaciones, tratando de unir a la familia.

La creadora de la Pedagogía Asiri Ivette Carrión, tiene más de 18 años de trabajo de investigación en pedagogía, educación, terapias holísticas; contando con un registro de observaciones y análisis de más de 3000. Sus primeras investigaciones se guiaron bajo la teoría de los niños índigo, posteriormente creó la metodología Asiri.

Con sólo doce años de puesta en práctica y difusión, la metodología Asiri cuenta con dos sedes, una en Perú y otra en España. Ha tenido gran aceptación en Europa y América. Carrión ha recorrido varios países, entre los que se encuentran: México, España, Ecuador, Argentina, Colombia, Chile, Uruguay; ofreciendo conferencias y cursos para padres, profesores y personas interesadas en transformar la educación. La Pedagogía Asiri fue reconocida en el concurso de Creatividad Empresarial 2017 en las categorías de educación e impacto internacional.²⁶

Se considera que una de las aportaciones más importante que ofrece esta pedagogía está directamente relacionada con la reeducación que padres y profesores necesitan para poder ofrecer a los niños una educación basada en el amor. Ya que uno de sus principales objetivos es sanar los problemas de los adultos, y que estos se reencuentren con su niño interior y puedan construir un vínculo más saludable con las personas que lo rodean, sobre todo con los niños.

En la propagación de esta pedagogía, las redes sociales de internet como Facebook, YouTube, google, etc., han jugado un papel muy importante en la propagación de esta pedagogía, en estas páginas se pueden encontrar experiencias de los cursos, de las algunas escuelas Asiri, y de todo el trabajo que el grupo Asiri ha realizado a lo largo de estos años.²⁷

²⁶ Este premio reconoce los productos, servicios, procesos o estrategias innovadoras que han logrado un impacto trascendente en la generación de valor dentro de su organización o empresa en Perú.

²⁷ En Facebook se puede localizar como Metodología Asiri y Asiri México. En Youtube como Asiri presentación o pedagogía Asiri.

2.4.2 Centros de Aprendizaje Ágil

Los Centros de Aprendizaje Ágil (ALC por sus siglas en inglés), se originaron debido a los problemas que hubo en la Escuela Libre de Manhattan, donde Arthur Brock un emprendedor y padre de uno de los niños de la escuela, decidió hacerse cargo del colegio, fusionando conocimientos de la educación bio-cognitiva, la neuro-educación, la teoría del juego de la psicología del desarrollo, de las investigaciones de pedagogía 3000 y del emprendimiento y educación financiera.

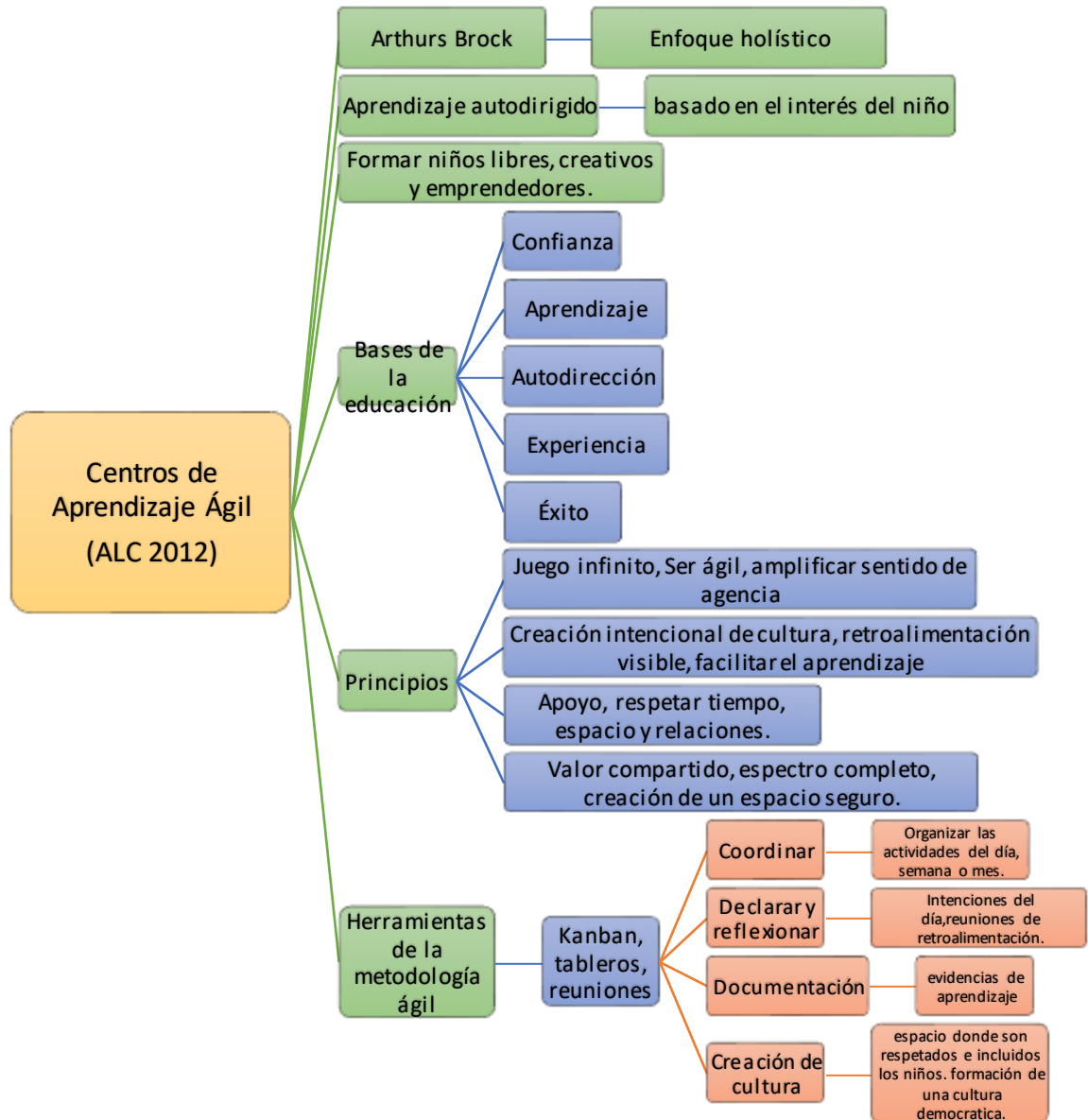
De acuerdo con ALC, es necesario que los niños sean vistos como seres activos, vivos y creativos para dejar de etiquetarlos como niños con problemas de aprendizaje y ocultar el fracaso e ineffectividad del propio sistema educativo (en Educambiando, s/f). Los ALC buscan una educación que permita a los niños concretar sus metas y que puedan vivir en plenitud, desarrollar las habilidades para que sean emprendedores y creativos; puedan identificar una oportunidad, organizar un equipo, planificar el trabajo, siendo necesario un escenario que acepte la fluidez de los niños y niñas, para desarrollar su inteligencia emocional, social y cultural, su motivación y autoconocimiento.

Estos centros, al igual que la Pedagogía Montessori, sostiene que los niños son aprendices por naturaleza permitiendo un aprendizaje auto-dirigido, donde los niños pueden aprender de acuerdo con sus intereses, siguiendo sus pasiones e involucrándose profundamente, logrando que el aprendizaje sea significativo.

Además, se propone cambiar el ambiente tradicional en donde el niño calla y el profesor tiene la palabra, por un ambiente en donde el niño sea escuchado y respetado por sus intereses, esto permite elevar su autoestima y su confianza, factores que faciliten desarrollar adecuadamente la habilidad comunicativa, rasgo que no ha sido trabajado en las escuelas, pues de acuerdo con Klaric (2017), uno de los problemas de la sociedad mexicana es que no sabe comunicarse.

En la Figura 6 se esquematizan las características más importantes de los Centros de Aprendizaje Ágil.

Figura 6. Características de los Centros de Aprendizaje Ágil



Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación documental

Para lograr que los niños sean independientes y consigan un aprendizaje significativo, los ALC utilizan herramientas de la metodología ágil, retomada de la técnica de dirección y gestión de empresas, como el Kanban o scrum que son tableros para organizar las actividades de cada persona. La organización de los ALC, señala que “estas herramientas y prácticas proveen retroalimentación visible, autogestión efectiva, claridad de propósito y fácil integración de nuevos patrones según cambien las necesidades” (Centros de Aprendizaje Ágil).

Retomando la metáfora del árbol ágil, los ALC consideran que la base o suelo de la educación es la confianza; las raíces el aprendizaje, la autodirección, la experiencia y el éxito; las ramas serían el juego infinito, el ser ágil, amplificar el sentido de agencia, creación intencional de cultura, retroalimentación visible (Tableros), facilitar por medio de organizar las actividades, apoyo sin intervenir demasiado, respetar tiempo y espacio, promover las relaciones sociales, registro de aprendizajes, tomar en cuenta todas las facultades del niño, no sólo la intelectual, espacios que provén de seguridad física, emocional y social que dan a los niños libertad con límites específicos; y, por último, las hojas representadas por las herramientas y prácticas que se llevan a cabo en estos centros:

- Coordinar: se refiere a la organización de las actividades diarias y semanales que se realizan en los centros. Las actividades de las semanas se exponen en el tablero de horario semanal, en donde pueden ser encontradas fácilmente por los niños. En el tablón del horario de día se delinean los ofrecimientos por día, estos se añaden conforme vayan surgiendo. Y, en el tablero de ofrecimientos, se muestran ofrecimientos de padres, estudiantes o Personas Recurso²⁸ que quieran realizar alguna actividad.
- Declarar y reflexionar: se realizan reuniones para establecer las intenciones del día y se hacen peticiones de apoyo, tomando como modelo

²⁸ Son consideradas personas recursos aquellas que no pertenezcan a los ALC pero que quieren ofrecer algún taller o aportar algún conocimiento.

compañías de software, estas reuniones son llamadas Reuniones de Mañana o de Pie²⁹, con una duración de 10 a 15 minutos. También se realizan Reuniones de la Tarde, donde se reflexiona sobre las actividades del día, para saber si se cumplieron las intenciones del día o no y el porqué de los resultados.

- Documentación: para documentar las actividades, en ALC se utilizan herramientas como el Kanbans o blogs electrónicos, estos con la finalidad de reflejar al individuo lo que está realizando, compartir experiencias y para mostrar a padres y miembros de la comunidad las actividades y experiencias de los niños.
- Creación de la cultura: con la intención de ir transformando la cultura educativa, se realizan reuniones para discutir sobre los cambios que se requiere hacer para mejorar las practicas dentro del centro, pudiendo establecer nuevas normas que se ponen a prueba para saber si funcionan o no.

En este proyecto educativo no existe el orden jerárquico de profesores y alumnos. Las personas que apoyan a los niños son llamados facilitadores, que junto con los padres tratan de dar un ambiente de aprendizaje a los niños. Los padres, por su parte, reciben cursos sobre cómo tratar a los hijos y los cambios que se necesitan no sólo en la escuela, sino en toda la sociedad. En este sentido, son los adultos quienes se encargan de sostener los espacios para el aprendizaje auto-dirigido o facilitar el desarrollo de la cultura comunitaria (Aldarondo, 2016).

Los ALC son muy recientes, sin embargo, con seis años de existencia han tenido aceptación en varias partes del mundo, en la Figura 7, se muestra los centros que se han creado a la fecha. En México, existen 4 centros ubicados en los estados de Oaxaca, San Luis Potosí, Guadalajara y Veracruz. Al igual que Asiri, su difusión en redes ha permitido que más gente se acerque a conocer como se trabaja en estos centros, su propuesta educativa alternativa y con aras a mejorar

²⁹ Estas reuniones son llamadas así, porque en las empresas se realizan de esta manera y no sentados.

Como se ha podido observar, Asiri y los ALC, además de retomar y fusionar postulados hechos en el siglo XX han agregado investigaciones e innovaciones recientes o conocimientos de otras culturas a la educación que los niños necesitan, por ejemplo, la importancia de la meditación, la musicoterapia, la Geografía sagrada en el caso de Asiri; o la utilización de las herramientas de las empresas para organizar las actividades en el caso de los ALC. De tal forma, los modelos educativos anteriormente estudiados responden de cierta manera a las preguntas que Flores (1994) señala, por esta razón es que a todos ellos se les ha considerado como modelos pedagógicos.

A world map showing the distribution of 100 countries. The map is color-coded by region: North America (light blue), South America (light green), Europe (light orange), Africa (light yellow), Asia (light purple), and Australia (light pink). The map includes labels for major regions and countries. Ten countries are highlighted with colored circles and red location pins: Canada (5), Estados Unidos (12), Venezuela (7), Colombia (5), Brasil (1), Argentina (1), Suecia (1), Francia (3), España (2), Polonia (2), Ucrania (2), Hungría (2), Turquía (2), Irak (2), Arabia Saudita (2), Argelia (2), Libia (2), Mali (2), Niger (2), Chad (2), Sudán (2), Egipto (2), Etiopía (2), Kenia (2), Tanzania (2), Angola (2), Namibia (2), Botsuana (2), Madagascar (2), Kazajistán (2), Mongolia (2), China (2), India (2), Pakistán (2), Afganistán (2), Irán (2), Tailandia (2), Indonesia (2), Filipinas (2), Vietnam (2), Corea del Sur (2), Corea del Norte (2), Japón (2), Taiwán (2), Hong Kong (2), Macao (2), Singapur (2), Brunei (2), Malasia (2), Australia (2), Nueva Zelanda (2).

La posibilidad de que Asiri y los Centro de Aprendizaje Ágil crezcan es mucha, no sólo porque fusionan pedagogías innovadoras del siglo XX y conocimientos del siglo XXI, sino porque en su corto periodo de trabajo ambos proyectos se están reproduciendo en muchos países. Además, se debe reconocer que las pedagogías como Montessori o Waldorf no se fortalecieron en sus primeros años de trabajo, tuvieron que pasar años incluso décadas para que estas fueran reconocidas y utilizadas para transformar la educación. Por ello, se considera que esta tesis abre la posibilidad de futuras investigaciones sobre la evolución o

estancamiento (si fuera el caso) de pedagogías como Asiri o los Centros de Aprendizaje Ágil.

Finalmente, aunque cada modelo cuenta con diferentes metodologías, técnicas y filosofías, como se puede observar en el cuadro comparativo (ver Cuadro 2), todos coinciden en primer lugar, en la decadencia y mal funcionamiento de la escuela tradicional; y, en segundo lugar, en el desarrollo integral que necesita el ser humano, para poder alcanzar la plenitud en su vida, al ser una persona independiente, creativa, segura de sí mismo, libre y responsable para transformar la sociedad en la que vive. Además, de coincidir en que hay que formar una sociedad basada en el amor y en los valores, ya que actualmente no se requiere de máquinas de hacer, sino seres humanos que sientan y piensen. De acuerdo con Paymal (2017), una verdadera educación integral debe cubrir todos los niveles de desarrollo del ser humano para que este crezca sano y feliz.

Cuadro 2.- Cuadro comparativo entre los modelos pedagógicos

	P. Montessori (1907)	Método por Proyectos (1918)	P. Waldorf (1919)	P. Asiri (2001)	Centros de Aprendizaje Ágil (2012)
Fundador	María Montessori (1870-1952)	William H. Kilpatrick (1871-1965)	Rudolf Steiner (1861-1925)	Ivette Carrión	Arthur Brock
Lugar de origen	Italia	Estados Unidos	Alemania	Perú	Manhattan (E.U.)
Finalidad	Formar personas independientes y conscientes.	Que los niños aprendan a solucionar problemas de la vida cotidiana.	Formar personas libres, capaces de dar dirección a sus vidas.	Devolver la sonrisa a los niños.	Formar niños libres. Seres humanos plenos realizados y asertivos.
Educación	Holística (social, emocional, físico, cognitivo) aprendizaje	Integral (intelectual, social y humano) aprendizaje	Holística (cabeza, corazón y manos)	Holística (Mente, cuerpo, espíritu)	Holística respetando los intereses de los niños. Aprendizaje

	dirigido por el niño.	dirigido por el niño.	centrada en el niño.	centrada en el niño.	dirigido por el niño.
Profesor	Se vuelve guía y su principal trabajo es observar a los niños para conocerlos y saber sus necesidades e intereses. Crea el ambiente educativo	Debe dar mayor responsabilidad a sus alumnos. Confiar en que ellos encontrarán las soluciones.	Planea el proceso de aprendizaje guiándose en el currículo que Steiner propuso. Acompaña de manera respetuosa y afectuosa. Conoce bien a sus alumnos.	Debe tener calidad humana y saber escuchar. Debe conocerse para poder ayudar al otro.	Facilitador, ayuda al niño si éste así lo requiere.
Niño	El aprendizaje se basa en sus intereses.	Protagonista de su aprendizaje.	El aprendizaje se basa en sus necesidades.	El aprendizaje se basa en sus necesidades	Aprendizaje basado en sus intereses.
Aportación	Ambiente preparado para el niño.	Trabajo bajo proyectos. Aprendizaje fuera de la escuela.	Curriculum basado en las etapas del niño, tomando en cuenta todos los aspectos a desarrollar.	Nueva forma de ver a los niños del siglo XXI.	El niño se vuelve independiente y responsable de su aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

3. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN PRIMARIAS OFICIALES Y MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS EN LA REGIÓN DE LAS ALTAS MONTAÑAS DEL ESTADO DE VERACRUZ.

Este capítulo presenta los resultados de la investigación de campo en las escuelas convencionales y en los proyectos educativos alternativos de la región de las Altas Montañas de Veracruz, específicamente, de las ciudades de Coatepec y Huatusco y sus alrededores. La investigación permitió dar respuesta a la pregunta que guio este trabajo: comprender las formas de inmersión de la ideología del opresor en la conciencia del oprimido en el sector educativo básico (primaria), así como los intentos de resistencia organizada y activa, con el proceso de desalienación que viven los participantes de los modelos educativos alternativos.

Primeramente, (a) se describe brevemente la situación de las escuelas oficiales, en una demostración de su naturaleza de aparato ideológico y de control social, propia de la educación tradicional. Posteriormente, (b) se procede a la descripción de los proyectos alternativos —los cuales ejecutan el paradigma de la Escuela Nueva y Liberadora con pedagogías como Montessori, Waldorf, el pensamiento desescolarizado o modelos mixtos—, para el ulterior cotejo de su realidad con los postulados de la Pedagogía Crítica y la Escuela Nueva, para evidenciar su concordancia con los modelos teóricos de la educación alternativa y sus discrepancias con la escuela tradicional. Por último, (c) se reflexiona sobre las perspectivas de ambos tipos de enseñanza en la Alta Montaña veracruzana.

3.1 Características de la educación básica (primaria) oficial en las escuelas estudiadas

De acuerdo al Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal (ICRE) 2016, realizado por la organización Mexicanos Primero, Veracruz se halla en el lugar 29, con una calificación de 4.6 de 10, en su obligación de garantizar el derecho a aprender. Entre sus principales problemáticas se encuentran el rezago educativo, la baja calidad de la enseñanza, la desigualdad en la infraestructura, la falta de modernización. Como se puede observar, se trata de los mismos problemas que se hallan a nivel nacional.

La muestra de las seis primarias oficiales investigadas en la ciudad de Huatusco y sus alrededores, concuerdan con las deficiencias de la educación oficial mexicana en las zonas urbanas y rurales. En esta investigación lo crucial fue comprobar si en su realidad educativa dichas escuelas reproducen los rasgos expuestos en el capítulo uno y parte del dos, donde la educación se mostró como un aparato de control social para internalizar y mantener el sistema económico y cultural dominante, así como una mercancía de producción y de consumo. Lo cual fue comprobado, ya que los principales rasgos que se observaron en las escuelas investigadas, fueron:

- Vigencia de las características de la educación tradicional;
- La educación está bajo el control del Estado y la clase dominante;
- No genera un desarrollo integral, pues prioriza el aspecto intelectual, lo cual homogeniza el conocimiento, la conducta y el pensamiento;
- Estratificación de los estudiantes;
- La escuela opera como un mero espacio de instrucción, y no como un complemento de la educación;
- La educación es vista como una herramienta para la movilidad social, se ha internalizado tal ideología capitalista en los profesores y padres.

A continuación, se reportará concisamente la evidencia para cada uno de los anteriores rubros. Esta información permitirá corroborar la veracidad de las

críticas hacia la educación tradicional, y hasta qué punto se les comprueba en la Alta Montaña veracruzana. Estos datos permitieron reflexionar sobre las implicaciones socioeconómicas y políticas de la educación tradicional, dentro del contexto de Huatusco y sus inmediaciones.

I.- *Se siguen reproduciendo las características de la educación tradicional.* Se observó que cuando los niños llegan a los colegios, todos visten idéntico, del mismo color, con su uniforme y su mochila llena de libros. Algunos llegan contentos y otros muy callados; al ingresar al edificio todos se incorporan al salón que les corresponde y se sientan en pupitres acomodados por filas. El docente saluda, y todos en coro responden “buenos días, maestro”. Al aproximarse el receso, el profesor anuncia que faltan cinco minutos para salir, y quien no termine la actividad no saldrá; los niños, apresurados, procuran terminar a tiempo. Después de treinta minutos es tiempo de regresar al salón, e inician otras dos o tres horas de actividades. Se trata de un protocolo de acción repetitivo y ordenado, el cual inculca en los niños la disciplina y rutina para ser en el futuro un obrero fabril (Althusser, 1988).

Durante las clases, se observó que los niños en muchos salones temen a los regaños de sus profesores, quienes usan gritos amenazantes para controlar e imponer el orden y el respeto. Los maestros dirigen totalmente el aprendizaje de los niños, desde los tiempos dedicados a cada asignatura hasta la hora de entrada, de recreo y de salida; pero, a su vez, ellos tienen que acatar las disposiciones de un director, quien tampoco es libre del todo, pues siempre está siendo supervisado. El control en el sector educativo es piramidal, como en el resto de la sociedad capitalista.

La constante repetición de estas pautas de acción, forjan el temperamento del niño bajo un molde de violencia verbal que lo habitúa a ser obediente y eficaz no como un acto de consciencia y responsabilidad, sino por el temor a ganarse un castigo o reprimenda. La nula capacidad estudiantil para determinar en algún sentido el decurso de su aprendizaje, acostumbra a los niños a siempre esperar las órdenes o las opciones que le proponga alguien más, a quien mirará como su

autoridad; a la postre se convertirán en ciudadanos pasivos, carentes de proactividad y que se consideran a sí mismos incapaces de plantear dudas y soluciones propias.

II.- *La educación es controlada por el Estado.* Aunque la mayoría de los profesores no ignoran que el Estado sólo busca beneficiar a una minoría de la sociedad, no se cuestionan sobre cuáles serían, entonces, los verdaderos intereses de la escuela oficial, ni se percatan de las graves implicaciones del querer homogenizar el conocimiento, conductas y pensamientos de los niños. Los docentes regularmente se limitan a cumplir de prisa los programas y objetivos gubernamentales, pues su mayor preocupación suele ser terminar a tiempo las actividades planificadas. Así, lo expreso un profesor:

“No alcanza el tiempo dentro del aula; tenemos que ver todas las materias que tocan al día. Nosotros como profesores tenemos la obligación de hacer que todos los niños aprendan de manera equitativa, pero no podemos esperar a que todos los niños entiendan. Por eso pedimos que en casa repasen, pero esto no sucede” (comunicación personal, diciembre, 2017).

Si bien es cierto que el estudio en casa es algo recomendable, y aún más si se realiza con la compañía de la madre, el padre u otro miembro de la familia, los profesores tienden a responsabilizar a esta última de fallas en el aprendizaje que en muchas ocasiones tienen que ver más con la naturaleza y sentido de la educación tradicional. Así, la urgencia por revisar temas y terminar actividades, es homóloga al enfoque taylorista de la productividad, basado en controlar minuciosamente el tiempo de trabajo, uniformizar los procesos y restar autonomía a los trabajadores (Coriat, 2003). Los productos educativos —el conocimiento, el análisis, la concienciación— difícilmente se logran a partir de tales parámetros, pues no todas las personas aprenden al mismo tiempo, cada quien difiere en el tiempo que le toma procesar una nueva información, además su curiosidad y aptitudes la llevan por distintos derroteros.

III.- *Homogenización del conocimiento, priorizando el aspecto intelectual.* La prioridad de las escuelas privadas³⁰ y públicas es obtener la excelencia académica, olvidando cubrir las demás áreas equitativamente. Aunque el sector privado posee la posibilidad de incorporar actividades extracurriculares como talleres de inglés, computación o artes, y contratar a profesionales para cada materia, sigue priorizando el aspecto intelectual. En el caso de las escuelas públicas, los docentes no se encuentran capacitados para guiar a los niños en los procesos de aprendizaje en áreas como arte, educación física o incluso idiomas.

Las primarias públicas muy rara vez alcanzan la excelencia académica, por la cual se sacrifica el resto de las áreas en las que se debe formar a un ser humano. A la par, sus recursos de personal son deficientes y su infraestructura es limitada. Razón por la que, quienes deseen que sus hijos se desarrollen intelectualmente de mejor manera, deberán pagar un colegio privado, el cual se cree, que mientras más caro de mejor calidad será, aunque aplique la enseñanza tradicional. He aquí una manera en que el sistema educativo clasifica a los hijos de la nación por su mayor o menor riqueza, relegando a los más pobres a las opciones públicas que no les permitirían el anhelado ascenso social.

IV.- *Los profesores se encargan de clasificar a los niños* en “malos”, “buenos” o “muy buenos”, etiquetas que los alumnos toman como verdades absolutas. Todos los profesores, hablan de tres tipos de estudiantes: los que son “muy inteligentes”, con quienes no tienen algún problema; luego están los niños que “no van tan mal” y, por último, aquellos que tienen problemas de aprendizaje y de conducta, que “no aprenden”, “ponen el desorden” y “se la pasan jugando” (comunicación personal, diciembre, 2017). El efecto emocional de tal jerarquía es la tendencia a observar que los niños con altas calificaciones tienen una autoestima alta, pues se ven a sí mismos como capaces e inteligentes. En

³⁰ Las escuelas privadas también deben seguir los planes de estudios establecidos por la SEP, tal y como lo señala el Artículo 3º de la Constitución. Utilizan la misma metodología, inclusive con mayor rigurosidad, y por ello se diferencian de los proyectos alternativos.

contraste, los niños que son calificados con problemas de aprendizaje tienden a ser más tímidos; les cuesta trabajo comunicarse con los adultos, y sus compañeros los tratan como tontos.

De tal forma, así como la excelencia académica divide a las escuelas en “buenas”, “regulares” y “malas”, al interior de cada una, en cada grado y grupo, hay “listos”, “tontos” y “mediocres”, calificativos que cada estudiante carga a lo largo de su vida. Provenir de una escuela “buena” o “mala”, ser “listo” o “tonto”, interferirá en el resto de su trayectoria escolar, en su vida laboral y en su autoimagen. La sociedad —empezando por el maestro— compulsa a los “malos” a desertar del sistema escolar, y muchos de los “buenos” han sido privados *a priori* de la posibilidad de la excelencia académica.

V.- Profesores y padres de familia concuerdan en no entender la escolaridad como un complemento de la educación. Por un lado, los padres creen que en la escuela sus hijos aprenderán a comportarse; que se volverán respetuosos y se formarán como personas de bien. Por otro, los docentes consideran que es responsabilidad de los padres educar a sus hijos, enseñarles buenos modales, a ser respetuosos y todos aquellos valores cívicos indispensables para la buena convivencia. En lugar de complementarse, se desintegran sin que alguno cumpla completamente con su labor. No hay comunicación entre profesores y padres para solucionar estos problemas.

Culpando la una a la otra, cada parte se deslinda de sus deberes para con el niño. Padres de familia y docentes no se consideran una comunidad, sino que se conciben de forma liberal, como una yuxtaposición de individuos egoístas. Su propia educación tradicional les impide percatarse de que, en los hechos, son un colectivo que podría y debería actuar cooperativa y complementariamente. Si lo hicieran, se darían cuenta que el problema de la falta de valores permea a toda la sociedad, más por causa de la ética con la que se manejan y/o promueven el Estado y las clases dominantes —corrupción, fraude, clientelismo, desigualdad, oportunismo, egoísmo, racismo, clasismo, sexismo, utilitarismo, consumismo—, que por lo que hace o deja de hacer un padre de familia o un docente.

En otras palabras, la mayoría de las personas vive inmersa en los malos valores de sus opresores y estos se difunden tanto en la escuela como el hogar, y lo que se requiere es la organización de los padres y maestros. Claro que ello no es fácil, pues el sistema está configurado para mantener a la mayoría de los explotados en condiciones que no les permitan organizarse y reflexionar los problemas y las responsabilidades en común, entre salarios bajos, jornadas de trabajo extenuantes y diversas fuentes atractivas para un ocio infértil —desde las cuales, por cierto, se inculcan y promueven los malos valores de la clase dominante.

VI.- Por último, *la educación escolar se ha convertido en un recurso de superación económica, no social*. Todos los padres entrevistados esperan que la educación amplíe la probabilidad de sus hijos para obtener empleos bien remunerados, como parte de un modelo de vida alienado que hoy aniquila al planeta y empobrece a muchos para enriquecer a pocos. Los docentes promueven esa idea. Por ejemplo, una profesora confesó que “le digo a mis alumnos que se apuren a estudiar para llegar a ser profesionistas —es decir, un trabajador intelectual, no manual— y así poder comprarse un coche, pues, si no, van a andar caminando” (comunicación personal, diciembre, 2017).

Las escuelas convencionales inculcan la ideología según la cual el trabajo manual es inferior al intelectual. La estructura de la sociedad está hecha para —como bien indicó una madre que vende dulces afuera de una escuela— “sufrir (...) trabajando aquí en el campo”, por lo cual cualquiera esperaría para sus hijos que “estudien para que se vayan del rancho” y consigan “mejores trabajos, donde se les pague bien y puedan comprarse las cosas que quieran” (comunicación personal, diciembre, 2017). Si se considera la falta de oportunidades existente en el campo, resultan comprensibles tales aspiraciones.

El problema, por un lado, es que ésta manera de pensar y de actuar, no hace más que reafirmar y profundizar problemas como el abandono del campo —por ende, la dependencia alimentaria del extranjero—, o la desvalorización social del campesino y la vida rural. Asimismo, se está promoviendo una idea errada del

bienestar, ya que estos no se hallarán a partir de (en este caso) el individualismo o del contaminante consumismo. De hecho, la mejora en las condiciones de vida es un hecho necesariamente colectivo y comunitario, e implica mucho más que el aspecto económico; requiere, sobre todo de la justicia social, que sólo se logrará con una conciencia crítica y activa (Freire, 2005).

De los anteriores seis puntos se puede concluir que, en las primarias oficiales de la Alta Montaña veracruzana, se comprueba por completo el análisis de las teorías críticas sobre la educación tradicional. Efectivamente, ésta inculca en los niños las actitudes que más tarde requerirán para ser trabajadores explotados modelo. Los “tontos” y los más pobres serán expulsados del sistema escolar, sólo tras haber aprendido a ser empleados obedientes, sin iniciativa; como los “listos”, estarán emocional y moralmente modelados para validar la ideología dominante y vivir de acuerdo a ella, reforzando con ello múltiples problemas sociales.

Los profesores, quienes deberían ser uno de los principales actores dentro del aula, enfrentan obstáculos externos e internos, que no les permiten ofrecer una educación de calidad. Por un lado, la opresión que padecen por parte del Estado para cumplir sus demandas y respetar sus limitantes. Las exigencias por parte de la SEP para con ellos son demasiadas: cumplir con un currículo y planes de estudio; cubrir materias en las que no se encuentran capacitados; atender, en muchas ocasiones, a más de treinta alumnos o a dos grupos; salarios bajos para aquellos que tienen que desplazarse de un lugar a otro, o para aquellos que tienen que comprar material didáctico; son evaluados con exámenes estandarizados y reciben capacitaciones de muy baja calidad.

Pero, por otro lado, se pudo observar que existen contradicciones entre lo que piensan, dicen y hacen los profesores. Aunque son conscientes de los problemas sociales, de las desigualdades sociales y económicas e incluso del daño ambiental que el sistema económico está ocasionando actualmente, en la vida cotidiana reproducen la ideología capitalista, con sus propios valores y necesidades.

Los profesores siguen siendo empleados que ejecutan la educación que la clase dominante necesita, y ayudan a reproducir dentro de la escuela la idea de la superación material y modernizadora. En realidad, sus mayores reivindicaciones y críticas frente al Estado no son de índole educativa, sino que giran en torno a la justicia económica para su gremio. De hecho, se confirmó que los docentes no están preparados profesionalmente y que tienen muchas deficiencias en conocimientos sobre Pedagogía, Psicología del aprendizaje o Sociología de la educación. Quienes tienen más de diez años laborando no continuaron su desarrollo personal ni profesional, mientras las nuevas generaciones se profesionalizaron bajo el enfoque de competencias, inspirado en las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky que, sin embargo, no son llevadas a cabo en el aula.

Al comentar acerca de las capacitaciones que reciben por parte de la SEP, casi todos los docentes señalaron que no les sirven para nada y que sólo les aburren. Ahora bien, no responden a tal falencia con un esfuerzo autodidacta, y si llegan a hacerlo es para cumplir mejor lo que ordena el Estado: buscan técnicas y métodos para que los niños aprendan de una manera homogénea. En este sentido, también se ratificó que la mayoría de los profesores no ejercen la docencia por vocación. La mitad de los entrevistados obtuvieron plazas heredadas; los que la obtuvieron por otro medio, lo hicieron por considerar que la docencia es una profesión que les proporcionará un salario seguro con buenas prestaciones laborales.

Claro está, no se puede negar que muchos profesores son creativos, sobre todo las generaciones más jóvenes. Ello se observa al entrar a sus salones, donde hay mucho material visual. También hay muchos docentes que tratan de que sus alumnos se vuelvan partícipes en su aprendizaje: hacen preguntas, los pasan a exponer, les mandan a hacer experimentos en casa. Incluso hay maestros que se muestran afectuosos con sus estudiantes, estableciendo una relación de cariño. Pero estas acciones no anulan el control subliminal de la educación oficial;

no obstruyen ni contrarrestan la opresión sutil que se ejerce y se inculca en los niños.

Respecto a los padres de familia, la investigación mostró que juegan un papel importante en el proceso de inmersión de la consciencia de sus hijos mediante la escuela tradicional, ya que su idea de la educación tiende a avalarla casi por entero, junto a otros prejuicios de la ideología burguesa asociados. Su idea de desarrollo suele reducirse a lo económico, bajo perspectivas consumistas. Como un síntoma de su desesperanza, quieren que sus hijos abandonen el campo y sobre todo el trabajo agrícola. La cultura urbana y la ciencia moderna les parecen superiores a la cultura rural y a los saberes o técnicas tradicionales.

Por todo lo anterior, los adultos argumentan que los niños y jóvenes “ya no son como antes”; que las distracciones y diversiones de las nuevas generaciones han cambiado y que se están perdiendo los valores y la unión familiar. No obstante, los padres permiten que las principales distracciones de los niños después de la escuela sean las redes sociales, los videojuegos, la televisión y el internet llenos de violencia verbal, física o sexual. Aunado a esto se encuentra el aumento de las familias desintegradas, junto a las madres solteras que tienen que salir a trabajar y dejar a sus hijos al cuidado de los abuelos o de personas extrañas.

Tanto los padres de familia como los docentes, no son conscientes de que viven inmersos en la ideología dominante. Aunque se dan cuenta de situaciones como el carácter de clase del Estado o la actual crisis de valores, no alcanzan a percibir al sistema escolar como el baluarte de la educación tradicional, como tampoco el carácter pernicioso de esta última. Es decir, no conciben al sistema educativo oficial como parte del problema; al contrario, lo miran como la solución.

En el caso de los docentes, resulta llamativo el hecho de que de alguna manera han tenido contacto con teorías pedagógicas críticas como la de la reproducción, pero no la han valorado como arma para proponer cambios en las características estructurales y organizativas de las escuelas en México. En vez de bregar por la radical transformación del sistema escolar, sus luchas tienden a centrarse en las

reivindicaciones económicas de su gremio, así como en mejoras de infraestructura para las escuelas.

Actualmente, en los programas gubernamentales del nuevo modelo educativo se establece un cambio en el contenido y organización de las actividades, siendo lo más innovador la implementación de clubes que buscan desarrollar integralmente a los niños, considerando sus intereses. No obstante, tal planificación no es tan posible de implementar, debido al arraigo del cuerpo docente a la pedagogía tradicional. Para aplicar lo más innovador del modelo nuevo educativo, se requeriría, primeramente, que los profesores fueran bien conscientes de la inconveniencia de la educación convencional; en segundo lugar, se necesitarían capacitaciones y actualizaciones de mayor calidad que las actuales.

Pero resulta más importante que los profesores cobren consciencia del carácter opresivo sutil de la educación oficial, buscando su transformación humanista. Hasta ahora han ejercido su poder de resistencia —es decir, de lo que Apple (1994) definió como las demostraciones de poder por parte de los dominados, para orillar a las clases dominantes a que les conceda alguna meta— para metas gremiales. Cada vez es más necesario que asuman la defensa de la educación como medio para el desarrollo integral de las personas y de la sociedad, y rompan con el triste rol de “domesticadores” que les asignó el Estado (Freire, 2002).

Los profesores necesitan mayor autonomía en la realización de su trabajo, para desarrollar su creatividad y atender a las necesidades reales de sus pupilos. En vez de priorizar tan sólo la entrega de resultados que exige la autoridad, buscar con igual o mayor ahínco la formación del tipo de personas que se requieren para superar los problemas que más afectan a la sociedad (Vinueza, 2002), pues en la actualidad de ello depende la supervivencia del planeta, la especie y lo mejor de la civilización humana. El Estado nunca capacitará a los docentes en lo anterior, y es precisamente esa ignorancia la que permite que se realicen reformas educativas que en el papel suenan altamente innovadoras, pero que nunca se llevan a cabo porque el profesorado desconoce su potencial antisistémico.

3.2 Descripción de los modelos pedagógicos alternativos estudiados en la zona Montañosa del estado de Veracruz.

Durante la investigación de campo se encontraron 4 proyectos con enfoques y metodologías diferentes a la escuela oficial básica: 2 ubicados en la ciudad de Coatepec, 1 en la localidad de Rancho Viejo —perteneciente al municipio de Coatepec— y 1 en la localidad de Tlaxopa del municipio de Huatusco, cada uno con semejanzas y diferencias. Sus nombres, ubicación, año de constitución, pedagogía utilizada, matrícula de alumnos y docentes se mencionan en el Cuadro 3, los datos se obtuvieron mediante las técnicas de observación, entrevistas y encuestas a maestros, padres y niños.

Cuadro 3.- Proyectos Educativos con Pedagogías Alternativas

Nombre del proyecto	Ubicación	Año de constitución	Pedagogía que utiliza	Matrícula niños	Matrícula profesores
1.- Colegio Calli	Coatepec	2005	Waldorf	Más de 100 niños	8
2.- Morfo	Coatepec	2011	Educación Libre	30	Más de 6 (varía según los talleres)
3.- Escuela Ecológica Primaria Unitaria “Xóchitl Adela Osorio Martínez”	Tlaxopa, Huatusco	2010	Montessori, Asiri, por proyectos	35	2 (más las personas que dan talleres, padres o estudiantes)

4.- Educambiando	Rancho Viejo, Coatepec	2014	Aprendizaje auto-dirigido	30	4 de planta, 2 de apoyo (más invitados por temporadas)
-----------------------------	------------------------------	------	------------------------------	----	--

3.2.1 Cumplimiento de particularidades alternativas

De acuerdo con lo explicado en el capítulo 1 y 2, la educación escolar ha estado controlada por el Estado favoreciendo a la clase dominante, insertando en la sociedad la ideología capitalista de superación material (Althusser, 1988; Bourdieu y Passeron, 1996), y manteniendo las mismas prácticas educativas durante más de doscientos años.

Sin embargo, dentro de este panorama de control y dominación se gestan modelos educativos alternativos, fundamentados por la aplicación de prácticas metodológicas, didácticas y filosóficas; provenientes de la Pedagogía Crítica, la Escuela Nueva y la Escuela Libertaria. De tal forma, que los modelos alternativos investigados, comparten en común algunos rasgos básicos para proponer una educación diferente.

En este estudio, mediante la investigación de campo y la documental se han identificado tres categorías que engloban los rasgos propuestos por las teorías críticas, para impulsar una educación alternativa, desalienante y liberadora. Estas categorías se utilizaron para esquematizar de una manera breve los elementos de la realidad de cada escuela alternativa, además se realizó un análisis comparativo para determinar el grado de Alternativa y resistencia de los cuatro modelos alternativos indagados.

Las tres categorías identificadas son:

- I. *Consciencia crítica, activa y organizada (Pedagogía Crítica)*: Es la capacidad de la clase oprimida para comprender la realidad social de

opresión que padece y así poder transformarla, a partir de acciones de resistencia colectivas y organizadas que surgen desde la base social para modificar los actos sutiles de dominación. En el caso de la educación, practicando procesos educativos diferentes al modelo educativo establecido y aceptado por la mayoría de la sociedad.

Para lograrlo, la concientización primero debe estar presente en los profesores y padres de familia, para que sean estos los encargados de crear una nueva cultura para los niños.

- II. *Renuncia a la pedagogía tradicional (Escuela Nueva)*: es la acción de implementar nuevas pedagogías, metodologías y filosofías educativas, que generen y posibiliten desarrollar las potencialidades de los niños, a través de un conocimiento profundo sobre las necesidades e intereses de los infantes, para formar personas independientes, responsables y felices, desplazando las características de la pedagogía tradicional que hacen de la educación escolar un aparato de control que reproduce el sistema capitalista.

Por ello, rompe con prácticas academicistas y autoritarias, permitiendo que: los niños experimenten y se descubran a través de la praxis, exista una relación horizontal entre profesores y alumnos, se elimine la estructura piramidal del conocimiento y los rasgos de las relaciones de producción capitalistas. Además, elimina parámetros puramente cognitivos, intelectuales y racionales, para lograr una educación integral que cubra todos los aspectos del ser humano (intelectual, físico, emocional, social, espiritual y ambiental), tomando en cuenta las recomendaciones metodológicas y didácticas de pensadores que pertenecen a la Escuela Nueva y a la Escuela Libertaria.³¹

- III. *Autonomía al margen del Estado (Escuela Libertaria)*: es el poder de la sociedad de diseñar, elegir y plantear libremente el currículum, contenidos y objetivos que esperan obtener de la educación escolar de acuerdo con

³¹ Por ejemplo: el aprendizaje centrado en el niño, el aprendizaje escolar se relaciona con la vida social, diversas formas de evaluar, relación intergeneracional, el juego como herramienta didáctica, entre muchos más.

sus necesidades, sin la intervención o guía de una autoridad externa, concretamente el Estado. Por lo que, son los principales participantes del proceso educativo (profesores, padres y alumnos) los que deciden libremente los aspectos pedagógicos, curriculares, evaluativos, metodológicos y sobre los usos del espacio y tiempo.

El Cuadro 4 sintetiza los resultados de la investigación realizada en las escuelas alternativas y oficiales, en él se puede observar que cada proyecto cumple en diferente grado con cada una de estos tres elementos.

Cuadro 4.- Elementos básicos de los proyectos educativos alternativos y liberadores

Elementos	Calli	Morfo	Educambiando	Escuela Ecológica	Escuela oficial
I. Consciencia crítica, activa y organizada	Principalmente de profesores quienes involucran a los padres a través de capacitaciones, para formar personas que puedan ayudar a la transformación social.	De padres y profesores quienes buscan una educación que desarrolle todas las potencialidades de los niños en un ambiente armónico.	consciencia crítica y activa por parte de profesores y padres sobre la opresión y destrucción del ser humano, de la naturaleza y de la utilización de la educación escolar como aparato de control.	La única que cuenta con una consciencia crítica y activa es la directora Ortiz (iniciadora del proyecto). Los padres no han logrado comprender la importancia de este por falta de información.	Alto grado de internalización de la conciencia opresora.
II. Renuncia a la pedagogía tradicional	Cumple con lo establecido por la pedagogía Waldorf, respetando las etapas de desarrollo de los niños, metodología y filosofía. Promueve una educación integral.	Retoma de varias pedagogías metodologías, donde el niño es el centro del aprendizaje. Educación integral. Espacio y ambientes diferentes. Reemplaza el sedentarismo por la acción, al utilizar el	Cumple con lo propuesto por los ALC, por lo que, elimina completamente la forma de enseñanza tradicional, dejando que los niños elijan que aprender de una forma responsable.	No ha logrado eliminar completamente las prácticas academicistas y autoritarias.	Reproduce las características de la pedagogía tradicional.

		método de proyecto.			
III. Autonomía al margen del Estado.	Inscrita a la SEP, cumple ciertos lineamientos. Libre elección de la pedagogía que utilizan.	Sin registro de la SEP. Los docentes eligen los contenidos a partir de opiniones e intereses de padres y alumnos. Se certifican por medio del MEVyT 10-14.	Sin registro de la SEP. Elección libre de la pedagogía que se utiliza. Se certifican por medio del MEVyT 10-14.	Inscrita a la SEP, cumple con casi todos sus lineamientos. Implementa pedagogías como Asiri, Montessori y método por proyectos.	Sigue todos los lineamientos de la SEP.

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados de investigación

A continuación, se describe la ubicación y origen de cada uno de los proyectos, y se detalla la forma en que cada uno cumple los elementos que los convierten en proyectos educativos alternativos.

Colegio Calli

Consciencia crítica, activa y organizada

Es un proyecto ubicado en la calle 5ta Zamora #135, Coatepec, Veracruz-Llave. Empezó a trabajar desde 2005 bajo la metodología Waldorf, por iniciativa de una profesora que instruyó a las maestras Jane Olivares y Norma Fomperosa, quienes actualmente son las encargadas del proyecto. Las tres docentes compartían la idea de brindar a los niños una educación diferente, por lo que, tenían que cambiar el fin y el proceso de la enseñanza tradicional. Así, su finalidad fue llevar a la práctica lo planteado por la Pedagogía Waldorf de Rudolf Steinner (Entrevista con Olivares y Fomperosa, diciembre, 2017).³²

³² Como se recordará, la Pedagogía Waldorf establece que hay que tomar en cuenta las etapas de desarrollo de los niños. Desarrollar en los niños el pensar, el sentir y el actuar, proporcionando un ambiente de amor y armonía donde los profesores y padres deben ser los mejores ejemplos a imitar.

La Pedagogía Waldorf postula que se debe educar con amor, dando a conocer que la vida es buena y bella. Sin embargo, debido a que vivimos en un mundo lleno de violencia, que los niños observan hasta en las caricaturas creadas especialmente para ellos; en esta escuela se pide que la ropa que usan los niños no contenga imágenes de algún personaje de caricatura, para que no se promueva que imiten a estos personajes; también se les pide a los padres vigilar lo que miran sus hijos en los medios de comunicación, que limiten las caricaturas violentas y les expliquen los daños que les provocan.

Renuncia a la pedagogía tradicional

En el colegio Calli la relación que existe entre profesores y alumnos es de afectos, cordialidad y respeto. Se pudo observar que los niños preguntan y hablan con sus profesores sin el temor de ser regañados.

Al llegar al colegio la profesora espera a los niños en la puerta, cuando los niños van entrando saluda a cada uno con la mano. Para empezar la clase se realizan estiramientos con cantos o realizando todos los movimientos de un cuento, por ejemplo, si se dice que un conejo salta, los niños realizan los saltos. Después se pasa con la asignatura que toca, aunque hay momentos en que los niños están sentados escuchando al profesor, también hay momentos donde a través de canciones o movimientos aprenden. La clase termina con una historia que habla sobre valores e historia del hombre. Posteriormente del recreo, los niños realizan talleres artísticos o los cursos de lenguas.

La maestra Norma Fomperosa aseguró que en Calli se respetan las habilidades y capacidades de cada niño, siguiendo sus etapas de desarrollo. Las evaluaciones se realizan con la finalidad de poder entregar al final del ciclo escolar un certificado, pero éstas no reflejan lo que el niño es o sabe.³³ Las profesoras de Calli se capacitan para conocer mejor a sus alumnos y así apoyarlos, aceptando a todos sin compararlos.

³³ Entrevista realizada a la profesora Norma Fomperosa, diciembre 2017.

En esta escuela se imparten talleres -para desarrollar de forma integral los diferentes aspectos del niño- como los de música, física, barro, inglés e instrumento de cuerda frotada (chelo o violín); también cuentan con un huerto, que algunos padres de familia cuidan. Los niños tienen mucho contacto con la naturaleza y salen de excursión para aprender y convivir en ella: el “compartir con la naturaleza les ayuda a tener una visión holística en el mundo”; los niños requieren “vivir, disfrutar y observar sus entornos naturales” para “desarrollar una actitud interior positiva hacia el medio ambiente” (Calli, 2018).

Respetando el método Waldorf, las primeras dos horas del día se trabaja una materia por bloques en la que se incluyen movimientos, canciones, labores mentales y prácticas, escuchar y participar, observar y hacer. Después de esas dos horas los niños reciben algún taller artístico, manual o deportivo; tales como: música, barro o idiomas.

En Calli, las maestras Jane y Norma se certificaron bajo la pedagogía Waldorf y ellas ofrecen la capacitación a los demás profesores todos los jueves;³⁴ a su vez, estos últimos, capacitan a los padres de familia, quienes, a decir de las maestras, tienen que cambiar su forma de comportarse y de pensar para así brindar a sus hijos el mejor modelo a seguir. Como lo estipulaba Steiner, los adultos deben educar con el ejemplo; por ello las maestras tienen reuniones semanales y/o bimestrales con los padres, para que conozcan la pedagogía y la sepan aplicar en sus hogares, de esta forma se busca que exista coherencia, unidad, vinculación e integridad entre la escuela y la casa.³⁵

³⁴ Actualmente se encuentran laborando dos maestras de preescolar, dos maestras de primaria y una maestra de secundaria, las maestras de los talleres y las fundadoras del colegio Calli. La matrícula más alta que han tenido ha sido de 120 alumnos.

³⁵ El compromiso de un maestro Waldorf es estudiar y saber cómo se deben hacer las cosas; para ellos es más importante el cómo que el resultado: cómo se enseña, cómo se da la clase. Los docentes se preparan para saber hablar a los niños; por lo que, deben aprender las etapas de desarrollo del ser humano. Su responsabilidad es saber y ser conscientes de lo que puede afectar a un niño. Al igual que el infante, el profesor se transforma al practicar la Pedagogía Waldorf para la construcción de una nueva sociedad, y buscan que los padres se unan a este cambio.

Lo que sobresale en Calli es la madurez de los profesores. La armonía que emanan se transfiere a sus alumnos; su forma de dirigirse a ellos y a las demás personas es de respeto, empatía y carisma. Los docentes no sólo dicen que hacer, sino que enseñan con el ejemplo: escriben, tocan algún instrumento, dibujan y juegan con sus alumnos, demostrándoles afecto todo el tiempo.

Calli atiende en el nivel preescolar, primaria y secundaria a niños que la Red de Educación Alternativa (Reevo) describe como de clase media, por tener al menos un padre profesionista. Los grupos se dividen de forma tal que los niños puedan convivir con compañeros de diferentes edades: todos los de preescolar están juntos y en primaria se encuentran juntos dos grupos. En los talleres que se proporcionan conviven todos los niños, desde preescolar hasta secundaria. Ello es para no clasificar a los estudiantes por edades, como en la escuela oficial convencional.

En Calli algunas actividades, por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas, las practican de forma divertida con cantos y bailes, por lo que los niños lo ven como un juego, donde se divierten y aprenden.

Autonomía al margen del Estado

Calli opera como una iniciativa social inscrita a la SEP, por lo que trabaja como una escuela privada, haciendo una simbiosis entre el programa oficial y el que ellos establecen. Participan en concursos oficiales tales como: escoltas, himno nacional, etc. y en las evaluaciones nacionales. Esto les ha permitido cumplir formalmente y evitar problemas con la SEP. Sin embargo, en la práctica educativa Calli respeta las formas y tiempos de aprendizaje de las etapas que estableció Steiner.

En apego a estas etapas, se introduce al niño a la lectura, escritura y matemáticas hasta los siete años, mientras que en las escuelas oficiales lo hacen usualmente desde el preescolar. Para este modelo, la primera etapa es sólo para el descubrimiento y la imitación, tal y como lo establece la pedagogía Waldorf. Además, las asignaturas se ven por bloques, las que se inician y deben culminar

para poder comenzar otra asignatura, mientras en las escuelas oficiales ven casi todas las asignaturas en un día, dividido por horas.

La SEP, ha permitido a Calli postergar conocimientos que en las escuelas convencionales ven en los primeros grados; por ejemplo, si en segundo de primaria se pide ver fracciones, en Calli lo aplazan hasta cuarto año (Entrevista a Fomperosa, diciembre, 2017).

En los talleres que los niños reciben, se pudo observar que los alumnos son guiados y motivados para ejercer su libertad de expresión y creatividad, esto les permite desarrollar su autonomía de una forma responsable. Pues el niño sabe que puede realizar las actividades del taller mostrando sus capacidades y habilidades favoreciendo a todo el grupo.

Pese a su adscripción al sistema educativo oficial, Calli cuenta con su propia pedagogía, metodología y formas de evaluar, además de poseer la libertad para elegir espacios y tiempos.

Aunque en Calli toman en cuenta las asignaturas propuestas por la SEP, no utilizan los libros de textos normalizados, pues son los niños los que realizan sus propios libros con la información que ellos mismos investigan e ilustran con sus dibujos, tablas o gráficas. De igual forma, la evaluación se realiza constantemente a través de la observación que los profesores realizan.

Para comprender mejor la forma de trabajo de Calli a continuación se incluye la experiencia de una exalumna, Carolina Moyano:

Ha sido una de las etapas más bonitas e importantes de mi vida. En Calli aprendí matemáticas mediante cuentos de duendes... Llevábamos historia como mitologías, desde la hebrea hasta la nórdica y romana...³⁶ Los talleres que llevábamos eran totalmente distintos a los de otras escuelas; llevábamos malabares, carpintería, barro... Considero que este método no sólo te enseña

³⁶ En este caso, Carolina se refiere a las historias que se realizan al terminar cada clase.

lo básico de cualquier escuela, sino que también te enseña a descubrirte como humano en un medio natural... y te prepara para la vida en sí... Siempre teníamos nuestras “mañanas rítmicas”, algunas veces nos daban euritmia [actividades del movimiento] o Tai Chi o cantábamos. Después decíamos nuestro verso para comenzar la clase.³⁷ Siempre estábamos cantando o tocando y al menos una vez a la semana pintábamos, lo cual me hizo apegarme mucho a eso y particularmente logré desarrollar aún más la pintura... Y fue curioso cuando salí de Calli y entré a otra escuela en donde no hacíamos nada de arte ni música y yo sentía que algo me faltaba, luego me di cuenta que era eso, que me hacía falta un poco de música y por suerte pude recuperarla. En Calli tuve clases de violín, aprendí a tocar la flauta, a zapatear, a dibujar y a pintar con acuarela o gis. Mis compañeros llegaron a ser como mis hermanos, pasar 9 años de mi vida con ellos nos hizo conocernos demasiado; hasta el día de hoy nos hablamos de vez en cuando o si me topo con ellos me da mucha alegría, siempre nos preocupábamos por los demás, y con los maestros, pues toda la primaria tuve una sola maestra (además de los de los talleres) y con ella creo que puedo hablar porque todos la queremos como a otra mamá.³⁸ Cuando hacíamos los viajes a diferentes estados, nos sentíamos tranquilos porque estábamos con ella, igualmente con los maestros de los talleres, siempre fueron muy amables y cálidos... Éramos como una familia. Hay cosas que ahora que estoy en la universidad me sirven bastante —estoy estudiando Biología en la Universidad Autónoma Metropolitana. Las mitologías que nos contaban son importantes en la cultura general y me sorprendió mucho darme cuenta que no todos las saben, o el haber realizado tantas obras de teatro en Calli ahora me sirve para poder exponer sin ningún problema. Son cosas que quizá en ese momento y por la edad pensamos que

³⁷ Después de tres años de haber egresado de Calli, Carolina aún recuerda los versos que recitaban y comparte uno de ellos: “La luz amorosa del sol ilumina el día para mí/ La potencia espiritual del alma a mis extremidades fortalece/ En el brillo de la luz del sol yo venero la fuerza humana que tan bondadosamente has vertido en mi alma/ Para que yo pueda ser trabajador y esté sediento de aprender/ De ti procede luz y vigor, hacia ti fluye mi gratitud y amor”.

³⁸ La Pedagogía Waldorf recomienda que un solo maestro guíe a un grupo durante el segundo septenio, para que tenga un conocimiento profundo sobre la personalidad y carácter de cada niño, y así poder ayudarlo en su aprendizaje adecuadamente.

no tiene mucha importancia, pero cuando sales a otro lugar con personas distintas que tuvieron educación diferente, te das cuenta de lo afortunado que fuiste al tener esa pedagogía.³⁹

Se puede concluir que las características que permiten a Calli ser un proyecto alternativo son que: lleva a la práctica la metodología y filosofía Waldorf; equilibra las actividades cognitivas, artísticas y prácticas; aborda las materias en bloque; busca que los niños no estén solamente sentados; elimina la competencia y comparación en torno a las calificaciones; capacita a los profesores y padres en la práctica de la pedagogía; disminuye la práctica de los honores patrios;⁴⁰ hace salidas a la naturaleza y al huerto; educa con amor; señala que la vida es buena y bella; y quiere transformar a la sociedad educando personas felices, contando con una conciencia crítica, activa, organizada y autónoma.

Claro que el camino no ha sido fácil para Calli, asegura la maestra Norma. Hay muchos papás que les cuesta cambiar y quieren seguir con la misma dinámica que se lleva en las escuelas oficiales. En Calli, todos deben aprender y cambiar, es el problema que resalta más en este proyecto. Pero, al mismo tiempo, aunque hay padres que se resisten a cambiar, sus mismos hijos y la convivencia con los demás integrantes del proyecto, la inclusión de los padres y la normatividad los va transformando poco a poco —señala la maestra Jane (ver Anexo I).

Morfo⁴¹

Consciencia crítica, activa y organizada

Morfo se encuentra en la calle Arteaga #5, colonia Centro de Coatepec, pero participan familias de Xico, Coatepec y Xalapa. Inició labores en 2011, cuando algunos padres de familia en pláticas grupales concluyeron que la educación oficial no cumplía las expectativas formativas que ellos deseaban. La señora Antolina Ortiz y el señor Santiago de Orduña iniciaron el proyecto como una

³⁹ Entrevista a Carolina Moyano, febrero, 2018.

⁴⁰ Sólo realizan honores al inicio de cada mes.

⁴¹ El término “Morfo” es el nombre de la mariposa azul cobalto que vuela libre en ecosistemas balanceados y armónicos, es decir, sólo se encuentra en sistemas que tienen armonía y equilibrio.

escuela en casa, actualmente las encargadas son la profesora Anna Beltrán y la coordinadora Lisa Fernanda Villanueva Romero, bajo un enfoque de educación libre. Esto último permite el apoyo en distintas pedagogías, pues todas tienen aportes importantes para el desarrollo del niño; pero, en general, funda su acción en aportaciones de pensadores de la Escuela Nueva y la Escuela Libertaria como Montessori, Steiner y Kilpatrick.

Renuncia a la pedagogía tradicional

En Morfo la relación que existe entre profesores y alumnos es de cordialidad, afecto y respeto. Además, el interés de cada niño es tomado en cuenta, considera importante el aspecto intelectual pero no se impone por encima de los demás.

La profesora Beltrán señaló que el objetivo es que los niños desarrollen todas sus capacidades. Por lo que para que los niños se conozcan primero deben explorar y conocer su cuerpo, conectarse con él por medio de actividades artísticas que permitan desarrollar su sensibilidad y creatividad. Para Morfo los talleres son tan importantes como las clases de las materias regulares. Por lo que, se le otorga el mismo tiempo a cada actividad.

Los talleres inician desde la mañana y se intercalan con el aprendizaje cognitivo. Entre los talleres que se realizan se encuentran los de arte marcial, manualidades, teatro, danza y cocina.

Por lo general, los talleres no son permanentes y pueden durar hasta un ciclo escolar; en el caso del taller de cocina, se le ha dado continuidad por considerarse importante en el desarrollo de los niños, es decir, por el interés que ellos ponen en esta actividad y por los aprendizajes que adquieren, como el saber cocinar su propia comida de manera saludable, integrando las matemáticas e incluso la lectura y escritura, en el caso de los niños más pequeños (a la hora de escribir y saber las cantidades de los ingredientes). En el taller de manualidades se han realizado bisuterías que los mismos niños han vendido, y son ellos quienes se encargan de las ganancias y de comprar más mercancía para actividades posteriores (con la adecuada ayuda de los profesores).

Los talleres artísticos y de teatro ayudan al niño a expresarse, a trabajar con disciplina y a conectarse con su cuerpo. Con su expresión corporal, el taller de teatro brinda herramientas para lograr el autoconocimiento, ya que un actor involucra su cuerpo, sus emociones y su psique. Por su lado, el taller de arte marcial es muy efectivo para desarrollar la voluntad, la disciplina, descubrir las capacidades de su cuerpo, y seguir expandiendo sus facultades.

En Morfo se busca que los niños realicen ejercicios de autoconciencia para conocer sus capacidades. Cada mañana meditan por 15 minutos, utilizando la meditación vipassana de origen budista, la cual les sirve para enfocarse y desarrollar su atención y concentración; les permite darse cuenta qué es lo que sucede con ellos y qué sucede a su alrededor (entrevista con la profesora Beltrán, diciembre, 2017).

La profesora Beltrán apuntó que, aunque Morfo se considera una escuela de educación libre, ésta no debe visualizarse como un espacio donde los niños pueden hacer lo que quieran; al contrario, en Morfo existe disciplina, horarios y estructura, pues los niños a esta edad necesitan una estructura no rígida que les dé seguridad.

En Morfo, lo que resalta es la capacidad y la iniciativa de cambio de sus profesores. El proyecto ha avanzado gracias a que ellos, a pesar de que en ocasiones provienen de escuelas convencionales bajo un enfoque tradicional de enseñanza, al conocer la finalidad y objetivos del proyecto y al no tener presión de cumplir un programa de estudios, horarios o supervisiones se vuelven más creativos, más propositivos y toman en cuenta los intereses de los niños, buscando estrategias para acercar el conocimiento a los niños y motivarlos. Si necesitan detenerse en un tema o profundizar en él pueden hacerlo sin la presión de rendir resultados en las evaluaciones, por ello, las clases se vuelven personalizadas. Por lo anterior, los grupos son chicos.

Por decisión del mismo proyecto y para atender mejor a los niños, Morfo se mantiene como un centro pequeño. Además de preservar la calidad educativa,

las 14 familias que actualmente lo componen consideran que cuando en un proyecto se empieza a ver por intereses económicos, los propósitos humanistas se desvirtúan.

Los maestros realizan reuniones para tratar temas o problemas de cada niño: si necesitan más contención, más límites, más escucha, etc. Se habla de cada proceso específico de cada tema y de cada niño, de la ayuda que necesita, etc. Cada maestro hace su planeación y a veces se unen talleres o materias académicas con cocina.

Una de las cualidades del profesor es que respeta el desarrollo individual de cada niño; no hace comparaciones, ni espera que todos aprendan al mismo tiempo y del mismo modo. Cuando un niño muestra habilidades o interés en alguna actividad, se le motiva para que las desarrolle al máximo. Se tiene presente que el aspecto intelectual es importante pero no lo único, y que puede haber niños que desarrollen otras inteligencias de las que habló Gardner.⁴²

Morfo atiende a niños de 6 hasta 18 años. Para este proyecto la interacción entre alumnos de diversas edades es muy importante. Por ello, en sus talleres participan niños de cualquier edad, mientras que en las clases de asignatura se dividen por edades, habilitando el espacio con mesas grandes y sillas alrededor. Los talleres se realizan de forma tal que los niños se diviertan con responsabilidad, sabiendo que hasta en los juegos existen reglas.

Autonomía al margen del Estado

Morfo cuenta con una completa autonomía ya que funciona fuera del sistema educativo, no se encuentra registrada ante la SEP; certifican a los niños por medio del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) 10-14,⁴³ del

⁴² Por ejemplo, reseñó la maestra Beltrán que había una niña que se la pasaba dibujando en talleres o clases. Los docentes no se lo prohibieron, ni la regañaron por creer que se distraía en otras cosas; al contrario, la motivaron para que desarrollara su capacidad artística, dándose cuenta que a pesar de realizar dibujos también comprendía los aprendizajes de los talleres.

⁴³ Este modelo está diseñado para niños de 10 a 14 años para certificarse en el nivel primaria, en el caso de los niños que quieran el certificado de secundaria tienen que esperar hasta los quince años para poder adquirir el certificado. El proceso resulta ser bastante sencillo, sólo se tienen que

Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA), organizado por módulos flexibles y abiertos. Aunque es un material para adultos, los niños han podido hacerlo sin ningún problema, pues el contenido está enfocado a cosas de la vida cotidiana.

La profesora Beltrán comentó que opera como una iniciativa de la sociedad civil formada en su totalidad por profesionistas. Fue así como, en conjunto —padres y maestros— decidieron no estar certificados por la SEP porque consideran una limitante sus normativas estructurales y organizativas, tales como: la obligatoriedad de los uniformes, las calificaciones, los exámenes y los honores a la bandera; que los maestros tengan que seguir un plan de estudios homogéneo, sin respetar los procesos, ritmos e intereses de los niños; enseñar a todos lo mismo, al mismo tiempo, queriendo sacar a los niños como objetos de fábrica, sin comprender que aprenden de formas diferentes (kinestésica, visual y/o auditiva). Por esto la profesora Beltrán considera que por muy alternativas que sean las escuelas con pedagogías diferentes, si se encuentran dentro de la SEP si hay mucha limitante (Entrevista con la profesora Beltrán, diciembre, 2017).

En Morfo, los profesores y padres eligen los contenidos, los tiempos y los espacios, sin olvidar la opinión e intereses de los niños, pero con horarios y estructuras bien establecidos y acordados.

Los talleres y aprendizajes que se trabajan se basan en las necesidades de los niños; son propuestos por los padres, profesores o por los mismos alumnos. Cada familia decide qué talleres tomar; si uno no cumple la demanda suficiente o los objetivos esperados, se busca otro. Sobre todo, se pretende que el niño adquiera aprendizajes significativos, que aprenda a hacer cosas de la vida

registrar una persona mayor a 15 años para ser asesor y orientar a los niños en las actividades de aprendizaje en los doce módulos correspondientes, por cada módulo se realiza una evaluación (6 como mínima aprobatoria), en total son 12 exámenes los que el niño tiene que hacer para poder adquirir su certificación. Estas evaluaciones son aplicadas por una persona a la que se le denomina *aplicador*, las evaluaciones se realizan en cualquier instalación de IVEA. Este programa está siendo cada vez más utilizado en México por padres de familias que educan en casa.

cotidiana, que desarrolle su creatividad, sus capacidades, habilidades y gustos para enfrentarse y resolver problemas de la vida social.

Los días que se visitó Morfo se observó a los niños en talleres de danza y teatro, bailando y actuando. También se constató que en la cocina los niños, desde el más pequeño, aprenden haciendo,⁴⁴ el profesor da las indicaciones y ayuda a quien se lo solicita (sobre todo a los más pequeños, quienes también son auxiliados por sus compañeros mayores). Sólo cuando entran a las clases de asignaturas, donde tratan de tener especialistas en cada materia, es donde los niños toman asiento alrededor de una mesa redonda; el profesor explica el tema y los alumnos comienzan a contestar sus libros.

Por todo lo anterior, Morfo se identifica como una acción de resistencia al actual sistema educativo, al encontrarse fuera de la SEP; al tomar los intereses de los niños y padres en cuenta al momento de organizar y planear talleres; al poner en equilibrio los aprendizajes para un desarrollo integral; al no homogenizar a los niños en su actuar, pensar y/o vestir. Además, durante las visitas a Morfo nunca se escuchó a las profesoras gritar a los niños, regañarlos, compararlos, castigarlos, prohibirles pararse o hablar; se observó que los niños tienen la confianza de hacer preguntas y respetar el tiempo de los demás.

Morfo, al igual que Calli, pero en diferente magnitud, también ha tenido problemas con algunos padres. La profesora Beltrán señaló que nunca se logró erigir un proyecto comunitario porque no todos los padres se involucraron; no se ponían de acuerdo en la toma de decisiones y no se podía ejercer la democracia, pues muchos papás sólo buscaban sus intereses. Por esto, los maestros que están de tiempo completo son quienes toman las decisiones al final, sin olvidar las propuestas hechas por los demás padres y niños. Otro problema al que se enfrentan es el económico: debido a que una de las motivaciones del profesor es tener un sueldo digno, lo cual es difícil debido a que las cuotas suelen variar

⁴⁴ Y es así en todos los talleres, pues lo que importa es que los niños aprendan matemáticas, escritura o lectura a partir de cosas de la vida cotidiana, asegura la profesora Villanueva.

según la cantidad de alumnos que haya y al tipo de taller que se tome (ver Anexo II).

Educambiando

Consciencia Crítica, activa y organizada

Inició actividades en 2015, en el centro de Xalapa, Veracruz. En los primeros meses de 2017, cambió su sede, pasando del contexto urbano a uno rural, ubicado en la localidad de Rancho Viejo, en el municipio de Coatepec, muy cerca de la ciudad de Xalapa. Los iniciadores fueron la maestra Abigail González Navarro —quien ejerció durante 12 años dentro del sistema educativo—,⁴⁵ y Yeremi Marín Ramírez, un joven con título universitario, quien se dio cuenta de que la escuela no le había dado casi nada de lo que necesitaba para vivir en la sociedad, al grado de que hasta el momento no ha necesitado del título para trabajar en lo que le gusta.⁴⁶

No aceptar una educación que prioriza el aspecto cognitivo a la par que inculca la obediencia, la competencia y la memorización; que fomenta una cultura economicista, antisocial y destructora, hicieron que Abigail y Yeremi se unieran para formar un nuevo proyecto. Al principio sólo se basaban en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner; y en diferentes propuestas de la neuroeducación, relacionadas con el desarrollo del cerebro. Pero al darse cuenta que no basta con cambiar el contenido dentro del salón de clase y comprender cómo aprende el cerebro, si antes, no se cambia toda la estructura de la educación —ellos lo llaman el “contenedor”, refiriéndose a la cultura escolar—, convirtieron el proyecto hacia el aprendizaje autodirigido utilizando las teorías de Educación Financiera, Educación Biocognitiva, teorías del juego, pedagogía

⁴⁵ La profesora Abigail tomó la decisión de sacar a sus cuatro hijos de la escuela oficial y junto con Yeremi abrieron lo que hoy se conoce como Educambiando.

⁴⁶ En la entrevista realizada a Yeremi narró que el motivo para que él concluyera una licenciatura fue darles gusto a sus padres. Por la forma en la que funciona la sociedad actualmente, no había desarrollado sus capacidades artísticas y organizativas; al contrario, se vieron opacadas por el conocimiento cognitivo, principal interés de las escuelas. Por ello, cuando salió de la universidad necesitó hacer una exploración personal para descubrirse.

3000, entre otras. Este cambio contó con el apoyo de algunos padres y profesores.

Para Educambiando, se requiere hacer un “cambio de cultura” hacia una “cultura ágil”, la cual consiste, según señalan sus acuerdos, en:

Crear un espacio donde se fomente la libertad bajo responsabilidad, la libre exploración, la autonomía, la independencia y el desarrollo sano de las emociones en cada niño y niña, sin importar su edad. Creando relaciones auténticas que se basan en el respeto mutuo, una comunicación no-violenta, y la aceptación a las diferencias. Esto permite que los niños y niñas aprendan a gestionar su tiempo, tomar iniciativas y decisiones, resolver problemas y conflictos. Aprenden a confiar en sí mismos y en sus capacidades. Y aprenden a respetar al otro, proveyendo del bienestar de todos” (Acuerdos de colaboración educativa con padres y madres, 2018, p. 4).

Renuncia de la pedagogía tradicional

Educambiando rompe completamente con las características academicistas y autoritarias, al no contar con horarios para clases ordinarias y dejar que los niños realicen las actividades de acuerdo a sus intereses.

En Educambiando los profesores son facilitadores y sólo ayudan a los niños si estos así se los piden; es decir, los niños desarrollan sus capacidades según sus intereses. El facilitador únicamente ofrece talleres y el niño decide si quiere tomarlos o no; el tomar un taller significa que le interesa dicho aprendizaje, pues lo toma de manera autónoma y responsable.

Los talleres son ofrecimientos de los facilitadores sobre las actividades que realizan (carpintería, arte, música, entre otros). Hay talleres con horarios establecidos por el profesor, y los niños deciden si lo toman o no; hay otros donde los niños se ponen de acuerdo entre sí para definir el horario, y luego se lo informan al facilitador. Siempre se realizan asambleas donde participan todos

para planificar los días y las semanas o para establecer las actividades, pero también hay actividades espontaneas.

Los facilitadores —cuenta Yeremi— no se formaron para ser maestros. Son personas que obtuvieron el éxito y profesionalismo a partir de la práctica y experiencia; cada quien imparte la actividad en la que es bueno: el que es especializado en la música, la que es apasionada en el aspecto espiritual, en carpintería, en el arte, etc., cada uno va a compartir lo que hace, a enseñar a los niños como personas realizadas que viven de hacer lo que les gusta. Claro que se capacitan diariamente y están en constante preparación a través de las redes sociales, leyendo o manteniéndose en contacto con otros miembros de la red de Centros Ágiles. En el caso de Yeremi, ha asistido a 3 cursos realizados por facilitadores de Nueva York y representantes de la Red Internacional de Centros Ágiles.

Entre las labores del docente en Educambiando, se encuentran: motivar a los alumnos para que realicen actividades acordes con sus intereses personales; mostrar con el ejemplo cómo funciona el aprendizaje auto-dirigido; ayudar al niño para que pase de la intención a la acción, apoyarlo en cualquier actividad si él se lo pide; proponer talleres y actividades para enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, nadie está obligado a tomar los talleres que se proponen, pues quienes aprenden son los que determinan el rumbo de los conocimientos que desean explorar.

Para integrar a los padres, se realizan capacitaciones para que conozcan la filosofía de Educambiando y sus fundamentos pedagógicos, o para adentrarse en el aprendizaje auto-dirigido y llevarlo a la práctica en sus hogares. También hay reuniones, eventos de integración familiar, charlas, etc., para trabajar en comunidad y en equipo —familias y facilitadores—, y así lograr que el proyecto funcione.

Además, transformar la cultura tradicional de la escuela convencional por una cultura ágil, implica que los padres confíen más en las buenas actitudes de sus

hijos; que éstos ejerzan su libertad con responsabilidad; que la convivencia sea sana, respetando y aceptando a los demás. Por ello los padres tienen que transformarse al igual que sus hijos. Al igual que en Calli, se espera que eduquen con el ejemplo de sus valores y comportamientos.

Educambiando atiende a niños de 4 a 16 años. Al igual que en los anteriores proyectos, se promueve la convivencia intergeneracional en actividades que se planean durante reuniones y asambleas donde todos los niños, sin importar la edad, participan. Es decir, se trabaja mediante el enfoque de multigrado; sólo hay fragmentación por intereses, no por edades.

En el caso de Educambiando, los niños al decidir qué hacer con su tiempo, realizan actividades lúdicas mismas que les permiten aprender de sus acciones.

Autonomía al margen del Estado

Para Educambiando era necesario ser totalmente independientes de la SEP, para cumplir con sus objetivos y llevar a la práctica la metodología de los Centros de Aprendizaje Ágil. Allí los niños son libres de hacer lo que quieran, teniendo presente siempre los pactos firmados. Tanto padres como hijos se comprometen a ciertos acuerdos como, por ejemplo, realizar sus intenciones cada día y ponerlas en práctica, además de documentar sus actividades, reflexionar, participar, compartir, reforzar y construir la cultura, siendo miembros activos en las asambleas.

En los acuerdos firmados por padres y niños (2018), antes de ingresar a Educambiando, se manifiesta que: los niños deben responsabilizarse de sus actividades, así por ejemplo, si son niños de más de 10 años y buscan certificarse, deberán estudiar una hora al día los contenidos que necesitan saber para cada módulo correspondiente del MEVyT.⁴⁷

⁴⁷ Los niños que deben aprobar los exámenes del IVEA tienen la responsabilidad de reforzar esos conocimientos. En Educambiando se le da una hora al día, ellos escogen el horario y la forma de aprender (mediante investigación, solos, con la ayuda de algún facilitador, etc.).

Yeremi señala que, la nueva Reforma Educativa pide realizar lo que ellos ya llevan a la práctica, por lo que, de llevarse a cabo lo establecido en ella, les permitiría incorporarse a la SEP. Pero por el momento seguirán como hasta ahora, certificándose por medio del IVEA. Aunque bastaría recordar cómo han sido las reformas educativas durante casi un siglo, para darse cuenta de que lo propuesto en el Nuevo Modelo Educativo no se llevará a cabo.

Educambiando trabaja como un proyecto social.⁴⁸ Han pensado en volverse una sociedad civil, pero hasta el momento no lo han determinado porque, a pesar de que Yeremi y Abigail comenzaron con el proyecto, actualmente ya hay muchos involucrados que deben estar de acuerdo con la formación de una asociación.

Para lograr el cambio de cultura educativa fue necesario transformar, como ya se dijo, los contenidos y el “contenedor”, en lo cual los padres han tenido mucha responsabilidad. Antes de inscribir a sus hijos en Educambiando, deben estar de acuerdo con las finalidades del proyecto y estar conscientes de que no es una escuela convencional y no busca una excelencia académica, sino, que los niños aprendan a aprender, a ser y a convivir (Entrevista con Yeremi, noviembre, 2017).

Las actividades que se realizan en Educambiando están organizadas mediante tableros tomados de las herramientas ágiles, como el sistema Kanban. En el lugar hay diversos tableros para establecer actividades, ya sean las intenciones del día, de la semana o del mes, los problemas a resolver, las ofertas de talleres, horarios o las actividades hechas por los niños que desean mostrar a los demás. Por ejemplo, en el tablero de muestra comunitaria todos los niños anotan las observaciones, problemas o las complicaciones que se tienen en el centro, y son ellos mismos los encargados de resolverlos mediante asambleas; cualquier problemática que suceda se resuelve con toda la comunidad: no son los

⁴⁸ El proyecto no es visto como un particular, debido a que nadie resulta beneficiado económicamente por las colegiaturas recabadas ni hay alguien que dirija u ordene. Las responsabilidades son distribuidas igualitariamente y las colegiaturas son utilizadas para cubrir gastos como los salarios de los facilitadores, renta del inmueble, materiales que se requieran, compra de muebles, etc.

profesores los que resuelven los problemas, son los mismos niños los que hacen que funcione, los docentes sólo facilitan el proceso —argumenta Yeremi.

Entre lo que se desea cambiar de la cultura escolarizada están el lograr la presencia, participación e integración de los padres, responsabilizar libremente a los niños en su aprendizaje, y eliminar las evaluaciones. Los niños devuelven el valor al conocimiento y a las actividades a través de un registro, es decir, un organizador con calendario y hora donde se documentan fotos, videos y las actividades que se realizan durante el día, para así tener forma de saber qué hicieron durante un día, una semana o un mes.

Es importante que el niño comparta con el mundo lo que sabe hacer. Yeremi argumenta que un certificado no determina qué clase de persona eres; lo que realmente es determinante es que todos puedan mostrar sus capacidades, sus habilidades. El trabajo realizado es el nuevo valor para los niños, no una boleta que diga que sabes un 10, un 8, o sabes nada.

En Educambiando la participación, independencia y responsabilidad que se les otorga a los niños en su aprendizaje, es mayor. Al no tener que entregar resultados con escalas de calificaciones, las evaluaciones estandarizadas son eliminadas completamente. Esto no significa que no se den a conocer los resultados de cada actividad realizada. Los aprendizajes son demostrados en exposiciones que los niños hacen de sus trabajos, tanto a profesores como a padres.

En Educambiando hay un proceso de autoevaluación para que los niños tengan parámetros de cómo dar valor a lo que hacen, reflexionan sobre la importancia de sus aprendizajes. Acorde con Yeremi, los facilitadores apoyan a los niños en este aspecto, es decir, la reflexión se hace a través de cinco niveles: lo físico; lo cuantificable; las habilidades y destrezas que se desarrolla; las emociones, cualidades y virtudes que se integran al ser; y lo que se puede hacer en el futuro con el aprendizaje obtenido. En la educación tradicional los niños están acostumbrados a que un profesor valore su conocimiento mediante los

exámenes; esto le afecta al ser adultos, pues siempre se buscan la aprobación de los demás. En Educambiando los niños realizan actividades todo el tiempo, siempre están jugando, investigando, en talleres o estudiando alguna materia.

Para comprender mejor la forma de trabajar en Educambiando, a continuación, se describe un día de actividades recabado durante la investigación de campo:

Son las 8:45 am y los niños comienzan a llegar, todos muy contentos saludan a los facilitadores que se encuentran dentro de la casa, antes de entrar se quitan los zapatos y los dejan en un pequeño mueble que se encuentra cerca de la puerta. A las 9:15 comienza la reunión para establecer las intenciones del día; cada niño, facilitador y padre de familia que se encuentran apoyando en el huerto, todos, incluso los más pequeños con ayuda de los mayores, escriben en post-it sus intenciones y las pegan en un tablero, unas niñas han escrito que seguirán con su investigación de insectos; otros niños con su aprendizaje de música; y algunos más han decidido ayudar en el huerto, antes de pasar a tomar los talleres. Mientras, los facilitadores recuerdan que en los tableros se encuentran los horarios de los talleres que se ofrecen y que ya se han establecido en días anteriores, esta reunión ha durado dieciocho minutos y todos salen a realizar sus actividades.⁴⁹ Afuera unos padres se encuentran limpiando y regando el huerto, algunos niños se acercan a ayudarlos, los niños les hacen preguntas acerca de las verduras que sembraron y los padres les responden, mientras continúan con el trabajo. Alrededor, se ven niños que juegan, otros cortan frutas de un árbol de níspero y unas niñas se han puesto a limpiar el patio. Junto al huerto, se observa una pequeña construcción sin terminar de bambú, Yeremi dice que es una casa que están construyendo algunos padres y niños. A la hora de la comida, todos entran, toman su plato para que una mamá que apoya en la cocina les sirva la comida; al terminar, cada uno lava los trastes que uso. En el segundo piso se encuentran unos niños que están practicando notas musicales en la guitarra con

⁴⁹ Esto no significa que los niños tengan que empezar el día realizando la actividad que pusieron como intención, ellos pueden comenzar con otras actividades, pero durante el transcurso del día debe realizar la actividad que se planteó, claro que esta puede cambiar si surgen actividades que no se habían planeado.

la ayuda de un facilitador. Mientras que Yeremi ya se encuentra en el taller de carpintería esperando a los niños que continuarán con la actividad que no han terminado, una niña dice al investigador que se encuentra realizando una casa para sus muñecas. En los talleres se observó que los facilitadores explican a los niños lo que necesitan saber sobre cómo realizar la actividad, mientras que los niños realizan preguntas sobre las dudas que tienen, enfocándose, sobre todo, en lo que el niño desea conocer y no lo que el facilitador quiere enseñar. Son las 2:15 y se reúnen nuevamente para terminar el día, algunos niños han cumplido sus intenciones, pero otros no y explican el motivo a los miembros de la comunidad, pero se hayan o no cumplido las intenciones, los niños escriben en otro tablero lo que aprendieron durante el día. A las 2:30 van llegando los padres para recoger a sus hijos y observan en el tablero lo que aprendieron. Antes de irse platican con Yeremi y la profesora Abigail.

En Educambiando son conscientes que se están haciendo cosas en contra del pensamiento dominante, las cuales causan miedo e incertidumbre. Es muy común que los padres sientan miedo al pensar que su hijo no sea capaz de cumplir con intenciones de aprendizaje, o elegir cosas equivocadas. A algunos padres se les dificulta reestructurar la forma de entender la educación, pues todavía se piensa que el aprendizaje sólo se da en aulas, con niños bien uniformados, un profesor al frente diciéndoles qué aprender y con un lenguaje que parezca aprendizaje.

Cuando uno visita Educambiando no se encuentra una escuela convencional; se llega a una casa donde todos están haciendo algo: unos niños barren, otros se adentran al bosque, construyen casas de bambú, ayudan a los padres en el huerto, etc. En Educambiando se desea cambiar la cultura piramidal donde unos tienen el poder y los demás obedecen, por una cultura donde todos tengan la libertad de elegir consciente y responsablemente. Esto no significa que el facilitador se desatenderá completamente del niño; por el contrario, su labor es aún mayor al transformar la cultura educativa. Al crear una cultura educativa

diferente fuera de la SEP hacen de Educambiando un proyecto en resistencia, alternativo y liberador (ver Anexo III).

Escuela Ecológica Primaria Unitaria “Xóchitl Adela Osorio Martínez”⁵⁰

Conciencia crítica, activa y organizada

Se localiza en la localidad de Tlaxopa, perteneciente al municipio de Huatusco. Esta escuela inspiró esta investigación, y resultó ser la única en los alrededores de Huatusco con rasgos distintos a la escuela convencional. Su principal representante es la profesora Noemí Ortiz Méndez, quien impulsó el proyecto de una primaria ecológica debido a la motivación de algunos padres, a su interés por el medio ambiente y a la necesidad de cambiar la educación escolar. Funciona desde 2010.

La directora Ortiz pasó mucho tiempo dando clases en rancherías, hasta que llegó a la ciudad de Huatusco. Al pertenecer a una asociación ambientalista, su preocupación por el medio ambiente la llevó a organizar a sus alumnos para reciclar botellas de plástico. Con el paso del tiempo se dio cuenta que esta acción no servía de mucho, pues si los niños no cambian su forma de pensar y convivir con el ambiente, no habrá una verdadera transformación social. Además, la maestra se sorprendía al conocer a niños que no sabían de dónde provienen sus alimentos básicos.

Así, un día conversando con algunos padres de familia inconformes con la educación que recibían sus hijos, ellos le propusieron que realizara su propio proyecto educativo. Ella lo dudó al principio; cuando aceptó, recibió ayuda de docentes del Centro Regional Universitario Oriente (CRUO) de la Universidad Autónoma Chapingo, con quienes redactó un proyecto, y tras varios engorrosos trámites administrativos inauguró la primera escuela ecológica de Huatusco inscrita en la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV).

⁵⁰ El nombre de la escuela hace referencia a la ex secretaria de educación del estado de Veracruz, durante el sexenio de Javier Duarte de Ochoa.

Al considerar que los problemas fundamentales de la educación básica eran la cuestión ambiental, la separación que existe entre la escuela y la realidad social, más el descontento por parte de los alumnos, la maestra Ortiz se inclinó por realizar una escuela ecológica con los enfoques metodológicos de Trabajo por Proyectos, la Pedagogía Montessori y la filosofía de la muy reciente Pedagogía Asiri. En esta escuela la base del proceso de enseñanza-aprendizaje es el amor que da confianza y libertad. De acuerdo con la maestra Noemí, si se da amor a los alumnos, estos reproducirán lo que reciben, por lo que tienen en sus manos una esperanza para la educación y para la humanidad.

Hasta el día de hoy, la escuela cuenta con una construcción de dos niveles, dos construcciones sin paredes, una cocina, tres baños, un patio y un huerto. Los salones no están designados para un solo grupo; todos los niños, desde primero hasta sexto, toman clases de historia en un salón, así como talleres de música e idiomas; los grados se dividen en dos para tomar las demás materias (de primero a tercero, y de cuarto a sexto). Regularmente los niños de los grados más altos usan los salones descubiertos, mientras que los más pequeños utilizan un salón con materiales didácticos Montessori.

Los padres que integran este proyecto son profesionistas, comerciantes y campesinos que radican en diferentes municipios de la misma comunidad de Tlaxopa, de la ciudad de Huatusco, de Totutla y niños de padres extranjeros que viven en la Cooperativa de las Cabañas.

Renuncia de la pedagogía tradicional

La escuela ecológica no ha podido extinguir por completo los rasgos de la pedagogía tradicional, por dos razones:

La primera, es que en esta escuela los niños todavía ven a las maestras como personas con autoridad, postura que es inculcada por sus padres. Además, hay materias que aún se imparten con la metodología tradicional: la maestra enseña, el alumno escucha. Dicho rasgo se atenúa cuando la maestra Ortiz está al frente del grupo, ya que ella trata de tener una relación horizontal con sus alumnos, a

quienes trata con amor y con respeto. Pero con el resto de los docentes la relación es más autoritaria.

La segunda es que, la profesora Ortiz no logra desapegar a su compañera de la enseñanza tradicional. Aunque esta última se esfuerza por ejercer la filosofía y metodología de la escuela ecológica, no lo logra del todo. Por ejemplo, si está utilizando la metodología Montessori, de una manera sutil obliga a los niños a realizar la actividad, aunque ellos no quieran; además, aún hace comparaciones entre los niños, sin percatarse de que ellos la escuchan. Por otro lado, no ha podido trabajar bajo la metodología por proyectos, pues no sabe bien como planear sus clases.

Por lo anterior, se puede concluir que para lograr una verdadera alternativa educativa es importante el grado de convencimiento y compromiso, asimismo, debe ser apoyado por un grupo de personas organizadas con pensamientos afines. En Calli, Morfo y Educambiando, padres y profesores convergen en la filosofía de cada modelo pedagógico, lo cual hace que los proyectos se cohesionen y puedan alcanzar sus metas. En el caso de la primaria ecológica, sólo la profesora Noemí tiene claros los objetivos que quiere alcanzar y el tipo de educación que busca, pero es difícil que ello se concrete, mientras no llegue a la escuela otra maestra que comprenda y se convenza del proyecto.

En los objetivos de la Escuela Ecológica está el desarrollo integral de las capacidades del niño. De acuerdo con la profesora Ortiz, ello se logra por la motivación. El aspecto cognitivo se incentiva a través de contar cuentos, hacer juegos de palabras, motivar a la investigación y experimentación, el que puedan cuestionar y manipular datos; para atraer a los alumnos a las ciencias y las matemáticas. Paralelamente, el desarrollo emocional y la creatividad se logran mediante el arte, con actividades como el dibujo y la música, además de dejar a los niños bailar, correr, brincar, construir, tocar, gesticular y explorar.

Entre los cuatro proyectos alternativos investigados, se puede concluir que, el que logra menos este rasgo es la Escuela Ecológica, ya que debe cumplir con el

horario establecido por la SEP, y no todos los niños se quedan en las últimas horas.

En esta escuela, únicamente la maestra Ortiz ha recibido capacitación sobre la Pedagogía Asiri. Tuvo que pagarse sola todos los gastos para viajar hasta Perú. Asimismo, ella asegura estar pagando su capacitación junto a su compañera de la Pedagogía Montessori.

La maestra Ortiz señaló que ha intentado que los padres cambien su forma de ser y de comportarse con sus hijos, pero no ha tenido éxito en la mayoría de los casos. Al inicio de cada ciclo escolar, realiza una reunión para dar a conocer cómo se trabaja en la escuela. Aunque los padres se muestran interesados al escuchar objetivos y actividades diferentes a las demás escuelas, son muy pocos los interesados en comprender el objetivo de la escuela. La poca participación de la mayoría de los padres, ha llevado a que la directora piense en realizar un contrato para que estos se comprometan a apoyar la educación de sus hijos, y de no cumplirlo poder tomar las medidas necesarias. Pero esto no lo ha hecho, pues sabe que la escuela es pública y que los padres tendrían el derecho de ir a reclamar a la supervisión, situación que a ella le atraería muchos problemas, pues realiza actividades que no están aprobadas por la SEP.

La falta de capacitaciones constantes en los padres hace que se dificulte comprender el cambio educativo que la profesora propone, por lo que se requeriría, que la directora Noemi, pensara en otorgar a todos los involucrados o interesados en una educación diferente en la zona, pláticas informativas que ayudaran a transformar el pensar y actuar de los adultos.

La Escuela Ecológica está registrada como una escuela primaria multigrado, esto permite que los niños de diferentes edades convivan, además, al estar presentes dos profesoras, cada una atiende a tres grupos, pero hay actividades en la que unen a todos. En esta escuela el juego es un factor importante para tener la atención del niño y poder realizar actividades que les permitan aprender a contar, leer, escribir, etc.

Autonomía al margen del Estado

La Escuela Ecológica está reconocida por la Secretaría de Educación Veracruzana. Sin embargo, en comparación con los otros proyectos, tiene la desventaja de que es una escuela pública y por eso debe acoplarse más a los lineamientos oficiales de enseñanza, utilizar los libros de texto y ver los contenidos de acuerdo a lo establecido para cada grupo. Por tal motivo, los niños responden a los libros y a las evaluaciones que vienen en ellos como en todas las escuelas. La directora Ortiz trata de ser más dinámica y de integrar a los niños de todas las edades en materias como historia o geografía, además de que se tiene mayor contacto con la naturaleza y la sociedad.

En el caso del sostenimiento económico, la Escuela Ecológica cuenta con el escaso recurso que le proporciona la Secretaría de Educación de Veracruz, el cual sólo alcanza para la compra de sillas y mesas, más el salario de la directora y de la docente que se integró al proyecto en el ciclo 2017-2018. Esta es otra de las limitantes de dicha escuela, ya que la nueva maestra sólo conoce la forma de enseñanza tradicional y aunque trata de llevar la misma metodología que utiliza la maestra Noemí, no ha podido internalizarla completamente.

Volviendo al tema del sostenimiento económico, para que la escuela pudiera manejarse bajo un enfoque ecológico, la maestra tuvo que buscar apoyo en individuos y organizaciones como: a) El Ingeniero Dámaso Martínez Pérez, quien donó un pedazo de tierra para que la escuela contara con un espacio propio, donde se construyó un salón de forma hexagonal; b) De los programas gubernamentales Escuela de Calidad, Escuela de Excelencia y Escuela de Tiempo Completo, quienes brindaron recursos para mejorar la infraestructura con una plaza cívica, pisos y andadores, así como el servicio de alimentación en el comedor escolar; c) La embajada de Canadá, a través de la asociación civil Microcuenca del Río Citlalapa, quien apoyo para construir los primeros dos salones con tronco y madera, además de dos juegos de baños secos; y d) La Fundación Gupta Family de Estados Unidos, ha apoyado con recursos económicos para las necesidades básicas y de infraestructura que la escuela

requiere. Sobre todo, apoya al proyecto con las ecotecnologías necesarias. Asimismo, los padres de familia apoyan con pequeñas mensualidades para cubrir los gastos de los talleres, y quien no puede aportar económicamente lo hace a través de faenas.⁵¹

La Escuela Ecológica, trata de utilizar metodologías de enseñanza diferentes; en este caso, se trabaja bajo proyectos y/o con la metodología Montessori, pero lo que señala muy marcadamente la profesora Ortiz es que quiere devolverle la sonrisa a los niños, que asistan contentos y con entusiasmo a la escuela para aprender muchas cosas, como lo indica Asiri. Al ser una escuela de tiempo completo, en las primeras horas del día se enseñan las materias regulares; después del mediodía, se agregan talleres de música, arte, idiomas, farmacia viviente y huerto, impartidos por los mismos padres o por estudiantes que ofrecen sus conocimientos, como la Antropóloga Mariana Jácome Cessa. Esta estructura de trabajo manifiesta un proceso de transición para la selección del contenido y de las metodologías empleadas.

La escuela ecológica debe apegarse más a los lineamientos pedagógicos oficiales; pues debe dar resultados en los exámenes evaluativos que presentan todas las escuelas públicas, aunque utiliza otras metodologías. Ahora bien, debe reconocerse la iniciativa de los proyectos en búsqueda de lograr ser cada vez más independientes en la toma de decisiones formativas.

Un día en la Escuela Ecológica Alternativa

Al entrar, se percibe un ambiente diferente a cualquier escuela convencional de México; al llegar los niños por la mañana, tienen claro que no hay que meterse al salón, sino que tienen que realizar las tareas que les corresponden a cada uno; para ello, tienen comisiones, desde los más chicos hasta los más grandes, limpiar

⁵¹ Tanto Calli, Morfo y Educambiando, se sostienen económicamente tan sólo con las colegiaturas que los padres pagan cada mes. Esto haría pensar que se trata de escuelas privadas, pero la diferencia es que los beneficiados son todos y no sólo una persona. El dinero es utilizado para los gastos de los proyectos, entre ellos la renta, mobiliario, material didáctico, sueldo de los profesores, etc.

la cancha, regar sus pequeños sembradíos de hortalizas, checar la composta, preparar el salón para la clase de Historia que les dará Mariana, estudiante de Antropología que se ofreció a dar esta clase por algunos meses.

Un poco antes de las nueve, todos suben al Salón Sol (así es llamado el segundo nivel de la estructura hexagonal); una pequeña niña de primer grado reparte lápices a sus compañeros; al entrar al salón sólo se ven sillas acomodadas en forma de media luna, una alfombra donde se acomodan los niños más pequeños y la directora Noemí, y una mesa chica donde se puede poner material. Todos se preparan para empezar la clase, con la ayuda de un mapamundi, un rompecabezas de madera de los continentes, dibujos hechos en el pizarrón, y la clase comienza con la pregunta: ¿saben quién fue Cristóbal Colón?

Los niños más grandes responden que Colón fue quien descubrió América, y es así como Mariana comienza el tema del descubrimiento de América. Durante la narración que hace Mariana, los niños escuchan, pero también cuestionan sobre las dudas que tienen; una niña participa aportando el conocimiento que adquirió en clases anteriores. Los niños más pequeños también participan, y sus compañeros más grandes son quienes algunas veces responden sus dudas. El ambiente es muy agradable, se escuchan sonrisas, murmullos y pláticas. Son aproximadamente las 10:30 de la mañana, la clase está por terminar; antes de salir, los niños deben hacer una fila y responder una pregunta sobre el tema visto, quien no contesta bien tiene que regresar al final de la fila.

Es el momento de comer o tomar algo, ya todos en la cocina-comedor. Una niña comisionada ayuda a sus compañeros a lavarse las manos, echándoles agua con un recipiente. Los niños comparten lo que sus papás les mandaron, sobre todo a quienes no llevaron algo. La directora Ortiz comenta que todavía hay muchos padres que, por irresponsabilidad, no se comprometen con el cuidado y educación de sus hijos. Al terminar el almuerzo, los niños salen para jugar un momento mientras las maestras terminan de desayunar.

Son ya las once de la mañana, y las docentes se reparten sus grupos. La maestra atiende a los niños de primero, segundo y tercero; mientras que la directora Ortiz

trabaja con cuarto, quinto y sexto grado, ella se queda en su salón descubierto, con tres mesas alargadas y seis sillas en cada una; los niños se sientan y se acomodan de acuerdo al grado al que pertenezcan, la maestra les pide que saquen su libro de matemáticas y que terminen de hacer la evaluación que viene en el libro.

Mientras tanto, la maestra se dirige a la cancha para jugar con los niños a saltar la cuerda; al igual que los pequeños, ella se quita los zapatos para saltar. Mientras se divierten, los niños cuentan las veces que pueden saltar, es de este modo como los alumnos repasan los números. Después de oxigenar el cerebro (es así como la profesora justifica la importancia de jugar para después pasar al aula) se dirigen a la planta baja del Salón Sol; al llegar, la profesora pide a los niños suban por sillas, ella prepara el material para ver las divisiones con los niños de tercero y sumas y restas con primero y segundo grado; a cada grupo les reparte fichas (material Montessori), y los niños comienzan la actividad.

Un niño de tercero está inquieto, la maestra le dice que haga la actividad y que no distraiga a sus compañeros (ella comenta a la observadora que es el niño con problemas de aprendizaje, mientras que él solamente la observa). El primero en terminar le dice la respuesta encontrada a la maestra y pasa a verificarla al pizarrón, la actividad no termina hasta que algún niño encuentre la respuesta correcta, *“ya que los niños pierden el interés al saber la respuesta”* comenta la profesora.

Después de Matemáticas, sigue la materia de Español. Por ello, pasan a leer un audiolibro. Para reforzar la lectura se cuenta físicamente con el libro; una niña lo sujeta mientras otro niño da la vuelta a la página cada vez que se requiere. Todos están atentos, se ríen cada vez que les parece algo gracioso, y al finalizar todos comentan sobre la historia escuchada y vista. Hoy aprendimos que vale más el amor que el dinero (comenta una niña de segundo grado).

Es momento de ir a comer. Todos salen contentos y se forman en el comedor para recibir su comida; al terminar cada quien lava su plato y vaso que utilizaron, dan las gracias a la señora que prepara la comida y salen a jugar. En la cocina

se encuentran pegadas en la pared las comisiones que le corresponden a cada niño. Después de la comida, pasan al salón para seguir con actividades de sus libros de la SEP.

A diferencia de otras escuelas, esta se encuentra al aire libre, donde los niños en el tiempo del recreo son libres de jugar en la tierra, trepar a los árboles, explorar las plantas, observar los animalitos, correr entre el pasto, la hierba y las matas de café, mecerse en el columpio que ellos mismos hicieron, etc.

Hoy ha venido Enrique, un joven investigador de mariposas, a platicarles sobre el proyecto del mariposario, sobre los objetivos esperados y las actividades que los niños realizarán para su cuidado y su conservación. Los niños se ven muy emocionados con dicho proyecto, todos hacen preguntas de cómo se construirá el mariposario.

Es momento de regresar a casa. Los niños se despiden de la directora con una gran sonrisa; ella se queda hasta el final para recoger y verificar que todo esté guardado y en su lugar. Y es así como termina un día en la Escuela Ecológica (ver Anexo IV).

Es importante mencionar que en esta escuela no se usa uniforme, los niños pueden ir los cinco días de la semana con la ropa que ellos quieran. Tampoco se hacen actos cívicos regularmente, ya que la profesora prefiere que inviertan tiempo en otra cosa como leer o tomar otra clase, en lugar de estar parados 20 o hasta 30 minutos bajo el sol, esto no significa que no conozcan y respeten los símbolos patrios.

La Escuela Ecológica rompe con la normatividad de otorgar una educación laica, pues en el comedor se encuentra la imagen de la virgen de Guadalupe, al manifestar la empatía que tienen las profesoras con los padres de familia respecto a la religión católica. De acuerdo con la entrevista realizada a la maestra Noemí, afirma que todo lo que ha hecho se lo debe a la fe que ha puesto en Dios y que no trata de que los niños crean en esta religión, sino de que tengan fe en algo.

De esta forma, se evidenció que la diferencia que existe entre el Colegio Calli y la Escuela Ecológica, las cuales están inscritas a la SEP, son que: en Calli todos los participantes (padres y profesores) son conscientes de la problemática que padece el sistema educativo mexicano, fortaleciendo su iniciativa con el apoyo y constante formación de todos sus integrantes, y al ser una escuela que funciona como un centro particular puede utilizar la pedagogía Waldorf completamente; mientras que, en la Escuela Ecológica la consciencia crítica y activa sólo se observa en la profesora Ortiz y en muy pocos padres de familia, y al ser una escuela pública debe seguir los lineamientos que establece la SEP para no ser sancionada.

De acuerdo con las características descritas anteriormente y en su contraste con los rasgos de los proyectos alternativos y la escuela convencional (analizado en 3.1) que proponen la Pedagogía Crítica y la Escuela Nueva, se concluye que Educambiando cumple con los elementos necesarios que se tomaron en cuenta para esta investigación, lo cual permite considerarla como un proyecto verdaderamente alternativo (desalienante) y transformador de la educación escolar.

Se puede afirmar que los proyectos alternativos de las escuelas Calli y Morfo cumplen con los elementos, teniendo cuestiones mínimas que las diferencian de Educambiando. Calli, por ejemplo, se encuentra inscrita a la SEP y cumplen ciertos requisitos.⁵² En el caso de Morfo, aunque los padres están unidos buscando un mismo fin para la educación de sus hijos, y conocen sobre el problema real de la educación, estos aun cuentan con muchas características de la ideología dominante, como el individualismo buscando los beneficios propios (Entrevista con la profesora Beltrán, diciembre, 2017).

⁵² Participan en concursos de escoltas, himno nacional, en las evaluaciones estandarizadas (ENLACE, PISA). Esto no significa que, de entrada, estén “mal”, pero se requeriría profundizar en el análisis para determinar si tales resabios de la educación tradicional derivan en resultados de inmersión de la consciencia.

Yeremi asegura que Educambiando es diferente a otros proyectos educativos alternativos porque, mientras que en los otros el profesor aún sigue programando las actividades que los niños deben tomar, a qué hora, cómo y dónde, cumpliendo (quizá) con las necesidades del niño para su desarrollo personal, estos no logran romper con la estructura piramidal. Aspecto que en Educambiando han querido erradicar, dejando que el niño decida lo que quiere aprender según sus necesidades, pero, sobre todo, a sus intereses, dejando que el niño se auto-dirija con las herramientas necesarias que los adultos les ofrecen, siendo la principal de ellas, la confianza. Además, Yeremi asegura que los padres no deben de preocuparse por cómo sus hijos aprenderán a leer, contar o escribir; estos son aprendizajes importantes en la vida del ser humano y los niños los aprenderán en los momentos en que los necesiten, ello hará que el aprendizaje sea más significativo. Lo que realmente debería importar a los padres, dice Yeremi, es que sus hijos aprendan a descubrirse, a ser personas felices.

Para finalizar, aunque la Escuela Ecológica cuenta con características que la hacen ser diferente a la escuela convencional, cumple parcialmente los elementos para ser un proyecto educativo alternativo. Ello se debe a que, no cuenta con una completa autonomía, no ha logrado erradicar completamente la pedagogía tradicionalista, y no existe una integración ni una misma finalidad entre los integrantes. La maestra Ortiz es la única que tiene claro cuál es la finalidad y objetivos de la escuela que ella ha manejado hasta el ciclo 2017-2018. Una de las limitantes para que no haya una concientización en todos los involucrados es que no existe una formación o reeducación constante, pues sólo se reciben pláticas por parte de la directora al inicio de clases, cuando se requiere resolver problemas administrativos o para consultar sobre los talleres.

No se puede negar la gran importancia que este proyecto ha tenido, y es un ejemplo de propuesta educativa y transformación en el contexto educativo en la región. De hecho, la primaria Ecológica ha sido visitada por grupos de estudiantes de diferentes grados y escuelas, como jóvenes de Bachillerato de Huatusco y de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

3.3 Perspectivas futuras de la educación convencional y alternativa en los casos de estudio

Escuelas convencionales: como se mencionó anteriormente, la nueva reforma educativa, con su modelo educativo, entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019. Pero hasta este momento los maestros no han sido capacitados adecuadamente para poder implementar los cambios que propone el programa educativo oficial, ocasionando que se repita la historia de plantear nuevos objetivos, utilizando las mismas prácticas educativas, ya que las capacitaciones que propone el gobierno a través de internet, no serán suficientes para que los profesores modifiquen la metodología que han aprendido y usado durante toda su vida.

El futuro de la educación convencional es incierto. Por un lado, porque el nuevo Presidente de la República ha dicho que se cancelará la reforma educativa y que se formulará otra, tomando en cuenta la opinión de los maestros y padres de familia. Pero, como ya se mencionó, las demandas de los maestros y padres están enfocadas a la cobertura, a los apoyos económicos y a la igualdad entre las escuelas rurales y urbanas, todo lo cual permite dudar acerca de la efectividad de aquello que pudieran proponer, pues primero se necesita una consciencia crítica de la educación como aparato de control, por parte de esta sociedad, para así poder proponer adecuadas soluciones.

La verdad es que hasta el momento los profesores no son conscientes del verdadero problema que padece la educación, el cual es estar al servicio de los poderes facticos que presionan al Estado para que cumpla sus demandas. El grado de internalización de la conciencia del opresor en profesores y padres de escuelas convencionales es alto, imposibilitando el cambio que se necesita para transitar a una mejor sociedad, más justa y humana.

Sin importar cual sean el fin del nuevo modelo educativo, es innegable que muchas de las características de las escuelas oficiales de nivel básico no cambiarán. Por ejemplo, la uniformidad, la homogeneización del saber y la conducta, la separación por edades, las evaluaciones estandarizadas o la

prioridad del desarrollo cognitivo, pues estos son rasgos que son considerados necesarios para mantener el orden y llevar un seguimiento de los procesos de aprendizaje de los niños. Para que estos cambios logran darse, los maestros tendrían que estar conscientes de las consecuencias que estos rasgos provocan en la psique de los niños. Pero como se ha señalado, la internalización de la ideología capitalista está muy clara en los casos de estudio, lo que dificulta la transformación de la educación oficial.

En cuanto a los proyectos alternativos, Calli es el más consolidado, debido a que es el que más años lleva trabajando con la metodología Waldorf, y a que ha logrado tener una matrícula alta (y seguirá así, debido a que Calli es una opción en Coatepec para los padres que buscan escuelas privadas). Además, da a los padres la seguridad del reconocimiento oficial de la SEP y proporciona una educación de calidad. Este proyecto ha podido integrar sus finalidades con los lineamientos de la SEP; aunque en la práctica se maneja una pedagogía y metodología diferente.

Además, los integrantes de Calli tienen claros los objetivos que deben cumplir, conocen muy bien la pedagogía Waldorf y la llevan a la práctica. Esto les permite no divagar en actividades. Además, la escuela se ha dado difusión a través de las redes sociales; cuenta con perfil de Facebook, donde sube información de su plantel, de su pedagogía y de su metodología.

Respecto a Morfo, con siete años de experiencia ha sabido mantenerse y ha sido reconocida por la Red de Educación Alternativa (Reevo), una organización internacional que promueve e investiga proyectos educativos alternativos, por lo que el futuro de Morfo es muy prometedor, como opción educativa. Pese a que no cuenta con reconocimiento oficial —limitante que muchos padres consideran al buscar escuelas con una educación de calidad—, hay personas que concuerdan con su proyecto y se integran. Morfo sigue ofreciendo sus servicios y buscando gente que quiera participar en el proyecto, pero entre sus planes está preservar su tamaño pequeño, con lo que podrá seguir ofreciendo una educación casi personalizada. Morfo también cuenta con un perfil de Facebook, y además

se puede encontrar información de esta escuela en el sitio electrónico de la Reevo.

Educambiando es el proyecto más reciente, pero con muchas ganas de cambiar la cultura educativa en su grupo social. Su matrícula no es muy alta, al igual que en Morfo, pero consideran que es un proyecto que irá creciendo poco a poco, cuando los padres de familia se den cuenta de que el sistema educativo oficial ya no funciona. Como ya se señaló en el segundo capítulo, Educambiando es uno de los cuatro proyectos en México que manejan el Aprendizaje Ágil. Esto significa que apenas se está dando a conocer esta pedagogía y metodología. Personas de otros municipios los han visitado para que los capaciten y puedan abrir un proyecto igual, lo cual no se ha concretado, pero esperan hacerlo pronto. Estas posibles actividades garantizan que Educambiando extenderá en varias partes de Veracruz la metodología de los ALC, además de tener grandes posibilidades de crecer como organización social.

También se ha señalado que Educambiando está a la espera de saber qué va a pasar con el nuevo modelo educativo. Lo revisarán muy bien, y si respeta sus características se registrarán ante la SEP; de lo contrario, seguirán trabajando sin registro oficial, certificando a los niños por medio del IVEA.

El futuro más incierto es de la escuela ecológica, debido a que la directora creó el proyecto junto a padres de familias que ya no están en la escuela porque sus hijos egresaron. Además, la directora está por jubilarse, y aunque menciona que seguirá trabajando, no sabe hasta cuándo dejará de hacerlo. Al ser una escuela pública, pueden asignar a cualquier profesor que no comprenda los objetivos de la escuela, siendo muy probable que se pierda lo que la directora ha iniciado. No obstante, la directora espera que la nueva maestra que la acompaña pueda continuar el proyecto en su ausencia, e inspirar a nuevos integrantes.

La escuela ecológica cuenta con muchas características que la harían pasar como una escuela convencional, pero los pasos que ha dado hacia la transición de una educación de calidad son visibles. Una estructura hexagonal, ecológica,

queriendo trabajar bajo el enfoque multigrado, manteniendo una relación más directa con la sociedad y la naturaleza, son características que la colocan como un proyecto alternativo, en pos de transformar la educación. Algo que no se ha mencionado es que la directora prefiere mantener un proyecto pequeño, para una relación más estrecha con los niños, y no buscar aumentar la plantilla para no fragmentar a los niños. Lo que prefiere es que el proyecto inspire a más profesores para organizar otros planteles iguales o mejores. Durante estos años de trabajo las cosas no han sido fáciles. Se busca mantener o aumentar los apoyos nacionales e internacionales, para dar continuidad a la escuela.

En términos globales, el trabajo de campo permitió verificar que los estudiantes de las primarias alternativas están mejor dotados para el momento en que lleguen a ser ciudadanos, comenzando por el ejemplo de conciencia crítica, activa y organizada que observan de los mayores. Además, se les acostumbra hacer comunidad en muchos niveles. Aprenden a convivir entre generaciones distintas—incluyendo un trato más respetuoso, pero al mismo tiempo más igualitario con los adultos— sin discriminarse por razón alguna, incluyendo el aprovechamiento académico; así como también por brindar espacios que generan afectos, solidaridad, cooperativismo, tolerancia, independencia y responsabilidad; la primaria ecológica sobresale porque permite la convivencia armónica entre clases sociales dispares, y entre nacionales y extranjeros.

Los modelos pedagógicos empleados en Calli, Morfo y Educambiando funcionando en un país que se caracteriza por una sociedad civil muy manipulable son alternativas educativas al inculcar en los niños valores indispensables para el trabajo tales como la responsabilidad, la disciplina, la creatividad, la cordialidad, el diálogo o el autocontrol. En términos ético-políticos, están educando gente que sabe pensar y decidir por sí misma: seguir sus propias convicciones y elaborar sus propias decisiones, así como personas que distinguen mejor entre lo bueno y lo malo, teniendo en consideración a la comunidad y el medio ambiente.

Los proyectos educativos alternativos investigados representan una situación experimental de los límites y posibilidades para el cambio social en la región de la Alta Montaña veracruzana. Los límites detectados son la actitud de los padres de familia, que en muchos casos persisten fieles al paradigma tradicional, por más que lo critiquen en ciertos aspectos; asimismo, el peso y presión del sistema oficial, que ciñe el margen de acción de las escuelas alternativas. Las posibilidades futuras son: la demostración de que otra educación es viable al menos a nivel local, gracias a la acción organizada de grupos de profesores y padres de familia; la utilidad de la autonomía —no sólo en términos educativos, sino como parte de la política económica escolar— como recurso para sacar adelante proyectos de cambio.

Los cuatro proyectos alternativos investigados se iniciaron por procesos de emersión de la consciencia de padres de familia y —sobre todo— de docentes, quienes concluyeron premisas muy rupturistas frente a la sociedad dominante como la importancia de no hacer de la educación un negocio; la necesidad de formar personas no autoritarias, jerárquicas ni dependientes; la urgencia de preservar la salud y el medio ambiente, o la pertinencia de hacer comunidad democrática y participativamente. Ahora bien, casos como el de Morfo —donde se dificulta una relación democrática— y la escuela ecológica —cuya continuidad depende de una sola persona—, indican que estos proyectos corren el peligro de iterar viejas prácticas que les eviten perdurar o profundizar su carácter alternativo.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este trabajo, se sustentó teóricamente y se evidenció de forma empírica el papel de control social sutil que juegan las escuelas oficiales en la reproducción de la ideología dominante (Althusser; Bourdieu y Passeron); al mismo tiempo, se comprobó que existe un alto grado de internalización por parte de padres y profesores en las seis escuelas oficiales estudiadas, ya que aceptan y promueven la idea de la importancia de la educación que proponen Durkheim, Parsons, Schultz y Skinner, para mantener el orden y presunto progreso de la sociedad, utilizando el método educativo tradicional de hace doscientos años.

También se demostró la posibilidad de transformación social en el sector educativo, con los cuatro proyectos alternativos encontrados: Calli, Morfo, Educambiando y la Escuela Ecológica, proyectos que practican acciones de resistencia activa y organizada, fundadas en las propuestas de la Pedagogía Crítica (Freire; Giroux; Apple; McLaren), de la Escuela Nueva (Montessori; Kilpatrick) y Liberadora (Steiner). Los primeros tres proyectos alternativos investigados, visibilizan un alto grado de resistencia a la educación oficial debido a la concientización crítica y activa de todos sus participantes, posibilitando así consolidarse como proyectos alternativos y asegurar su permanencia en su grupo social; mientras, la Escuela Ecológica todavía no ha logrado consolidarse, ni erradicar completamente los rasgos que hacen de la educación un aparato de control social.

4.1 Conclusiones generales

Tras la investigación de estudios de casos y el estudio comparativo entre la teoría y la realidad en algunas escuelas convencionales de Huatusco y sus alrededores,

se comprobó que la educación escolar oficial es un aparato de control social sutil porque: (a) en las escuelas persiste la pedagogía tradicional, con sus relaciones verticales donde el profesor es el centro del aprendizaje y el alumno es pasivo, se sigue utilizando el modelo enciclopédico, el uso de castigos y premios, etc., todo lo cual permite disciplinar y homogenizar la conducta y el pensamiento de los niños. Además, (b) se determinó que los adultos poseen un nivel de conciencia crítica sobre la opresión laboral y social que padecen, pero no han logrado identificar las acciones de dominación sutil que se practica en la educación escolar. Ambas situaciones resultan convenientes para el opresor, al permitir que la escuela opere como medio para formar adeptos a ideologías y valores capitalistas como la meritocracia, la competencia, el egoísmo o el autoritarismo.

Asimismo, los padres y maestros de las escuelas convencionales, no generan cambios significativos en la educación que reciben los niños, pues sus acciones están enfocadas a reformar la misma educación tradicional con beneficios económicos y modernizadores en la infraestructura y material didáctico. Los actos de resistencia de padres y profesores del sistema educativo oficial, resultan ser demostraciones de poder que derivan en meras concesiones de los opresores para los oprimidos, quienes muchas veces enarbolan sus metas a partir de la consciencia del opresor (Freire, 2005). Los profesores se ciñen a bregar por mejor infraestructura y mayores salarios, y junto a los padres piensan la excelencia académica como la mejor consecución del paradigma tradicional.

Así, existe un alto grado de internalización de la conciencia dominante en los profesores y padres de familia que participan en las escuelas primarias oficiales. Sus expresiones orales y actitudinales muestran que están de acuerdo con el proceso educativo tradicional; reproducen una cultura consumista, mecánica y material (McLaren, 2005) a favor del sistema capitalista, situación que impide una resistencia organizada, activa y alternativa en el contexto educativo, que encamine a una transformación social.

Por otro lado, se constató que los proyectos Calli, Morfo, Educambiando y la Escuela Ecológica, cuentan con características que los hacen ser alternativos a la escuela oficial, comprobando la existencia de resistencias que permiten la transformación de la realidad educativa y social de la clase oprimida.

Al comparar lo propuesto por la Pedagogía Crítica, la Escuela Nueva y Libertaria para transformar la educación opresora por una liberadora, con la realidad educativa de cada proyecto, se determinó que para lograr cambios significativos en la práctica educativa se requiere de:

- 1) La concientización crítica y activa de padres y docentes que llevan a la organización social.
- 2) La renuncia a la pedagogía tradicional y,
- 3) Por esto último, una completa autonomía al margen del Estado.

Rasgos que los proyectos educativos cumplen en diferentes grados y de diferentes formas:

Educambiando tiene como principal fortaleza una consciencia crítica y activa por parte de sus participantes sobre la opresión y destrucción del ser humano y de la naturaleza, esto permite que los adultos involucrados trabajen juntos para ofrecer a los niños un ambiente y actividades diferentes, vinculando la escuela con el hogar. Cambia la estructura escolar que se conoce. No establece materias; elimina las relaciones piramidales donde el adulto tiene el conocimiento y poder de decisión; así, al dejar que los niños sean libres de elegir que aprender y cuándo, generan que éstos se auto-dirijan sin la necesidad de ser vigilados, controlados y dirigidos; permite que los niños se descubran como seres individuales pero pertenecientes a una sociedad. Lo anterior es posible al no pertenecer a la SEP y gozar de una completa autonomía para poder elegir lo mejor para su comunidad.

Calli cuenta con una consciencia crítica y activa principalmente de los profesores, quienes se encargan de que los padres también participen en la transformación

social y educativa que se busca, brindando capacitaciones constantes. Al utilizar la pedagogía Waldorf transforma completamente la forma de enseñanza tradicional al respetar las etapas, metodología y filosofía, propuestas en esta pedagogía. Esto permite que los niños crezcan en un ambiente lleno de amor y cariño por parte de los adultos quienes tratan de ser los mejores ejemplos, gracias a su formación constante sobre cómo relacionarse con los niños. A pesar de estar inscrita a la SEP, esta escuela cuenta con un amplio margen de autonomía para llevar a la práctica la metodología Waldorf.

En Morfo, existe una consciencia crítica y activa por parte de profesores y padres de familia del problema educativo oficial, el cual permite desarrollar todas las potencialidades de los niños, esto los llevo a crear un espacio donde los niños puedan explorar todas sus capacidades reemplazando el sedentarismo con la acción; y puedan crecer en armonía con los demás. Al igual que Educambiando, Morfo no se encuentra registrada ante la SEP y certifica a los niños por medio del MEVyT 10-14.

Por último, la Escuela Ecológica cuenta solamente con la consciencia crítica y activa de la iniciadora del proyecto y de muy pocos padres. La escuela cuenta con características que la diferencia de las escuelas oficiales convencionales, como la utilización unificada de pedagogías como Asiri, Montessori y el método de proyectos, infraestructura bio-ecológica, estructura hexagonal, un espacio de amor y cariño de parte de la directora para con sus alumnos y la implementación de talleres extra-curriculares. Pero pertenecer a la SEP y ser una escuela pública, la obliga a cumplir con la mayoría de sus lineamientos y objetivos; además se han integrado personas que no comprenden el proyecto, la falta de integración de los padres y la poca formación e información que estos tienen para concientizarse sobre el problema de dominación que se padece, han limitado su poder transformador.

Así, se concluye que para iniciar proyectos alternativos que lleven a una verdadera transformación es necesaria la concientización de todos los participantes, pues los maestros y padres de familia que se encuentran en

resistencia por medio de prácticas alternativas, son conscientes de la dominación sutil que existe en la educación oficial (aunque no la conceptualizan de tal manera) y de la explotación de la sociedad y el planeta; si bien no están emprendiendo una revolución anticapitalista con sus actos educativos, inculcan en los participantes valores, sentimientos, actitudes y epistemes que representan la semilla no sólo para una nueva educación, sino para una nueva sociedad.

Esta característica es una fortaleza con las que cuentan Calli, Morfo y Educambiando. De no ser así, podría pasar lo que, en la Escuela Ecológica, donde la falta de compromiso de todos sus integrantes pone en riesgo la permanencia de la escuela como un proyecto alternativo.

Además, es importante para el éxito de los proyectos que mantengan su autonomía respecto del Estado, como lo hacen Morfo y Educambiando, ya que funge como una limitante al promover la educación tradicional e inculcar ideas opresivas, antisociales y destructivas. Ahora bien, el conocimiento de los planes y programas gubernamentales puede ayudar a utilizarlos a favor de la sociedad, como es el caso del MEVyT 10-14, programa que permite certificar a los niños de 10 a 14 años en el nivel primaria, y a los mayores de 15 años en secundaria.

De esta manera, el estudio de las escuelas oficiales convencionales mostró que no se ha podido cambiar la estructura escolar tradicional y que éstas siguen siendo espacios donde se reproduce la ideología dominante, debido a la internalización de la consciencia del opresor en los participantes de estas escuelas.

Por otra parte se concluye que, aunque cada proyecto educativo alternativo cuenta con sus propias características y cumplen en diferentes grados los rasgos que las hacen ser alternativas y liberadoras, lo cierto es que todas ellas ofrecen, no solamente aspectos pedagógicos, sino una visión sociológica sobre el verdadero problema de la escolaridad y de sus posibles soluciones, para transformar la educación que reciben los niños, mostrando las formas de emersión que se originan en la clase oprimida.

4.2 Recomendaciones

Escuelas convencionales

Para empezar a transformar la educación se requiere que los profesores tomen conciencia de la realidad y la problemática del sistema educativo. Que ejerzan su poder de resistencia de una forma más activa, comunitaria y reflexiva. A la par, necesitan exigir al gobierno más autonomía en la realización de su trabajo, pues la que supuestamente tienen les impide desarrollar su creatividad y siguen dependiendo de lo que el Estado demanda. De la misma forma, si el Estado no les otorga capacitaciones de calidad, ellos deben ser autodidactas y buscar el autoaprendizaje para ofrecer a los niños una mejor educación, y no sólo para mejorar aspectos intelectuales, sino para ayudar a los niños a ser humanos felices.

Los profesores deben dejar de priorizar los resultados que el Estado y otras organizaciones les exigen, y pensar más en lo que la sociedad necesita. Como lo señala Vinuesa (2002), deben estar al servicio de esta última. Si bien se reconoce y valora el trabajo de los profesores, deben dejar de verse como las víctimas, para empezar a ser los principales activistas de una nueva educación para una nueva sociedad. Los docentes deben considerar que:

- No puede existir estabilidad o secuencia en las propuestas educativas, si cada gobierno impone reformas cada sexenio;
- Hay que informarse y reflexionar los verdaderos problemas de la educación, sin descartar y poniendo énfasis en las teorías críticas;
- Es improbable que las soluciones provengan del Estado y sus reformas, programas gubernamentales o políticas públicas; las mejores soluciones son las que vienen desde abajo, desde lo local;
- Necesitan experimentar nuevas prácticas pedagógicas por iniciativa propia, ya que lo impuesto se realiza sin la convicción de su utilidad y casi nunca se obtienen los resultados que se deben alcanzar;

- El gobierno se da el lujo de diseñar modelos basados en postulados de la Nueva Escuela, porque sabe que no habrá una educación liberadora cuando los profesores no están preparados para ofrecer una liberación auténtica.

Proyectos alternativos

Todos deben intentar dar a conocer sus experiencias educativas para inspirar a otros grupos de profesores y padres hacia el deseo de cambio, y transformar la educación más extensiva y aceleradamente. Para esto también es idóneo que persistan en formar redes de escuelas alternativas.

Los profesores de los proyectos alternativos deberían capacitar a los profesores de las escuelas convencionales, pues han comprendido cuál es el verdadero problema de la educación y tienen la información, la conciencia y, sobre todo, la experiencia de saber que sí se puede actuar dentro o fuera del sistema oficial.

Respecto a la Escuela Ecológica, para enderezar el camino debe lograr que los nuevos profesores que se integren se reeduquen y cambien su forma esquemática de visualizar el proceso educativo. Sólo así se logrará su compromiso con el objetivo de la escuela y sus iniciativas, lo mismo que la continuidad del proyecto cuando su iniciadora ya no se encuentre. Además, los padres que integran la escuela deben reconocer, valorar y aprovechar la gran oportunidad de que sus hijos obtengan una educación diferente; ellos deberían ser quienes exigieran a los nuevos profesores mantener el enfoque que la escuela maneja.

Un problema fundamental en los proyectos es mantenerlos económicamente. Por ello, es importante tomar en cuenta la experiencia de la Escuela Ecológica, que ha buscado apoyos en organizaciones nacionales e internacionales. Constituirse como organizaciones sociales sin fines de lucro, como las asociaciones civiles (AC), también ayudaría mucho obtener recursos del gobierno, sin que éste tenga que intervenir en el currículum.

Investigaciones futuras

Éstas tienen que dar un giro al abordar la problemática de la educación, pues persisten en lanzar las mismas propuestas de hace más de un siglo, muchas de las cuales ya se intentaron sin éxito, pues para comprender el problema de la educación se requiere una sociología del Estado realista, que considere el fenómeno de la explotación y el de la opresión sutil. Las investigaciones, además, deberían enfocarse a rescatar las buenas prácticas educativas como fenómeno general; es decir, no sólo buscar transformar la didáctica, sino todo el sistema educativo.

Las investigaciones futuras tienen que tener presente la situación global, para así proponer soluciones para todos los contextos. Como bien señaló Kemmis (1998), la educación no debe verse sólo como un aspecto meritocrático (para los mejores), o como aquella que solucionará la injusticia y desigualdad económica, sino como lo que ayudará a transitar hacia una sociedad mejor, contraria al capitalismo y por eso más humana.

A la sociedad

En un ambiente de crisis social, donde los valores se han desgastado; donde los avances científicos y tecnológicos se acomodan a favor de la clase dominante, es imprescindible que la sociedad adulta ofrezca a los más pequeños una esperanza de cambio, la cual no vendrá de las propuestas del nuevo gabinete presidencial o de futuros gobernantes. La sociedad necesita emprender una resistencia activa y reflexiva para empezar a cambiar la situación actual, desde lo local; es decir, desde sí misma, sin dependencia ni manipulación, comenzando por crear una consciencia crítica sobre los verdaderos problemas sociales.

Profesores y padres: es importante comenzar a reeducarnos para ofrecer a los niños un ambiente más armónico, donde lo importante sean los afectos y no lo económico y material. Se sabe de la dificultad de cambiar los esquemas mentales con los que se crecieron, y más aún cuando el mundo está casi por completo

moldeado a favor de la clase dominante (Giroux, 1997). Pero no es imposible, como lo demuestran los proyectos alternativos investigados.

Es claro que la mayoría de las escuelas alternativas estudiadas (Calli, Morfo, Educambiando) constituyen proyectos de la clase media, lo cual aún replica la estructura jerárquica y excluyente de la educación en México. Ciertamente, sus líderes podrían mostrar una solidaridad mayor con los sectores sociales menos privilegiados, pero parece impreciso denominarles elitistas porque su ánimo no es de lucro. La Historia muestra reiteradamente el mismo fenómeno: los privilegios de las clases medias, junto a su circunstancia real de opresión (aunque no la perciban o admitan), una y otra vez les sitúa como iniciadoras de innovaciones, reformas y hasta revoluciones sociales, políticas e intelectuales.

Lo importante es hallar la manera de propagar lo más desalienante de sus proyectos, en este caso educativos, ya que es comprobable su potencial para la emersión de la consciencia en aspectos tan vitales como una crítica hacia el autoritarismo, el conductismo, el individualismo y otros malos valores que están matando al planeta y a la sociedad. Se trata, a final de cuentas, de buenos ejemplos e iniciativas de y para la sociedad civil, con beneficios palpables.

ANEXOS

Anexo I. Colegio Calli

Fotografías del Colegio Calli, adquiridas de su página de Facebook, por motivos de seguridad no se permitió tomar fotos.



Fotografía 1. Colegio Calli



Fotografía 2. Salón de Colegio Calli



Fotografía 3. Dibujos de niños de primaria



Fotografía 4. El juego como herramienta de aprendizaje



Fotografía 5. Demostración de una obra de teatro

Anexo II. Morfo

Las fotos que se presentan fueron otorgadas por el proyecto Morfo.



Fotografía 6.- Meditación de la mañana



Fotografía 7. Taller de cocina



Fotografía 8. Taller de tejido de estambre



Fotografía 9. Demostración de baile



Fotografía 10. Clase de Geografía



Fotografía 11. Taller de Dibujo

Anexo III. Educambiando

Fotos proporcionadas por Educambiando.



Fotografía 12. Educambiando



Fotografía 13. Niña realizando una casa para sus muñecas en el taller de carpintería



Fotografía 14. Niños de diferentes edades conviviendo en una actividad



Fotografía 15. Asamblea de la mañana para acordar las intenciones de cada participante



Fotografía 16. Herramienta para crear una nueva cultura

Anexo IV. Escuela Ecológica

Fotos tomadas por la investigadora



Fotografía 17. Estructura de la Escuela Ecológica



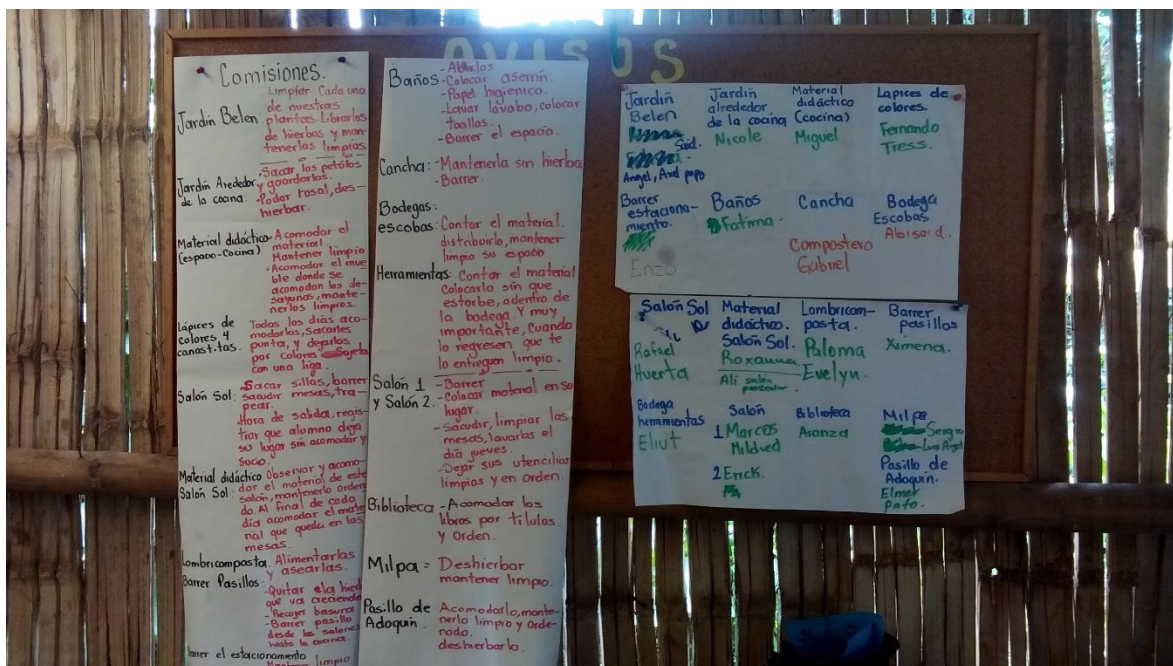
Fotografía 18. Cocina-comedor de la Escuela Ecológica



Fotografía 19. Niños limpiando la cancha en la mañana



Fotografía 20. En la Clase de Historia



Fotografía 21. Organización de comisiones que corresponden a cada niño



Fotografía 22. el juego como herramienta para aprender los números



Fotografía 23. Utilización de material Montessori



Fotografía 24. Niños lavando los platos que usaron en la comida

LITERATURA CITADA

- Aboites, H. (2012). *El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo xxi*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17 (53), 361-389.
- Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. El Cotidiano 176, pp. 5-17.
- Aguirre, M. (editor) (2012). La educación extravió el camino. En Bartra, A. (coord.). *Los grandes problemas nacionales* (pp. 229-238). México: Ítaca.
- Aldarondo, A. (2016). *Aprendizaje Ágil*. Obtenida de Prezi: consultada en <https://prezi.com/tgkprxcuns-e/aprendizaje-agil/>
- Alirio, Á., Africano, B., Febres-Cordero Colmenárez, M., & Carrillo, T. (2016). *Una aproximación a las pedagogías alternativas*. Educere, Vol. 20 No. 66, pp. 237-247.
- Althusser, L (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma para la revolución*. México: Siglo XXI.
- Apple, Michael W (1994). *Educación y poder.*, Barcelona: Paidós.
- Apple, Michael W (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires, Argentina: SRL.
- Arena Pública (2017). *La educación Montessori retando al método tradicional de la educación*. Consultada en <https://www.arenapublica.com/articulo/2017/12/15/8477/montessori-educacion-sep-metodo-de-educacion>
- Asirivalencia.org. (s/f). Consultada en <http://ivetteenvalencia.blogspot.com/p/presentacion-sistema-asiri.html>
- Asociación de Centros Educativos Walrdorf. Consultada en <http://colegioswaldorf.org/>
- Badía, G., Pedrera, G., Pedrero, M., Macías, F., (2014). ¿Dónde nos perdimos? Un acercamiento al problema de la educación en el Estado de Veracruz en los siglos XX y XXI. En Galvan y Galindo. *Historia de la educación en Veracruz, construcción de una cultura escolar* (pp. 453-525). México, Veracruz: Siglo XXI.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I. y Tarín, E. (2015). *El estudio de casos. Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio Educación Especial. Consultada en <https://nexosarquisucr.files.wordpress.com/2016/03/el-estudio-de-casos.pdf>
- Bartra, A. (coord.) (2012). *Los grandes problemas nacionales*. México: Ítaca.

- Benítez, L. (2016). *Metodología de la investigación social II*. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/tesis/0.%20METODOLOGIA%20DE%20LA%20INV%20ESTIGACION.pdf>
- Berlin J. (editor) (s/f). *Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf*. Consultada en <http://centrowaldorf.com/juanberlin.pdf>
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Cabaluz, Fabian (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Santiago de Chile: A-probar.
- Calli, C. (junio de 2018). Obtenido de Facebook: consultada en <https://www.facebook.com/comunidadcalli/>
- Carbonell, J. (1996). *La escuela, entre la utopía y la realidad: diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner S.L. Consultada en https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2013/12/pedagogia_waldorf_calgren.pdf
- Centros de Aprendizaje Ágil (s/f). Consultada en <https://agilelearningcenters.org/centros-de-aprendizaje-agil-2/>
- Chávez, A. (2003). *El método de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria*. Tesis de grado de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional: Culiacán Rosales, Sinaloa.
- Coriat, B. (2003). *El taller y el cronómetro*. México: Siglo XXI.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones a la acción colectiva*. México: Alianza.
- Cuevas, F. (s/f). *Pedagogía Anarquista, por una pedagogía sin autoridad ni represión. Textos para la educación en y para la libertad*. Chile: La turba. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosmexico/waldort/pedagogia%20libertaria.pdf>
- De Ibarrola, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema mexicano*. Perfiles Educativos. Vol. 34, 16-28.
- De Sousa Santos, B. (2008). [*El Foro Social Mundial y la izquierda global*](#). El Viejo Topo, No. 240, pp. 39-62. Consultada en <http://firgoa.usc.es/drupal/files/62045.pdf>
- Del Campo, O., & Salcines, J. (2008). *El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX*. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, Vol. 3, No. 147, pp. 45-61.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación, una introducción a la filosofía de la educación* (3ed). Madrid, España: Morata, S.L.

- Díaz, Á. (2013). *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 17, No. 3, pp. 11-33.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s/f). *El método de proyectos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consultada en http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/aop/proyectos.pdf
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (2002). *La educación Moral*. Madrid: Morata.
- Escalante, P. (2007). *Nueva historia mínima de México*. México: El Colegio de México.
- Flores, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: LTDA. Consultada en <https://es.slideshare.net/mafamanuel/flore-z-ochoa1994haciaunapedagogiadelaconocimiento>
- Foro Social Mundial (FSM) (2001). *Por el foro mundial de la educación. identidad del FSM*. Consultada en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14700730/helvia/aula/archivos/repositorio/0/80/html/fsm_autores_textos/3/303/30311/3031101.htm
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). *El Sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de sociología*, Vol. 5, No 3, pp. 3-20.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación: Paideia*. Barcelona: Ceac.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. España: Litera.
- García, E. y Poveda, D. (2017). *Características de un colegio realmente alternativo y de calidad humana*. Reevo. Consultado en <https://red.reevo.org/blog/view/31492/caracteristicas-de-un-colegio-realmente-alternativo-y-de-calidad-humana>
- García, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 11, No. 3, pp. 1-24.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Argentina, Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1986). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Universidad Pedagógica Nacional, Polémicas,

- Red académica. Consultado en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/teoria%20de%20la%20reproducciony%20laresisrencia.pdf>
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gómez, C. y León De La Garza, E. (2014). *Método Comparativo*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, México. Consultada en <http://eprints.uanl.mx/9802/1/Estudio%20Comparado.pdf>
- Gramsci, A. (1992). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Harris, M. (1995). *Antropología cultural*. Madrid, España: Alianza.
- Juárez, E. (2016). *México reprobado en la evaluación PISA 2015*. Educación Futura. Consultada en <http://www.educacionfutura.org/mexico-reprobado-en-la-evaluacion-pisa-2015/>
- Kemmis, Stephen (1998). *El curriculum: más allá de la Teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Klaric, J. (2017, nov., 20). *Un crimen llamado educación*. [archivo de video]. Consultada en <https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY>
- Larroyo, F. (1967). *Historia general de la pedagogía*. Argentina: Porrúa.
- Lemos, R. (2017). *¿Cuál es la influencia del método Montessori en la actualidad?* Lamenteesmaravillosa. Consultada en <https://lamenteesmaravillosa.com/la-influencia-del-metodo-montessori-en-la-actualidad/>
- Lerner, V. (1979). *Historia de la reforma educativa: 1933-1945*. Historia Mexicana, 29 (1), 91-132.
- López, A. (2008). *Origen Y Fundamento De La Educación Basada En Competencias*. Xihmai, Vol. 3 No 5. Consultada en <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/95>
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Maier, H. (2003). *Tres Teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. México: Siglo XXI.
- Martínez, I. (2014/2015). *Alternativas pedagógicas para la educación en las aulas*. Trabajo de grado. Facultad de Educación y Trabajo Social Universidad de Valladolid.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica* (col. Pensamiento crítico n. 1), Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.
- Martínez, S., y Ordorika, I. (1993). *UNAM: espejo del mejor México posible*. México: Era.
- Marx, K. (2008). *El Capital*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K., y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. México: Progreso.

- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la Revolución*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La Vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea: estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos*. España: Paidós.
- Mercado, S. (2012). *El fin de la educación Pública*. Consultada en <http://www.hacer.org/pdf/FEPSantos.pdf>
- Mexicanos Primero (2016). *ICRE - ¿En qué lugar esta Veracruz en Educación?* Consultada en <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/central-de-prensa/boletines/1542-icre-en-que-lugar-esta-veracruz-en-educacion>
- Montavani, J. (1968). *Educación y Plenitud Humana*. Argentina: El Ateneo.
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Moreno, M. (2010). *Pedagogía Waldorf*. Arteterapia, Vol. 5, 203-209.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: UNESCO.
- Múgica, F. (2005). *Emile Durkheim: la constitución moral de la sociedad (III). Los elementos de la moralidad y la configuración social de la vida ética*. Universidad de Navarra, Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico. Consultada en <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/6980/1/Cuaderno%2016.pdf>
- Murueta, M. (2010). *Alternativas para la calidad educativa*. México: Amapsi. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/tesis/Alternativas%20para%20la%20Calidad%20Educativa.pdf>
- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. *Educere*, 10 (35), 629-636.
- Navarro, C. (2012). Hay que reformar la política desde arriba y desde abajo. En Bartra, A. (coord.). *Los grandes problemas nacionales* (pp. 179-186). México: Itaca.
- Núñez, N. (2006). *Algunas alternativas pedagógicas actuales*. CubaArqueológica. Ponencia en Instituto Cubano de Antropología, La Habana. Consultada en <http://www.cubaarqueologica.org/index.php?q=taxonomy/term/76>
- OCDE (2015). *Panorama de la educación 2015*. Nota País. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosluz/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Olgún, A. (2017). *Evolución Histórica, situación actual y perspectivas de las cooperativas cafetaleras de Huatusco, Veracruz*. (Tesis de maestría), Chapingo, México.
- Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y teoría de grupos*. México: Noriega.

- Orestes, H. (2007). *Ese olvidado nazi mexicano de nombre José Vasconcelos*. Istor: Revista de historia Internacional, 8(30), 148-157.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Osorio, J. (2004). *El Estado en el centro de la mundialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes: La Evolución de las Instituciones de Acción Colectiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paymal, N. (2017). La educación del FUTURO ¡Ahora! ¡Que vivan los niños y las niñas – una invitación de Pedagoogía 3000 al mundo! La Paz, Bolivia: Ox-La Hum/P3000. Consultada en file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosluz/Educion_del_Futuro_2ED_P3000.pdf
- Paymal, N., Maverino, W., Espinosa, C. (2008). *Pedagoogia 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Barcelona, España y La Paz, Bolivia: Ox La-Hun.
- Padua, J (coord.) (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- Peraza, A. (2016). La reforma educativa, realidades y perspectivas. El fracaso del normalismo y la implementación de nuevas políticas en el ejercicio de la docencia en México. In Jure Anáhuac Mayab, número nueve, pp. 108-131.
- Pérez, A (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pilatowsky, M. (2014). *El acercamiento de José Vasconcelos al naciismo y su dirección de la revista el Timón*. Estudios ITAM, 110 (12), 159-175.
- Popkewitz, T. (2013). *PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares*. Profesorado, 17 (2), 47-64.
- Precht A. & Silva-Peña, I. (Productor), Germán Doin (Director). (2012). *La Educación Prohibida. Nuevos paradigmas educativos en América Latina*. (película). Argentina. Consultada en <https://www.youtube.com/watch?v=3vj6wL7MYMo>
- Rallo, J. (2005). *La educación pública o la trampa totalizadora*. LibertadDigital. Consultada en <https://www.libertaddigital.com/opinion/ideas/la-educacion-publica-o-la-trampa-totalizadora-1276230935.html>
- Reevo, red de educación alternativa. Consultada en <https://red.reevo.org/nosotros>
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica contemporánea*. México: Graw-Hill.
- Rogero, J. (2010). *Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, Vol. 4, No. 1, pp. 141-166. Consultada en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>
- Rojas, M. E. (2013). *La educación cooperativa en México: situación actual y perspectivas*. Tesis de doctorado, Chapingo, Estado de México.
- Rojas, Raúl (1987). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

- Salomón, M. (1980). *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. *Perfiles educativos*, 8, 3-24.
- Saviani, D. (1984). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina*. Universidad Pedagógica Nacional, Ensayos, Red académica. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosluz/teorepro.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México, Pearson educación. Sexta edición. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosluz/LIBRO%206xta Edicion TEORIAS D EL APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf>
- Scott, James c., (2000). *Los dominados y el arte de la Resistencia*. México: Era.
- Secretaria de Educación Pública (SEP) (2014). *Plan de educación 2011*. México. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosmexico/waldort/Plan de Estudios 2011 f. pdf>
- Skinner, F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosluz/B f skinner tecnologia de la ensena nza.pdf>
- Skinner, F. (1994). *Sobre el conductismo*. España: Planeta Mexicana. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosluz/B F. Skinner - Sobre el conductismo.pdf>
- Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. (1997). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, J. (2007). *Historia secreta del sistema educativo*. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/tesis/historia secreta del sistema educativo.pdf>
- Toledo, V. (2012). *Los grandes problemas ecológicos*. En Bartra, A. (coord.). *Los grandes problemas nacionales* (pp. 29-34). México: Itaca.
- Torrego, J.C., & Negro, A. 2012. *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid, España: Alianza.
- Torres, G. (2003). *Civilización, ruralidad y ambiente*. Universidad Autónoma Chapingo, México: Plaza y Valdez
- Trabajadores de la luz (s/f). *Pedagoología 3000 El Método ASIRI, Perú - Parte I*. Consultada en http://www.trabajadoresdelaluz.com/nota_seleccionada.php?ndx=495
- Vertiz, M. (coord.) (2017). *Ensayos históricos sobre reformas educativas en México*. México. Consultada en <file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosmexico/articulos%20sobre%20historia%20de%20la%20educación/ensayos-historicos.pdf>
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica-Grijalbo.

- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno: Filosofía del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vinuesa, M. P. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizajes cooperativos*. Bilbao: DESCLÉE.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.
- Viñoles, M. (2013). *Conductismo y Constructivismo: modelos pedagógicos con argumento en la educación comparada*. HumanArtes, 2 (3), 7-20.
- Wallerstein, Immanuel (2003). *¿Qué significa hoy ser un movimiento anti-sistémico?* En OSAL: Observatorio Social de América Latina. No. 9. Buenos Aires (179-184). Consultada en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110216015219/17wallerstein.pdf>
- Zuluaga, O. (1996). *De la educación estamental a la educación como servicio público*. Educación y pedagogía, 435-446. Consultada en file:///C:/Users/Azul/Desktop/articulosluz/ZuluagaOlga_1996_educacionestamentaleducacioncomoserviciopublico.pdf