

XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

# **Educación Alternativa para el Cambio Social en México (estudio de caso).**

Luz María Andrade y Alfredo Martín Olguín.

Cita:

Luz María Andrade y Alfredo Martín Olguín (2017). *Educación Alternativa para el Cambio Social en México (estudio de caso)*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/518>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **Educación Alternativa para el cambio social en México**

Luz María Andrade Cortés

Alfredo Martín Olguín Pérez

Eje temático. Sociología del poder, el conflicto y el cambio social  
Mesa 82. Los “otros” en el siglo XX y XXI, relatos e imaginarios de los vulnerados

Universidad Autónoma Chapingo,

Maestría en Sociología Rural

[yetzel021@hotmail.com](mailto:yetzel021@hotmail.com)

### **Resumen**

La educación formal, es uno de los pilares fundamentales en las transiciones de las sociedades (Freire;1974), pero por mucho tiempo ha estado controlada, diseñada, normalizada, por aquellos que ostentan el poder económico y político, transformándola en un aparato ideológico para la reproducción del sistema imperante. México no ha sido la excepción y el Estado ha utilizado la educación como recurso para dominar, enajenar y crear mano de fuerza barata, siendo su objetivo principal insertar a los jóvenes en el sector productivo. Algunos científicos sociales consideran que es imposible salir del sistema capitalista, ya que toda la población se encuentra regida por una racionalidad instrumental, para otros, el actor social tiene capacidad de resistir y plantear modelos alternativos mediante la organización, encontrando acciones colectivas en contra del sistema dominante, como es el caso de la escuela de estudio, en la cual se desarrolla una metodología y plan de estudios diferentes a la impuesta por el Estado. La temática se aborda bajo la investigación acción participativa por medio de la cual se encontraron los resultados más relevantes. Es importante conocer las acciones colectivas locales para demostrar que si es posible un cambio social.

**Palabras clave: Poder, Resistencia, Educación, Modelo Alternativo, cambio social.**

### **Introducción**

Durante el largo proceso histórico mexicano (precolombino, colonial, republicano), la opresión ha sido un elemento constante, aunque sus modos de aplicación han cambiado según las necesidades de las clases dominantes de cada época histórica. Sin embargo, pese a las variaciones, los opresores siempre han combinado la coerción directa y la represión violenta con la manipulación psicológica, para hacer frente o evitar las diferentes formas de resistencia de los oprimidos.

La educación es un espacio para la opresión y la resistencia. Un aparato del Estado para difundir las ideologías dominantes y adiestrar a la mayoría de la sociedad para el trabajo, y a las clases altas para el liderazgo. Al mismo tiempo, es un recurso apreciado por las clases medias y bajas para el ascenso

social. Sin embargo, los sistemas educativos oficiales suelen ignorar las aspiraciones y necesidades de esos sectores o atenderlas mal.

Desde el origen del México independiente, los oprimidos han participado en movimientos sociales para acceder a la educación y hacerla menos utilitaria, excluyente y manipuladora. Poco más tarde comenzaron a impulsar proyectos de educación alternativa, a través de acciones colectivas que recuperan los bienes colectivos de las comunidades. Este último tipo de iniciativas resultan de especial interés, ya que permiten a los oprimidos ir más allá de la resistencia, logrando empoderarse para solucionar por sí mismos sus necesidades y problemáticas; por su perfil educativo, poseen un alto potencial para lograr la emersión de las consciencias de los participantes.

Sobre todo, desde que nació el México independiente, los pobladores de las áreas rurales han sido los más oprimidos, cosificados, marginados y explotados. También los que reciben la peor educación, sea pública o privada. Tales condiciones empeoraron desde que se implantó el modelo neoliberal. Por eso no es casualidad que la mayoría de los proyectos de educación alternativa surgieran en el campo, y que eso sucediera en la época reciente.

Existen importantes diferencias entre las acciones colectivas por la educación. Algunos proyectos funcionan sin reconocimiento del sistema educativo oficial (Universidad de la Tierra, comunidades zapatistas). Otros se apoyan en instituciones del Estado sin ceder (o no completamente) su autonomía, lo cual es vital para asegurar su capacidad transformadora (cooperativa Tosepan Titataniske, escuelas del SNTE). Las diferencias se entienden por los contextos. En algunos casos la validez oficial es una estrategia para contar con recursos suficientes para sacar adelante los centros educativos, como lo veremos más adelante.

## **I. Apuntes para una teoría del poder y la resistencia**

El “poder es una relación y no un atributo de los actores”. Es una relación social donde alguien consigue “la posibilidad de actuar sobre otros individuos o grupos” (Crozier & Friedberg, 1990). O sea, se adquiere poder o liderazgo sólo en relación a otros. En el caso de un opresor, únicamente puede ser afectando a alguien más, a quien domina o explota. Por ejemplo, en el capitalismo la burguesía se relaciona de forma desigual con el resto de la sociedad a través del salario (Marx, 2008).

Como indican Crozier & Friedberg (1990), en las relaciones de poder opresivo no todo es violencia y coerción. Hay negociaciones e intercambios que no ponen fin al desequilibrio entre los dominadores y los dominados, pero permiten a estos últimos algunos beneficios. Por ejemplo, en el capitalismo los oprimidos tienen la desigual oportunidad del “ascenso social” a través de algunos medios. Uno de

ellos es la educación, que abre la posibilidad tanto de un mayor salario, como de obtener privilegios ante la sociedad.

Según la teoría marxista, en el Estado cristalizan todas las relaciones de poder que existen en una sociedad, comenzando por las económicas. Esto quiere decir que quienes ostentan los medios de producción son los dominadores de una sociedad, y eso les permite controlar las leyes e instituciones. La desigualdad económica se transforma en política y social, y se institucionaliza. Por medio del Estado las clases dominantes se reservan el monopolio de la violencia legítima (Osorio, 2004).

Por otro lado, Foucault (1997) reveló la existencia del *biopoder* y la *biopolítica*, que son las relaciones de control y disciplinamiento del cuerpo y la mente individual en los espacios “micro”, como hospitales, escuelas, cárceles o iglesias. Pero Foucault no relacionó esto con una teoría del Estado, pese a que es evidente que, en casi cualquier país capitalista, parte de su red hospitalaria, educativa, carcelaria, etc., es gestionada por el sector público.

En realidad, la biopolítica es parte de una extensa y diversa “red de relaciones de poder” que abarca toda una sociedad, y dentro de la cual el Estado es su centro principal (Osorio, 2004). Tomando esto en cuenta, Federici aseguró que en los procesos biopolíticos ocurre la “colaboración del Yo” de cada oprimido con los “contenidos y propósitos” del opresor (que son los del Estado), mediante el proceso psicológico de la *interiorización* (Federici, 2004). Una de las formas para lograr lo anterior es la difusión de lo que Marx & Engels (1974) llamaron *ideologías dominantes*. 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”. Las ideologías se difunden en centros de trabajo, escuelas, hogares y cualquier otro espacio biopolítico, como parte de su dinámica.

De acuerdo a 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 las clases dominantes. 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.

Todo lo anterior permite examinar el argumento de Giroux (1997), de que “el poder no es unidimensional”. Como “modo de dominación”, posee distintas dimensiones nucleadas por el Estado. Pero el poder también debe analizarse en su faceta de “resistencia” de los oprimidos, que es la contraparte de la opresión. 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 diferente a las varias formas de resistencia, pudiendo ser selectivamente violentos, sutiles o inclusive conceder ciertos deseos de los dominados, con tal de que ciertas cosas no cambien.

Aparte de los movimientos políticos explícitos, los “grupos humanos subordinados” tienen momentos de “expresión cultural y creativa” de su resistencia, durante los cuales esta cursa por canales más filosóficos-existenciales, religiosos, artísticos, míticos, etc. (Giroux, 1997). Un ejemplo es el desarrollo de *discursos ocultos* y *conductas fuera de escena* de las que habló Scott (2000); o sea, 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, lo cual quiere decir que, si bien la sociedad no es del todo libre, tampoco vive por completo dominada. Incluso en contextos de alta marginación, desposesión y represión como el del capitalismo neoliberal actual (Harvey, 2004), 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 expresarse. Por ejemplo, puede ser violenta (contenciosa) o no violenta (no contenciosa). Dentro de esta última, existe una distinción entre la *acción colectiva* y la *movilización social*. La primera —que es la que más interesa— tiene un carácter no contencioso y se dirige hacia la inclusión económica y social o para cambiar el enfoque del sistema imperante, como “contraolas” o “contracorrientes”, mientras las segundas tendrían un carácter contencioso.

Autores como Torres (2014) señalan 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 opera como “modelo secundario” en el marco del sistema dominante, conjuntando “diferentes medios” con el fin de transitar hacia formas de vida diferentes. En otros términos, la resistencia 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 aquellas que dependen menos del Estado o de las grandes empresas agroindustriales.

## II. El papel de la educación en la dinámica del poder y la resistencia

Entre otras cosas, la Revolución francesa heredó el ideal de la educación como herramienta para la liberación, la transformación social y el desarrollo cultural, enunciado sobre todo por las clases medias y bajas. Por su parte, la Revolución Industrial hizo necesario que estas mismas clases fueran educadas de una mejor forma o por fin comenzaran a ir a la escuela, para que aprendieran lo indispensable para operar o administrar las nuevas tecnologías. Se abrieron así las condiciones para una negociación de los términos de la opresión capitalista, misma que fue utilizada por los políticos para conseguir adeptos.

Surgieron sistemas educativos ambivalentes, que cumplían hasta cierto punto el ideal de las clases bajas y medias, de conseguir una vía para mejorar sus condiciones de vida, pero también diseñados para el control ideológico de la sociedad y para limitar la enseñanza a los criterios de la burguesía. Desde el principio se concibió un sistema de corte clasista, en el que sólo los hijos de la clase alta suelen estar en condiciones de acceder a los más altos grados de escolaridad y a las escuelas con mejores instalaciones, tecnologías más recientes, un mayor campo cultural y formadoras de líderes.

Mientras tanto, las clases bajas acuden a escuelas con infraestructura más atrasada o hasta deficiente, con un campo cultural limitado y cuya finalidad es formar fuerza de trabajo. Estas condiciones se agravan en las zonas rurales, que se hallan en el fondo de la jerarquía de los oprimidos. Por su parte, las familias de la clase media suelen esforzarse y sacrificarse para que sus hijos acudan a las escuelas de las clases altas (o algo parecido), en un intento por asegurarles un más fácil ascenso social.

Para los oprimidos los sistemas educativos fueron desde su surgimiento instituciones para el ejercicio del biopoder y biopolítica de la burguesía. Sobre todo, a partir del siglo XX, los Estados comenzaron a regular los sistemas educativos que antes estuvieron en manos de particulares u órdenes religiosas, con lo que adquirieron la forma de “aparatos ideológicos” (Althusser, 1989). Eso definió aún más la función de las escuelas como espacios para formar a los oprimidos como trabajadores aptos, y sumergir sus consciencias en la ideología burguesa.

Así entonces, la educación oficial se estructuró como una vía para controlar y dominar de forma sutil, 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

“emprededurismo” 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 oprimidos 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. Por eso toma poco o nada en cuenta los *bienes colectivos* de las comunidades: los rasgos culturales que podrían inspirar acciones basadas en el capital social de los oprimidos.

Ante tales condiciones, las clases dominadas han intentado diferentes formas de resistencia y acción en aras de una verdadera educación, en el sentido de adecuada a sus necesidades y aspiraciones de vivir con mayor libertad. Las formas no violentas han demostrado ser las más constructivas. Las acciones sociales han logrado transformar en algo y para bien la educación oficial, así como frenado parcialmente ciertos cambios perjudiciales.

Pero el mayor potencial transformador parece estar en las acciones colectivas comunitarias para una educación alternativa. Es decir, la organización de un grupo de personas de una misma localidad para solucionar de forma autónoma una problemática común y alcanzar metas en conjunto, siguiendo su propio código de conducta, así como ideando métodos de enseñanza y planes de estudio basados en las necesidades del colectivo y la comunidad. Mientras los movimientos sociales sólo pueden proponer, promover y argumentar cambios en la educación, las acciones colectivas permiten construir las condiciones para ejercer esos cambios e inaugurar espacios para una enseñanza-aprendizaje alternativa.

Los proyectos de educación alternativa basados en acciones colectivas, tienen las mismas características señaladas anteriormente con Torres (2014): requieren autonomía respecto al Estado y al capital para lograr sus objetivos, surgen como “modelos secundarios” dentro del sistema dominante, constituyen espacios “flexibles” y en “transición” hacia otras formas de vida que mejoran las condiciones de existencia de los agrupados y sus comunidades.

Actualmente la sociedad, sobre todo los estudiantes, profesores, sindicatos de la educación, investigadores y activistas, han resistido a la nueva Reforma Educativa implementada en el sexenio presente. Surgen movimientos que, a través de marchas, mítines, manifiestos, conferencias de prensa y otros medios, han logrado revertir parcialmente aspectos puntuales de los planes del gobierno y los empresarios. A la par, se organizan acciones colectivas dentro de comunidades específicas, para crear una educación que logre ser alternativa al sistema.

Por ejemplo, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) generó una acción colectiva entre los pueblos indígenas chiapanecos para transformar su realidad, generando su propio sistema educativo que está totalmente fuera del sistema educativo oficial. Otro caso de educación popular indígena se halla en la cooperativa Tosepan Titataniske de Cuetzalan, Puebla, la cual cuenta con su propia escuela preescolar y primaria. La comunidad decide lo que los niños aprenderán y bajo que metodologías, pero, a diferencia de las escuelas zapatistas, sus escuelas están inscritas en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) del Estado.

Otras acciones colectivas por la educación en México se encuentran en Michoacán, con las escuelas integrales de la sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En Oaxaca, la sección XXII —que en 2006 nucleó la insurrección que llevó a la formación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca— impulsa proyectos de educación básica y superior. En asociación con el académico Gustavo Esteva, la sección XXII apoyó la creación de la Universidad de la Tierra, que tiene campus en Oaxaca, Puebla y Chiapas, y opera sin reconocimiento oficial.

También se puede citar un proyecto que se originó en la Universidad de Chapingo: las Escuelas Campesinas hallables en casi todos los estados de México, en su mayoría creadas por organizaciones reivindicativas y escuelas populares. En la capital del país, un centro privado, el Colegio Inlakesh, decide su plan de trabajo y emplea la pedagogía Waldorf (basada en desarrollar todas las capacidades de los estudiantes y lograr que se conozcan a sí mismos), con reconocimiento de la SEP.

### **III. Escuela Primaria Unitaria “Xóchitl Adela Osorio Martínez” un ejemplo de cambio**

#### **Génesis**

Durante los primeros 20 años impartiendo clases en escuelas convencionales en los alrededores de la ciudad de Huatusco, Ver., hasta llegar a una escuela al centro de dicha ciudad, la profesora Noemí Ortiz Méndez conoció perfectamente las deficiencias de dichas escuelas y del sistema educativo mexicano, las problemáticas que se presentaban tanto en los alumnos, profesores, padres, como en toda la sociedad alienada por el capitalismo, repercutiendo en la búsqueda de una nueva forma de educación diferente, centrada en la educación integral de los niños, concientizadora de la importancia del cuidado del medio ambiente olvidados por el sistema educativo neoliberal hoy predominante.

Donde los niños cada mañana se dividen de acuerdo a la edad y se encierran en los salones con estructuras cuadradas y de concreto en su mayoría, bancas alineadas, uniformados, con el profesor en frente, mecanizados por las rutinas diarias, con una organización empresarial de no hacer ruido, trabajar y lograr el mejor resultado, compitiendo con sus compañeros que se vuelven sus rivales,



sentados frente a un libro y al profesor las cuatro o cinco horas de clase perdiendo cualquier contacto con su contexto y con la naturaleza, recibiendo una enseñanza vertical y pasiva, sin importar el proceso de aprendizaje, sino los resultados que las organizaciones económicas extranjeras ponen como estándar para evaluar a la comunidad estudiantil, como lo hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con su Programa Internacional de Evaluación para los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

La profesora Noemí y los padres de familia tenían claro que no querían reproducir el mismo modelo existente, por lo que buscaron nuevas metodologías de aprendizaje y mientras seguía impartiendo clases en una escuela de la ciudad, por las tardes llegaba a planear la currícula que se necesitaba para un nuevo plan de estudios, enfocándose principalmente en el método Asiris originado en Perú que en Quechua significa sonrisa, siendo su principal objetivo devolveré a todos los niños la sonrisa, la felicidad, es una pedagogía holística que permite despertar en los niños habilidades y capacidades. *“Es un modelo fundamentado en los conocimientos tanto de las culturas occidental (ciencia), oriental (alma) y nativas (tierra). Este proyecto educativo está basado en tres estados del ser: el amor (sonido), la sabiduría (el color) y la voluntad (es la forma). Sonido, color y forma, conjuntamente con sentir, hacer y pensar”<sup>1</sup>.*

Complementando la metodología anterior, con la pedagogía de María Montessori donde el niño descubre por si solo lo que le rodea, aprendiendo en un ambiente que le resulte atractivo y motivador para que aprenda de una forma divertida y con materiales didácticos adecuados para cada edad, dejando en libertad a los niños para que experimenten de acuerdo a sus intereses.

Dichos planes eran muy atractivos, pero no fue fácil conseguir que el proyecto se echara a andar, se encontraron obstáculos administrativos pues no le otorgaban el permiso para abrir un nuevo centro escolar; además de que no contaban con el espacio para instalar la escuela, ya que se requería de un lugar con las características necesarias para hacer una escuela ecológica, fue gracias a la movilización de la profesora Noemí, de algunos padres de familia, profesores de la Universidad de Chapingo, con el apoyo del supervisor escolar de la zona y teniendo a favor un buen proyecto educativo alternativo que fue posible que en abril del año 2010, la Escuela Primaria Unitaria “Xóchitl Adela Osorio Martínez” empezará a funcionar en la ranchería Tlaxopa, localidad Tepetzingo, perteneciente al municipio de Huatusco en el estado de Veracruz, en un pedazo de tierra prestado por un integrante de la ranchería, donde se instaló un salón hecho con bambú.

---

<sup>1</sup> [http://ivettecarrion-adh22.blogspot.mx/p/sobre-asiri\\_03.html](http://ivettecarrion-adh22.blogspot.mx/p/sobre-asiri_03.html)

Para que fuera posible que se le otorgara una clave institucional y estuviera registrada bajo la Secretaria de Educación Pública (SEP), la profesora Noemí tenía que tener por lo menos a 30 niños inscritos y en el primer ciclo escolar solo contaba con 12, pero al segundo ciclo logró juntar a 33 niños que llegaron de diferentes lugares aledaños a la comunidad y fue en este segundo ciclo que recibió la clave de registro ante la SEP.

El caminar de la escuela no ha sido fácil de acuerdo a las anécdotas que da a conocer la profesora Noemí, ya que ha sido difícil poder llevar a cabo la educación alternativa bajo la supervisión de la SEP quien impone su reglas y formas de enseñanza, por lo que ha tenido que mantener de cierto modo la línea homogénea de conocimiento complementándolos con la metodologías Asís y Montessori, sin dejar de lado los talleres que considera necesarios para una educación integral de los niños como seres humanos pertenecientes al planeta tierra.

Además de que se tuvieron inconformidades por parte de algunos padres de familia debido a que a se les pedía una pequeña cooperación para cubrir los talleres ecológicos, de hortalizas, de cuidados a la salud mediante hierbas medicinales, talleres artísticos, impartidos por algunos padres de familias y profesores externos que recibían una pequeña gratificación por su apoyo y para los servicios del comedor, generando reportes de quejas ante la Secretaria de Educación de Veracruz (SEV) que producirían el cierre de la escuela o la baja de la profesora Noemí, afortunadamente esto no ocurrió, pero si daño la unidad de la comunidad escolar.

Desde el inicio de la escuela se han buscado apoyos tanto nacionales como internacionales de fundaciones educativas y relacionadas con el medio ambiente que han aportado recursos económicos para construir las instalaciones necesarias para la educación que se busca impartir.

Actualmente, la infraestructura esta fuera de lo convencional, con material de la región (bambú y madera) y un poco de concreto la escuela sea convertido en un ejemplo de bioconstrucción contando con ecotecnias que ayudan a aprovechar los recursos naturales como el agua y la energía solar. contando con una cocina-comedor y un salón hechos con bambú y madera, una estructura de dos niveles en forma hexagonal que son utilizados como salones donde se reparten el tiempo los seis grados, teniendo 4 baños secos, los cuales se mantienen limpios gracias a la ayuda de los padres que se rotan cada semana para limpiarlos y sacar los desechos y la orina que son utilizados como abono para las plantas y árboles. Todo esto construidos gracias a las aportaciones de fundaciones del extranjero, apoyos del gobierno, premios ganados en concursos al cuidado al medio ambiente, donaciones de miembros de la comunidad y de los mismos padres de familia.

Este proyecto ha sido considerado por muchas personas como un modelo innovador que ha logrado sobrevivir gracias a las acciones que realiza tanto la profesora como algunos padres de familia. Ha sido visitada por estudiantes universitarios, normalistas, dueños de fundaciones ambientalistas, periodistas de Perú y por toda persona interesada en conocer dicho proyecto.

Hasta la fecha son 30 niños los que asisten a dicha escuela procedentes de lugares aledaños a la localidad, sigue dirigiendo la maestra Noemí, pero ahora con la ayuda de la maestra Lupita y personas voluntarias como padres o estudiantes que por ciertas temporadas dan cursos sobre cuestiones de conocimiento científico y/o ecológico.

Por las tardes, de los días lunes y martes se imparten talleres de música y de inglés y los días jueves salen de caminata para que los niños convivan con la naturaleza. Asimismo, se está organizando la construcción de un mariposario para que los niños aprendan el proceso de los lepidópteros.

### **Un día en la Escuela Alternativa**

Al entrar a la escuela 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 tiene que realizar las tareas que les corresponden a cada quien, para ello tienen comisiones, desde los más chicos hasta los más grandes, limpiar la cancha, regar sus pequeños sembradíos de hortalizas, checar la composta, preparar el salón para la clase de historia que les dará la Antropóloga Mariana.

Un poco antes de las nueve todos suben al salón sol y una pequeña niña de primer grado reparte lápices a sus compañeros, al entrar al salón solo se ven sillas acomodadas en forma de media luna, una pequeña alfombra donde se acomodan los niños más pequeños, una pequeña mesa 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, la clase comienza con la pregunta ¿saben quién fue Cristóbal Colón?

Todos los niños escuchan y cuestionan sobre las dudas que tienen, se puede observar a un niño que tiene unas copias en sus manos y cuestiona a la maestra diciendo - pero aquí dice que fue así- y describe la información encontrada en sus copias; por otro lado, una niña participa aportando el conocimiento que adquirió en clases anteriores. Aunque parezca difícil de creer hasta los más pequeños aportan sus ideas y los más grandes respetan o complementan la información. El ambiente es muy agradable, se escuchan sonrisas, murmullos, pláticas.

Son aproximadamente las 10:30 de la mañana, la clase a terminado y algunos niños salen mientras otros se quedan a platicar con la maestra, 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, muchos niños comparten de lo que sus papás les mandaron ya sea fruta o comida, conforme van terminando van saliendo para jugar un momento mientras las maestras terminan de desayunar.

Son ya las once de la mañana, las maestras se reparten sus grupos, la maestra Lupita atiende a los niños de primero segundo y tercero, mientras la profesora Noemi 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.

Mientras tanto, la maestra Lupita 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, con lo cual se percibe una relación de horizontalidad, equidad y respeto. Después de oxigenar el cerebro con tanto ejercicio divertido 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 bajo el método Montessori, reparte fichas escribe un problema en el pizarrón y los niños comienzan a contar. El primero en terminar le dice la respuesta encontrada a la maestra y pasa a verificarla al pizarrón si está equivocado se le reconoce su esfuerzo y se le pide que siga intentando encontrar el resultado correcto, son tres los primeros en pasar, pero todos se han equivocado, es el cuarto niño que encuentra la respuesta correcta y termina la actividad – ya que los niños pierden el interés al saber la respuesta – comenta la profesora.

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 aprendieron que vale más el amor que el dinero.

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.

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. Los niños se ven alegres todos conviven y se tratan con respeto.

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 el cuidado y la conservación del mariposario, los niños se ven muy emocionados con dicho proyecto, todos hacen preguntas de que tipo de mariposas habrá, como sabrán que son mariposas las orugas que

encuentren, etc. Al preguntarles si ayudarían a Enrique a cuidar el mariposario todos dijeron que sí y esperan tener muchos tipos de mariposas.

Es momento de regresar a casa, el tiempo se fue tan rápido realizando actividades amenas que no se escucharon reclamos sobre el horario, en ningún momento se escucharon comentarios negativos de no querer estar en la escuela, por el contrario, a todos los niños que se les preguntó si les gustaba estar ahí y por qué, respondieron positivamente y comentaron que es muy distinta a las demás.

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 ya que la profesora prefiere que inviertan tiempo en otra cosa como leer o tomar otra clase, en lugar de estar parado 20 o hasta 30 minutos bajo el sol. Es un lugar donde conviven hijos de profesionistas como hijos de campesinos y todos se tratan por igual.

Tanto niños como maestras se despiden con una enorme sonrisa en sus rostros. A pesar de las adversidades los ánimos se mantienen y continúan caminando con toda la actitud del mundo.

## **Conclusiones**

La experiencia de la escuela de estudio demuestra que los cambios desde abajo sí son posibles, gracias a los esfuerzos de aquellos que no están de acuerdo con el sistema y buscan una vida mejor, sin importa que solo sean unos cuantos, lo fundamental es empezar a construir una utopía y comenzar a dar pasos cortos pero perseverantes.

La importancia de la difusión de estos hechos resulta de vital interés para demostrar a la sociedad que no todo está perdido y que la resistencia se logra a través de acciones comunales y no paternalistas. Las acciones colectivas y los proyectos alternativos hacen una vía efectiva para que los oprimidos resistan, se empoderen y hagan frente al capitalismo desde una trinchera que ellos mismos construyeron. Cuando se trata de proyectos educativos alternativos el potencial transformador es mayor, ya que permiten la “emersión” de las conciencias oprimidas (Freire, 2007), lo cual resulta necesario para que los implicados logren reconocer, desarrollar y aprovechar los elementos de su capital social.

## Bibliografía

- Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma para la revolución*. México, Siglo XXI.
- Castillo, H. (1973). *Libertad bajo protesta*. México, Federación Editorial Mexicana.
- Castillo, V. (1972). *Estructura económica de la sociedad mexicana*, México, UNAM.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones a la acción colectiva*. México, Alianza.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI
- 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.
- Olson, Mancur, *La lógica de la acción colectiva*, Limusa. Noriega Editores, México, 1992.
- Osorio, J. (2004). *El Estado en el centro de la mundialización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ostrom, Elinor. *El gobierno de los bienes comunes. La Evolución de las Instituciones de Acción Colectiva*, UNAM, CRIM, Fondo de Cultura Económica, México, (2000).
- Scott, James c., (2000). *Los dominados y el arte de la Resistencia.*, Era, México, 2000.
- Solana Fernando, Cardiel Reyes Raúl y Bolaños Martínez Raúl (Coord.) *Historia de la educación Pública en México*. Segunda reimpresión (1997). Fondo de Cultura Económica.