

Plácido Juárez Lucas

PEDAGOGÍA CRÍTICA, GÉNERO E HISTORIA

*Fundamentos interdisciplinarios
para la transformación educativa*



Educación

Plácido Juárez Lucas

Pedagogía crítica, género e historia

Fundamentos interdisciplinarios para la transformación educativa

Atik Editorial



E15D N49-59 y Olivos, San Isidro. Código postal 170515.
Quito, Ecuador

Atik Editorial, es una iniciativa del Centro de Investigaciones CICS HAL y está a cargo del departamento de Comunicación y Difusión Científica.

www.atikeditorial.com

Primera Edición: 2026

Derechos de autor/Copyright: Plácido Juárez Lucas

Editorial: Atik Editorial

Materia Dewey: 370.1 - Filosofía y teoría. educación para objetivos específicos

Clasificación Thema: JNA - Filosofía y teoría de la educación | JBSF - Estudios de género, grupos de género | JBSF11 - Feminismo y teoría feminista

Público objetivo: Profesional/Académico

BISAC: EDU040000

Colección: Educación

Soporte: Digital

Formato: Epub (.epub)/PDF (.pdf)

Publicado: 2026-08-20

ISBN: 978-9907-820-15-7

Disponible para su descarga gratuita en <http://atikeditorial.com>

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



Título: Pedagogía crítica, género e historia. Fundamentos interdisciplinarios para la transformación educativa

Critical Pedagogy, Gender, and History. Interdisciplinary Foundations for Educational Transformation

Pedagogia Crítica, Gênero e História. Fundamentos Interdisciplinares para a Transformação Educacional

(APA 7)

Juárez Lucas, P. (2026). *Pedagogía crítica, género e historia. Fundamentos interdisciplinarios para la transformación educativa*. Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook38>



Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) la cual está disponible en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

Las consultas relativas a la reproducción fuera del ámbito de esta licencia deberán enviarse al Departamento de Comunicación y Difusión Científica de CICHAL a la siguiente casilla de correo: info@atikeditorial.com

Los enlaces a sitios web de terceros son facilitados por **Atik** Editorial de buena fe y a título meramente informativo. **Atik** Editorial declina toda responsabilidad por el material contenido en cualquier sitio web de terceros al que se haga referencia en esta obra.

**AVAL DE REVISIÓN
POR PARES**

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

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

info@atikeditorial.com



AUTOR

AUTHOR

- Plácido Juárez Lucas

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa | Ciudad de México
| México

<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>

placido.juarez@crefodiemex.edu.mx

aquilesleon807@gmail.com

Doctor en ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo.
Maestro en Ciencias en Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo. Ingeniero
Agrónomo Especialista en Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo.

RESUMEN

Este libro articula pedagogía crítica, género e historia para repensar la educación como práctica transformadora. A lo largo de siete capítulos, Plácido Juárez Lucas examina los fundamentos filosóficos y epistemológicos del pensamiento educativo —de Sócrates a Popper y Vygotsky—, recupera la memoria de mujeres filósofas y educadoras excluidas del canon, reconstruye la historia de la educación en México desde la conquista hasta las reformas del siglo XXI, y desarrolla los principios freirianos de la pedagogía del oprimido y la esperanza. Cada capítulo integra apartados sobre educación comunitaria, investigación interdisciplinar y ejemplos pedagógicos para educación básica y superior, ofreciendo a docentes e investigadores herramientas concretas para una enseñanza más justa, inclusiva y liberadora.

Palabras clave:

Pedagogía crítica, perspectiva de género, historia de la educación, investigación interdisciplinar, educación comunitaria.

ABSTRACT

This book articulates critical pedagogy, gender, and history to rethink education as a transformative practice. Across seven chapters, Plácido Juárez Lucas examines the philosophical and epistemological foundations of educational thought—from Socrates to Popper and Vygotsky—, recovers the memory of women philosophers and educators excluded from the canon, reconstructs the history of education in Mexico from the conquest to the reforms of the 21st century, and develops Freirean principles of the pedagogy of the oppressed and of hope. Each chapter integrates sections on community education, interdisciplinary research, and pedagogical examples for basic and higher education, offering teachers and researchers concrete tools for a more just, inclusive, and liberating education.

Keywords:

Critical pedagogy, gender perspective, history of education, interdisciplinary research, community education.

RESUMO

Este livro articula pedagogia crítica, gênero e história para repensar a educação como prática transformadora. Ao longo de sete capítulos, Plácido Juárez Lucas examina os fundamentos filosóficos e epistemológicos do pensamento educativo —de Sócrates a Popper e Vygotsky—, recupera a memória de mulheres filósofas e educadoras excluídas do cânone, reconstrói a história da educação no México desde a conquista até as reformas do século XXI, e desenvolve os princípios freireanos da pedagogia do oprimido e da esperança. Cada capítulo integra seções sobre educação comunitária, pesquisa interdisciplinar e exemplos pedagógicos para a educação básica e superior, oferecendo a docentes e pesquisadores ferramentas concretas para uma educação mais justa, inclusiva e libertadora.

Palavras-chave:

Pedagogia crítica, perspectiva de gênero, história da educação, pesquisa interdisciplinar, educação comunitária.

PEDAGOGÍA CRÍTICA, GÉNERO E HISTORIA

Fundamentos interdisciplinarios para la
transformación educativa

Contenido

Aval de revisión por pares	6
Autor	8
Resumen	10
Abstract	11
Resumo	11
Presentación	16

Capítulo 1 19

Filosofía, epistemología y educación: fundamentos para el
pensamiento crítico 19

El legado socrático: diálogo y mayéutica como método
educativo 20

Karl Popper y la lógica de la investigación científica 21

Filosofía, poder y lenguaje en la historia 22

Educación comunitaria: el saber filosófico al servicio de la
comunidad 24

Alternativas para la investigación interdisciplinar 25

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior 25

El conocimiento como construcción social: de Platón a
Vygotsky 26

El papel del lenguaje en la construcción del conocimiento
educativo 28

Capítulo 2 31

La mujer en la historia del pensamiento filosófico: filósofas
excluidas de la memoria 31

La exclusión del canon filosófico: mecanismos e implicacio-
nes 32

Filósofas de la Antigüedad al Renacimiento 33

Simone de Beauvoir y Hannah Arendt: dos cumbres del
pensamiento femenino del siglo XX 34

La historia de las mujeres como campo historiográfico 36

Educación comunitaria: la recuperación de las voces silen-
ciadas 37

Alternativas para la investigación interdisciplinar	38
Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior	38
Las damas del laboratorio: mujeres en la ciencia	39
La construcción social del canon y sus alternativas pedagógicas	41
Capítulo 3	43
Mujeres educadoras en México y América Latina: normalismo, transgresión y feminización docente	43
El normalismo y la feminización de la docencia	44
Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Rosaura Zapata	45
La Escuela al Aire Libre: una transgresión pedagógica	47
La maestra rural en México: entre la vocación y la lucha	48
Educación comunitaria: la maestra como intelectual comunitaria	49
Alternativas para la investigación interdisciplinar	50
Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior	51
Género y acceso a la educación: desigualdades persistentes	52
La educación de las mujeres indígenas: interseccionalidad y resistencia	53
Capítulo 4	56
Historia de la educación en México: conquista, modernidad y reformas	56
La conquista espiritual y los orígenes de la educación colonial	57
La educación en la Independencia y el siglo XIX	58
La educación posrevolucionaria: la SEP y el proyecto vasconcelista	59
De la modernización a la reforma neoliberal	60
La educación superior en un siglo de transformaciones	61
La educación rural en el siglo XXI	62
Educación comunitaria: la escuela como institución arraigada en su territorio	63
Alternativas para la investigación interdisciplinar	64
Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior	65
El currículo 2022 y los debates pedagógicos actuales	66
La pandemia y la educación: lecciones no aprendidas	67

Capítulo 5	69
Pedagogía crítica: del diálogo a la transformación social	69
Paulo Freire y la pedagogía del oprimido	70
Pedagogía de la esperanza: una relectura crítica	72
Rafael Flórez Ochoa: hacia una pedagogía del conocimiento	73
Rosa Luxemburg: reforma o revolución en la educación	74
Educación comunitaria: el círculo de cultura como espacio de transformación	75
Alternativas para la investigación interdisciplinar	76
Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior	77
Gramsci, hegemonía y educación: el intelectual orgánico	78
La educación popular en América Latina: experiencias y legados	79
 Capítulo 6	 82
Metodología de la investigación educativa interdisciplinar	82
La lógica de la investigación científica en educación	83
La investigación cualitativa: fundamentos y técnicas	84
La investigación-acción en educación	85
La didáctica de la investigación educativa	86
El lenguaje como fuente histórica: aportaciones de Peter Burke	87
Educación comunitaria: la investigación como práctica participativa	88
Alternativas para la investigación interdisciplinar	89
Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior	90
Triangulación metodológica y rigor en la investigación educativa	91
Ética en la investigación educativa	92
 Capítulo 7	 94
Estrategias didácticas para una educación transformadora	94
Estilos de aprendizaje y diversidad en el aula	95
Aprendizaje colaborativo: técnicas y fundamentos	96
Emociones, motivación y aprendizaje	98
El aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos	99
La planeación didáctica y la evaluación formativa	100
La inclusión y la equidad de género en el aula	101
La convivencia escolar como aprendizaje fundamental	102
Educación comunitaria: la escuela como espacio de aprendizaje colectivo	103

Alternativas para la investigación interdisciplinar	104
Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior	104
La evaluación auténtica: más allá del examen	105
Tecnología y educación: entre el instrumento y el fin	107
Conclusiones generales	108
Referencias	111

Presentación

Este libro surge de una convicción fundamental: que la educación no puede comprenderse ni transformarse si se estudia de manera aislada, desvinculada de la historia, la filosofía, la perspectiva de género y los métodos de investigación que le dan sustento epistemológico. La investigación interdisciplinaria exige tender puentes entre saberes que con demasiada frecuencia permanecen encerrados en compartimentos estancos, incomunicados entre sí y, por tanto, incapaces de iluminar la complejidad de los fenómenos educativos.

La obra que el lector tiene en sus manos nace del diálogo sostenido con un corpus bibliográfico amplio y diverso: desde los trabajos clásicos de Paulo Freire sobre la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) y la pedagogía de la esperanza (Freire, 1993), hasta los estudios contemporáneos sobre la historia de las mujeres filósofas (Femenías, 2020), pasando por las investigaciones sobre la historia de la educación en México (Victorino Ramírez, 2023; SEP, 2013), la metodología de la investigación educativa (Elliott, 1993; Izcara Palacios, 2014; Campos Hernández, 2021) y las estrategias didácticas para una enseñanza significativa (Sáez López, 2018; Barkley et al., 2012).

El libro está estructurado en siete capítulos que avanzan desde los fundamentos filosóficos y epistemológicos del pensamiento educativo hasta las aplicaciones didácticas concretas en los niveles básico y superior. Cada capítulo incluye tres apartados transversales: uno dedicado a la educación comunitaria, otro a las alternativas para la investigación interdisciplinaria y un tercero con ejemplos pedagógicos para la educación básica y superior.

Esta estructura responde al propósito de articular la reflexión teórica con la práctica docente, pues coincidimos con Flórez Ochoa (1994) en que una pedagogía verdaderamente formativa no puede separar el saber del hacer, ni la comprensión del mundo de su transformación.

La perspectiva de género atraviesa la totalidad del texto. Las mujeres han sido educadoras, pensadoras y transformadoras sociales a lo largo de la historia, pero su contribución ha sido sistemáticamente invisibilizada por los cánones académicos dominantes. Recuperar la memoria de Haydée Maciel, Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata, Raquel Camaña, Simone de Beauvoir, Hannah Arendt y las innumerables maestras rurales y urbanas que construyeron la educación mexicana no es un ejercicio nostálgico: es un acto de justicia epistémica y un imperativo pedagógico.

Este libro está destinado a docentes de educación básica y superior, a investigadores en ciencias de la educación y a quienes, en las comunidades y en los márgenes del sistema escolar, siguen apostando por una educación que libere en lugar de oprimir. Que estas páginas sirvan, en palabras de Freire (1993, p. 8), como “una nueva búsqueda” en el permanente proceso de construir una educación más justa, más humana y más libre.

01 Capítulo

***FILOSOFÍA, EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN:
FUNDAMENTOS PARA EL PENSAMIENTO
CRÍTICO***

La pregunta por los fundamentos del conocimiento no es ajena a la educación: es, en buena medida, su pregunta más propia. Toda práctica pedagógica presupone, consciente o inconscientemente, una concepción acerca de qué es saber, cómo se adquiere el conocimiento, quién tiene autoridad para transmitirlo y con qué finalidades. Hacer explícitos estos presupuestos es la tarea de una epistemología de la educación, y es también el primer paso para una práctica docente verdaderamente reflexiva y transformadora.

El legado socrático: diálogo y mayéutica como método educativo

La tradición filosófica occidental identifica en Sócrates el primer maestro que hizo del diálogo el centro de la práctica educativa. A través de los diálogos platónicos, y con las distancias críticas necesarias que el propio Sztajnszrajber (2012), invita a sostener cuando se lee a Platón, podemos reconocer en el método socrático una intuición pedagógica duradera: el conocimiento no se deposita en el aprendiz como en un recipiente vacío, sino que se construye en el intercambio de preguntas y respuestas, en la confrontación de ideas, en el proceso que Sócrates denominó mayéutica —el arte de dar a luz el conocimiento que ya reside, de manera latente, en el interlocutor.

Esta concepción del aprendizaje dialógico ha resonado con fuerza en la pedagogía del siglo XX. Paulo Freire (1970), retomó explícitamente el espíritu socrático al contraponer la “educación bancaria” —en la que el educador deposita contenidos en un educando pasivo— con la “educación problematizadora”, que parte

del diálogo genuino entre educador y educando como sujetos que se educan mutuamente con la mediación del mundo. Para Freire (1970, p. 75), “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatisados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la relación yo-tú.” La resonancia con el método socrático es evidente, aunque Freire lo reformula en términos de una praxis política de liberación que Platón no contempló.

Sztajnszrajber (2012), ofrece una lectura accesible pero rigurosa de los diálogos platónicos que resulta especialmente valiosa en contextos educativos. Al proponer “animarse a leer a Platón”, el autor sugiere que la distancia temporal no debe ser un obstáculo sino un pretexto para el pensamiento propio: la filosofía antigua no nos habla de otro mundo sino del nuestro, con el rodeo necesario que toda buena pregunta exige. Esta actitud de apertura intelectual ante los textos filosóficos es, en sí misma, un modelo didáctico para el docente que trabaja con fuentes primarias en el aula.

Karl Popper y la lógica de la investigación científica

En la tradición epistemológica del siglo XX, Karl Popper (1980), representó una ruptura fundamental respecto al inductivismo clásico. Su obra *La lógica de la investigación científica*, publicada originalmente en alemán en 1934, propuso el criterio de falsabilidad como demarcación entre ciencia y no-ciencia: una teoría es científica no porque haya sido verificada por un número suficiente de observaciones, sino porque es susceptible de ser refutada por la experiencia. Esta inversión metodológica —del verificacionismo al falsacionismo— tuvo consecuencias profundas

para la filosofía de la ciencia y, de manera menos directa pero real, para la investigación educativa.

La pertinencia del pensamiento popperiano para la educación no radica exclusivamente en su epistemología formal. Radica también en su concepto de “sociedad abierta”: una comunidad en la que el conocimiento se construye colectivamente, mediante el ensayo y el error, la crítica y la corrección permanente, sin la pretensión dogmática de poseer una verdad definitiva. Esta disposición epistemológica tiene una traducción pedagógica directa: el aula como espacio de conjeturas e hipótesis, donde los estudiantes aprenden a formular preguntas y a someter sus ideas a la prueba de la evidencia y el argumento (Campos Hernández, 2021).

Para los docentes de educación básica, el criterio de falsabilidad puede traducirse en estrategias sencillas pero poderosas: ¿qué tendría que ocurrir para que tu hipótesis fuera falsa? ¿Qué evidencias podrían contradecir tu idea? Estas preguntas, adaptadas al nivel de los estudiantes, inculcan el hábito de pensar críticamente sin imponer una respuesta única. En el nivel superior, el falsacionismo popperiano ofrece un marco riguroso para la evaluación de teorías y la construcción de diseños de investigación que sean realmente contrastables con la realidad educativa (Lerma González, 2004).

Filosofía, poder y lenguaje en la historia

La relación entre filosofía y poder ha sido objeto de reflexión permanente en la tradición occidental. Desde Platón y su concepción del filósofo-rey hasta las críticas contemporáneas del poder/saber foucaultianas, la pregunta por quién tiene derecho a definir la verdad —y con qué consecuencias para quienes quedan excluidos de esa definición— es inseparable de cualquier proyecto educativo serio. El trabajo de Burke (1993), sobre las funciones sociales del lenguaje en la historia arroja una luz particular sobre este problema: el silencio no es la ausencia de habla, sino a menudo su forma más política. Quienes no hablan en público —las mujeres, los indígenas, los pobres— no han carecido de voz: han sido silenciados.

Burke (1993), muestra que el lenguaje no es un mero instrumento neutro de comunicación sino una práctica social atravesada por jerarquías, exclusiones y resistencias. Las diferentes variedades lingüísticas que coexisten en una sociedad —el español estándar y las lenguas indígenas, el vocabulario académico y el habla popular— no son equivalentes en términos de poder: unas gozan de prestigio institucional y otras son relegadas al ámbito de lo informal o lo primitivo. Para la educación, este análisis tiene consecuencias directas: el aula es también un espacio donde el lenguaje es regulado, donde ciertos modos de hablar son valorados y otros son corregidos o suprimidos.

Esta perspectiva enriquece la pedagogía crítica de Freire (1970), quien ya había señalado que el “universo vocabular” de los oprimidos era el punto de partida legítimo para cualquier proceso de alfabetización. No se trata de sustituir el habla popular por el

habla culta, sino de ampliar el repertorio lingüístico de los sujetos para que puedan actuar con mayor eficacia en los distintos espacios sociales. En términos de investigación educativa, esta perspectiva invita a prestar atención a las formas en que el lenguaje en el aula construye o destruye identidades, abre o cierra posibilidades de participación (Burke, 1993).

Educación comunitaria: el saber filosófico al servicio de la comunidad

La filosofía no ha sido históricamente una práctica de élites intelectuales aisladas del mundo social, aunque con frecuencia haya sido presentada así. En las comunidades indígenas de México, los consejos de ancianos y los sistemas de cargos articulan formas de deliberación colectiva que guardan analogías estructurales con el diálogo socrático: la toma de decisiones comunitarias implica escuchar, argumentar, ceder y construir acuerdos que trascienden el interés individual. Esta “filosofía comunitaria” no lleva ese nombre, pero cumple las funciones que la tradición occidental ha asignado al pensamiento filosófico (Medina Melgarejo, en Rosas Carrasco, 2006).

La educación comunitaria que articula saber filosófico y saber popular no parte de cero ni tiene que importar categorías ajenas: puede enraizarse en las prácticas deliberativas y los sistemas de conocimiento que las propias comunidades han desarrollado a lo largo de generaciones. El reto pedagógico consiste en crear puentes entre esos saberes y los contenidos del currículo formal, no para subordinar los primeros a los segundos, sino para que el diálogo entre ambos enriquezca la comprensión de los estudian-

tes y fortalezca su identidad cultural. Esto supone, para el docente, una disposición de apertura y respeto que es, en sí misma, una postura filosófica: la convicción de que el conocimiento no tiene un único centro y de que aprender también es enseñar.

Alternativas para la investigación interdisciplinar

La investigación en educación no puede reducirse a ninguna disciplina única. Los fenómenos educativos son, por naturaleza, fenómenos sociales, históricos, psicológicos, políticos y culturales al mismo tiempo. Abordarlos con la sola herramienta de la pedagogía, sin dialogar con la sociología, la historia, la psicología o la filosofía, conduce inevitablemente a análisis parciales y, en consecuencia, a intervenciones insuficientes (Campos Hernández, 2021). La investigación interdisciplinar no es, sin embargo, una simple yuxtaposición de métodos: exige un trabajo de traducción conceptual, de negociación epistemológica, que reconozca tanto los aportes como los límites de cada disciplina.

Popper (1980), ofrece un criterio útil para orientar este trabajo: la coherencia lógica de los argumentos y la contrastabilidad empírica de las hipótesis son requisitos que trascienden las fronteras disciplinares. Pero junto a este criterio formal, la investigación educativa necesita también criterios sustantivos: ¿qué preguntas son educativamente relevantes? ¿Qué saberes están siendo ignorados o suprimidos? ¿A quién beneficia y a quién perjudica una determinada respuesta? Estos son, en última instancia, preguntas filosóficas que ningún método puede responder por sí solo.

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior

En la educación básica, la introducción del pensamiento filosófico puede comenzar con actividades sencillas de diálogo socrático adaptadas al contexto escolar. Una estrategia eficaz consiste en presentar a los estudiantes una pregunta genuinamente abierta —¿qué es justo? ¿por qué obedecemos las reglas? ¿qué es la amistad?— y facilitar una conversación en la que todas las respuestas sean bienvenidas siempre que estén acompañadas de razones. No se trata de llegar a una respuesta correcta, sino de practicar el hábito de argumentar, escuchar y revisar las propias ideas. Esta modalidad, conocida en la literatura especializada como “filosofía para niños” (Lipman, citado en Sáez López, 2018), ha mostrado resultados consistentes en el desarrollo del pensamiento crítico.

En la educación superior, los fundamentos epistemológicos tienen aplicaciones directas en los cursos de metodología de la investigación. Pedir a los estudiantes que identifiquen cuál sería la evidencia que falsificaría su hipótesis de investigación —en el sentido popperiano— es un ejercicio que obliga a pensar con rigor sobre la relación entre teoría y datos. Del mismo modo, analizar la estructura argumentativa de un artículo académico —identificar las premisas, las conclusiones y los posibles errores lógicos— es una actividad filosófica con consecuencias prácticas inmediatas para la formación investigativa (Campos Hernández, 2021). La filosofía no es un lujo teórico: es la columna vertebral de cualquier investigación bien construida.

El conocimiento como construcción social: de Platón a Vygotsky

La tradición que arranca en Platón y pasa por Kant, Hegel y Marx antes de llegar a Vygotsky describe un arco de reflexión sobre el conocimiento que va de la contemplación individual del mundo de las Ideas hasta la construcción social y culturalmente mediada de los saberes. Lev Vygotsky (1896-1934), el psicólogo soviético cuya obra fue recuperada masivamente por la pedagogía occidental en la segunda mitad del siglo XX, propuso una visión radicalmente social del aprendizaje: los procesos cognitivos superiores —el pensamiento abstracto, el razonamiento lógico, la resolución de problemas— no se desarrollan en el interior aislado de una mente individual sino en el espacio de la interacción social mediada por el lenguaje y los instrumentos culturales. Esta tesis, conocida como la “ley genética del desarrollo cultural”, tiene consecuencias pedagógicas directas: el aprendizaje precede al desarrollo, y la intervención educativa es más eficaz cuando opera en la “zona de desarrollo próximo” del aprendiz, es decir, en el espacio entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con la guía de un par o de un adulto más competente.

Esta perspectiva vygotskiana enriquece el diálogo entre filosofía y educación que hemos iniciado con Platón y Popper. Si el conocimiento es fundamentalmente social —si se construye en el diálogo, en la cooperación y en la mediación cultural—, entonces la educación no puede reducirse a la transmisión individual de contenidos, sino que debe organizar situaciones de aprendizaje colectivo en las que el diálogo genuino sea la forma principal de construcción del saber. Flórez Ochoa (1994), retoma esta perspectiva cuando señala que los modelos pedagógicos más eficaces son

aquellos que crean condiciones para la interacción significativa entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, y entre todos ellos y los objetos de conocimiento. La filosofía antigua y la psicología moderna convergen aquí en un punto que la práctica docente debe incorporar con seriedad.

La implicación práctica de esta convergencia es clara para el diseño de la enseñanza: el aula no puede ser el espacio donde un docente habla y los estudiantes escuchan. Debe ser el espacio donde todos piensan juntos, donde las ideas se confrontan, se refinan y se reconstruyen en el intercambio argumentativo. Esto no significa ausencia de estructura ni renuncia a la autoridad epistémica del docente: significa que esa autoridad se ejerce facilitando el pensamiento de los estudiantes, planteando preguntas que abren posibilidades en lugar de preguntas que exigen respuestas únicas y predeterminadas. Es, en el fondo, la práctica socrática traducida al lenguaje de la psicología cognitiva contemporánea.

El papel del lenguaje en la construcción del conocimiento educativo

El trabajo de Peter Burke (1993), sobre las funciones sociales del lenguaje en la historia adquiere una dimensión adicional cuando se examina en relación con el proceso de construcción del conocimiento en el aula. Burke muestra que el lenguaje no es simplemente un vehículo transparente para comunicar ideas preexistentes: el lenguaje construye la realidad social tanto como la describe. Las categorías lingüísticas que utilizamos para clasificar el mundo —quién es “inteligente” y quién es “lento”, qué materias son “duras” y cuáles son “fáciles”, qué conocimientos

son “académicos” y cuáles son “populares”— no son descripciones neutras sino valoraciones que tienen consecuencias reales en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En el contexto mexicano, esta perspectiva lingüística tiene una dimensión adicional particularmente importante: la pluralidad de lenguas y variedades lingüísticas que coexisten en el país. México cuenta con 68 lenguas indígenas nacionales, reconocidas como tales por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Los estudiantes que hablan estas lenguas —o que hablan un español marcado por la influencia de ellas— enfrentan en la escuela no solo una barrera lingüística sino una valoración implícita de su cultura y su identidad. La educación intercultural bilingüe ha sido la respuesta institucional a este desafío, pero su implementación efectiva requiere mucho más que la traducción de los libros de texto: requiere una filosofía educativa que reconozca la pluralidad epistemológica como riqueza y no como deficiencia (SEP, 2013).

02 Capítulo

***LA MUJER EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO
FILOSÓFICO: FILÓSOFAS EXCLUIDAS DE LA
MEMORIA***

Una de las afirmaciones más extendidas en la historia de la filosofía occidental es que las mujeres no han filosofado. Que el pensamiento abstracto, la reflexión sobre los primeros principios, la interrogación radical sobre el ser y el conocimiento han sido, durante siglos, un territorio exclusivamente masculino. Esta afirmación no es verdadera: es una construcción histórica que responde a mecanismos de exclusión y silenciamiento cuyo análisis es, en sí mismo, un acto filosófico y político de primera importancia (Femenías, 2020).

La exclusión del canon filosófico: mecanismos e implicaciones

Femenías (2020), en su obra *Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria*, parte de una premisa que desafía el sentido común académico: desde la Antigüedad hasta el presente, hubo mujeres que pensaron filosóficamente, que escribieron, argumentaron y disputaron en los espacios intelectuales de su tiempo. El problema no es su inexistencia, sino la sistemática invisibilización de sus contribuciones por parte de los canonizadores del saber filosófico —aquellos que deciden qué se lee, qué se enseña y qué se cita en los programas de estudio. Como señala Femenías (2020), el canon filosófico no es una selección natural de los mejores textos: es el resultado de decisiones históricas atravesadas por relaciones de poder, y entre esas relaciones la dominación de género ocupa un lugar central.

Esta exclusión tiene consecuencias que van más allá de la justicia histórica. Cuando las mujeres que estudian filosofía —o ciencias, o derecho, o cualquier otro campo del saber— no encuen-

tran modelos femeninos en los libros de texto, se refuerza implícitamente la idea de que esos campos no son para ellas. La ausencia de referentes produce un efecto de normalización de la exclusión: si nunca hubo mujeres filósofas importantes, es porque las mujeres no son naturalmente filosóficas. Este razonamiento circular ha sido uno de los más eficaces mecanismos de perpetuación de la desigualdad intelectual de género (Casado Ruiz de Loizaga, 2006).

Ménage (1690/2009), en su *Historia de las mujeres filósofas*, realizada en el siglo XVII, ya registraba la existencia de decenas de pensadoras en la Antigüedad griega y romana. Gleichauf (2010), en *Mujeres filósofas en la historia*, actualiza y amplía este registro hasta la contemporaneidad, mostrando que la tradición de mujeres que piensan filosóficamente es ininterrumpida. Lo que ha sido interrumpido —o más bien, suprimido— es su transmisión en los circuitos académicos oficiales.

Filósofas de la Antigüedad al Renacimiento

Femenías (2020), recorre un itinerario que comienza en la Antigüedad clásica con figuras como Hipatia de Alejandría, matemática y filósofa neoplatónica del siglo IV-V d.C., asesinada por una turba cristiana en el año 415. La obra de Hipatia —comentarios sobre Diofanto y Apolonio, tratados de astronomía y matemática— no ha llegado completa hasta nosotros, en parte porque fue deliberadamente destruida por quienes la consideraban una amenaza al orden religioso y de género dominante. Su vida y su muerte ilustran la doble vulnerabilidad de las mujeres intelectuales: son combatidas tanto por su género como por sus ideas.

En la Edad Media, la obra de Hildegarda de Bingen (1098-1179) representa un caso extraordinario de producción intelectual femenina en el contexto de los conventos europeos. Teóloga, compositora, visionaria y naturalista, Hildegarda desarrolló un corpus filosófico-teológico de notable envergadura que Gleichauf (2010), estudia con detención. Los conventos y monasterios fueron, paradójicamente, algunos de los pocos espacios en los que las mujeres podían acceder a la educación formal y a las herramientas intelectuales necesarias para el pensamiento sistemático. Es en esos espacios donde se gestó buena parte de la filosofía femenina medieval.

Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695), en el contexto novohispano, representa una figura de síntesis entre el Renacimiento europeo y la realidad colonial americana. Su reflexión sobre el derecho de las mujeres al conocimiento —expresada con particular claridad en la Respuesta a Sor Filotea de la Cruz (1691)— anticipa argumentos que el pensamiento feminista del siglo XVIII y XIX desarrollaría con mayor sistematicidad. Femenías (2020), incluye a Sor Juana entre las filósofas que el canon ha relegado al terreno de la literatura, sustrayéndola del ámbito filosófico donde su obra también pertenece.

Simone de Beauvoir y Hannah Arendt: dos cumbres del pensamiento femenino del siglo XX

El siglo XX produjo al menos dos pensadoras que ningún canon serio puede ignorar, aunque muchos lo hayan intentado: Simone de Beauvoir (1908-1986) y Hannah Arendt (1906-1975). De Beauvoir (2005), en *El segundo sexo* —publicado originalmente

en 1949—, formuló una de las tesis más influyentes y debatidas del pensamiento contemporáneo: “No se nace mujer: se llega a serlo.” Con esta frase, De Beauvoir desplazaba el problema de la feminidad del terreno de la naturaleza al de la historia, la cultura y el poder. La mujer no es una esencia fija sino una construcción social que puede —y debe— ser deconstruida y reconstruida en términos de libertad e igualdad.

Hannah Arendt, por su parte, elaboró una filosofía política de extraordinaria profundidad a partir de su experiencia del totalitarismo europeo. Su obra *Eichmann en Jerusalén* (1999), publicada originalmente en 1963, acuñó el concepto de “banalidad del mal”: la idea de que los crímenes más atroces de la historia no han sido perpetrados por monstruos excepcionales, sino por personas ordinarias que dejaron de pensar, que suspendieron el juicio moral y se convirtieron en engranajes de una máquina burocrática de destrucción. La lección para la educación es devastadora en su sencillez: enseñar a pensar —a juzgar, a asumir responsabilidad moral— no es un lujo académico. Es la defensa más eficaz contra el autoritarismo y la violencia.

Femenías (2020), incluye a ambas pensadoras en su recorrido, pero también señala las paradojas de su recepción: De Beauvoir fue durante décadas leída más como pareja de Sartre que como filósofa autónoma; Arendt fue clasificada en categorías disciplinares (ciencia política, historia, sociología) que diluyeron la unidad filosófica de su obra. Estas formas de apropiación y domesticación del pensamiento femenino son, en sí mismas, un objeto de análisis para una epistemología feminista.

La historia de las mujeres como campo historiográfico

La obra monumental de Georges Duby y Michelle Perrot (1990-1993), *Historia de las mujeres en Occidente*, en cinco volúmenes, inauguró en el ámbito francófono —y pronto en todo el mundo académico— un campo de investigación que había sido sistemáticamente ignorado: la historia de las mujeres como sujetos históricos con agencia, deseos, saberes y resistencias propias. La obra abarca desde la Antigüedad hasta el siglo XX y combina perspectivas de historia social, cultural, económica y de género para mostrar que la experiencia femenina no es un apéndice de la historia “general” sino una dimensión constitutiva de ella.

En el primer volumen dedicado a la Antigüedad, Duby y Perrot (1990), muestran que la posición de las mujeres en las civilizaciones griega y romana fue notablemente más compleja que el estereotipo de la reclusión doméstica total: aunque excluidas del espacio político formal, las mujeres participaron en la vida religiosa, económica y cultural de sus sociedades de maneras que los documentos oficiales tendían a invisibilizar. En los volúmenes dedicados a la Edad Media y al Renacimiento, los autores analizan la vida en los conventos, la actividad de las nobles y las artesanas, las brujas y las herejes como formas de disidencia femenina ante el orden patriarcal.

Los volúmenes dedicados al siglo XIX y al siglo XX son especialmente relevantes para comprender la historia de la educación de las mujeres. El siglo XIX fue el siglo de la “naturalización” de la domesticidad femenina: el discurso científico, médico y educativo de la época construyó una imagen de la mujer como ser esencialmente diferente del varón, destinada por su biología a la materni-

dad y el cuidado, incapaz de los rigores del pensamiento abstracto (Duby y Perrot, 1993). Esta construcción ideológica tuvo efectos directos sobre los sistemas educativos: justificó la exclusión de las mujeres de las universidades, la segregación de las escuelas y el diseño de currículos diferenciados que preparaban a las niñas para ser buenas madres y esposas en lugar de ciudadanas plenas.

Educación comunitaria: la recuperación de las voces silenciadas

La perspectiva de género en la educación comunitaria no puede limitarse a incluir a las mujeres en los programas de estudio existentes sin cuestionar los presupuestos sobre los que esos programas están contruidos. La recuperación de las filósofas, las científicas, las artistas y las educadoras excluidas del canon no es simplemente una operación de inclusión superficial: es una invitación a repensar qué cuenta como conocimiento, quién tiene autoridad para producirlo y cómo se transmite entre generaciones (Casado Ruiz de Loizaga, 2006).

En el contexto de las comunidades rurales e indígenas de México, esta perspectiva se articula con el reconocimiento de los saberes de las mujeres indígenas como conocimientos legítimos y valiosos: conocimientos sobre plantas medicinales, sobre los ciclos naturales, sobre las prácticas de cuidado y sostenimiento de la vida que han sido transmitidos de generación en generación al margen del sistema escolar formal. Integrar estos saberes en el currículo comunitario —con el respeto y el rigor que merecen— es una forma de justicia epistémica que fortalece simultáneamente la identidad cultural de las comunidades y la calidad de la educación que reciben sus integrantes (Rosas Carrasco, 2006).

Alternativas para la investigación interdisciplinar

El estudio de las mujeres en la historia del pensamiento filosófico requiere una aproximación interdisciplinar que combine la historia de la filosofía con la historia social, los estudios de género, la lingüística y la sociología del conocimiento. El análisis de las condiciones materiales e institucionales que posibilitaron o impidieron el pensamiento filosófico femenino —el acceso a la educación, la disponibilidad de libros, la existencia de redes intelectuales, la presencia o ausencia de mecenas— exige herramientas que ninguna disciplina posee por sí sola (Duby y Perrot, 1990).

Una estrategia metodológica especialmente fecunda es el análisis de fuentes primarias desde una perspectiva de género: leer los textos filosóficos escritos por mujeres prestando atención tanto a lo que dicen como a las condiciones en que fueron producidos, a las estrategias retóricas que sus autoras emplearon para hacerse escuchar en espacios dominados por hombres, a las autocensuras y silencios que revelan tanto como las palabras (Burke, 1993). Este análisis requiere competencias filológicas, históricas y filosóficas que solo pueden desarrollarse en el marco de una formación genuinamente interdisciplinar.

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior

En la educación básica, la introducción de las figuras de filósofas e intelectuales históricas puede realizarse a través de la narración biográfica. Contar la vida de Hipatia, de Sor Juana Inés de la Cruz o de Simone de Beauvoir a estudiantes de primaria y

secundaria no es una actividad trivial: es una forma de ampliar los horizontes de posibilidad de niñas y jóvenes que necesitan referentes femeninos en los campos del saber. La biografía no debe ser hagiografía: mostrar los obstáculos que estas mujeres enfrentaron, las estrategias con que los sortearon y los costos personales que pagaron es parte de la lección.

En la educación superior, el estudio sistemático de la historia del pensamiento filosófico femenino puede integrarse en los cursos de historia de la filosofía, de epistemología, de estudios de género y de metodología de la investigación. La lectura de textos primarios —fragmentos de Sor Juana, pasajes de *El segundo sexo*, páginas de Eichmann en Jerusalén— combinada con análisis críticos del tipo de los que ofrece Femenías (2020), permite a los estudiantes universitarios desarrollar simultáneamente competencias filosóficas, históricas y críticas. El objetivo no es solo conocer estos textos: es aprender a leer críticamente cualquier canon, preguntando siempre quién está ausente y por qué.

Las damas del laboratorio: mujeres en la ciencia

Si la exclusión del canon filosófico ha sido sistemática, la exclusión de las mujeres de la historia de la ciencia ha sido igualmente radical. Casado Ruiz de Loizaga (2006), en su obra *Las damas del laboratorio: mujeres científicas en la historia*, documenta las trayectorias de científicas que, desde la Antigüedad hasta el siglo XX, contribuyeron al avance del conocimiento científico en condiciones de discriminación y invisibilización. Marie Curie —dos veces Premio Nobel, la única persona en la historia en ganar el Premio Nobel en dos disciplinas científicas distintas— es la figura

más conocida, pero Casado Ruiz de Loizaga (2006), muestra que su caso no es excepcional: a lo largo de la historia occidental hubo mujeres matemáticas, astrónomas, alquimistas, botánicas y físicas cuyo trabajo fue apropiado por sus colegas varones, ignorado por la historia o simplemente no publicado por las instituciones científicas que las excluían.

La pregunta que plantea Casado Ruiz de Loizaga (2006) —¿por qué la historia de la ciencia fue escrita sin las mujeres?— no tiene una respuesta simple. Las razones son múltiples y se refuerzan mutuamente: la exclusión formal de las mujeres de las universidades y las academias científicas hasta bien entrado el siglo XX; la atribución de sus descubrimientos a sus colegas o mentores varones; la invisibilización de sus contribuciones en los textos de historia de la ciencia; la doble jornada que las obligaba a conciliar la investigación con el trabajo doméstico sin ningún reconocimiento institucional. El resultado es una historia de la ciencia que aparece como exclusivamente masculina, reforzando el mito de que el pensamiento abstracto y la investigación rigurosa son capacidades naturalmente masculinas.

Para la educación, las implicaciones de esta recuperación histórica son directas. Las niñas que aprenden en la escuela que las grandes científicas de la historia son invisibles —porque simplemente no aparecen en los libros de texto— reciben un mensaje implícito pero poderoso: la ciencia no es para ellas. Incorporar las figuras de Marie Curie, Lise Meitner, Rosalind Franklin, Emmy Noether y las demás científicas que Casado Ruiz de Loizaga (2006), estudia en los currículos de ciencias naturales no es un gesto simbólico vacío: es una intervención pedagógica con efectos mensurables en las aspiraciones y las elecciones vocacionales de las estudiantes.

La construcción social del canon y sus alternativas pedagógicas

El concepto de “canon” —el conjunto de obras y autores que una cultura considera fundamental conocer— no es un dato natural sino una construcción histórica. Pierre Bourdieu analizó los mecanismos a través de los cuales el capital cultural se reproduce de generación en generación: quienes controlan los sistemas educativos definen qué se enseña, y quienes controlan la definición de lo que se enseña perpetúan las jerarquías culturales que sostienen su propio poder. Femenías (2020), aplica esta lógica al campo específico de la filosofía, pero la validez del análisis se extiende a todos los campos del saber académico: la literatura, la historia, la música, la ciencia, el arte.

La alternativa pedagógica al canon excluyente no es la abolición de todo criterio de calidad ni la afirmación de que todas las obras y todos los saberes son igualmente valiosos. Es, más bien, la adopción de un “canon ampliado” que incorpore las voces históricamente silenciadas —las mujeres, los pueblos indígenas, las clases populares— sin renunciar a los criterios de rigor, profundidad y relevancia que hacen del canon una herramienta útil para la educación. Este canon ampliado no es más fácil que el canónico tradicional: exige más trabajo de investigación, más sensibilidad intercultural y más disposición a revisar los presupuestos sobre los que se ha construido la tradición intelectual dominante. Pero produce una formación más completa, más justa y más pertinente para los desafíos del siglo XXI.

03 Capítulo

***MUJERES EDUCADORAS EN MÉXICO
Y AMÉRICA LATINA: NORMALISMO,
TRANSGRESIÓN Y FEMINIZACIÓN
DOCENTE***

El sistema educativo moderno en México y en América Latina fue construido, en una proporción significativa, sobre el trabajo de las mujeres. Las maestras normales del siglo XIX y las primeras décadas del XX llevaron la escuela a regiones apartadas, educaron a generaciones de niños y niñas en condiciones de precariedad extrema, e innovaron pedagógicamente con recursos escasos y en contextos de resistencia social. Sin embargo, su contribución ha sido sistemáticamente subestimada, reducida a la imagen de la “maestra vocacional” —abnegada, sacrificada, naturalmente maternal— que despojaba su trabajo de su dimensión intelectual y política (Southwell, 2022; Yannoulas, 1996).

El normalismo y la feminización de la docencia

El normalismo latinoamericano del siglo XIX creó un circuito formativo específico para los maestros de instrucción primaria, diferente del que conducía a la universidad. Silvia Yannoulas (1996), en su estudio sobre la feminización del normalismo y la docencia entre 1870 y 1930, muestra que la incorporación masiva de mujeres a este circuito no fue casual ni espontánea: respondió a una lógica económica y de género que hacía de las mujeres una fuerza de trabajo dócil y barata, al tiempo que las presentaba como “maestras naturales” gracias a sus supuestas disposiciones maternas innatas. Esta doble operación —valorar la docencia femenina como extensión del rol maternal e infravalorar su retribución económica— fue característica de la profesionalización docente en toda la región.

Southwell (2022), documenta con detalle el proceso argentino, pero sus hallazgos tienen resonancias claras para el caso

mexicano: el primer decreto de creación de escuelas normales mixtas en Argentina data de 1870, y a partir de allí los decretos sucesivos fueron orientando progresivamente la matrícula hacia las mujeres, tanto por razones económicas —las mujeres aceptaban salarios más bajos— como por razones ideológicas: la pedagogía de finales del siglo XIX y principios del XX estaba profundamente impregnada de la idea de que la sensibilidad femenina era más adecuada para el trabajo con niños pequeños. La contrapartida de esta “adecuación natural” era la restricción del acceso de las maestras a los puestos de decisión: la inspección escolar, la dirección de las escuelas normales y los cargos políticos educativos estaban reservados a los varones.

En México, el proceso de feminización docente siguió una trayectoria similar. Las maestras que construyeron el sistema educativo posrevolucionario —las maestras rurales que llegaron a las comunidades indígenas durante la época cardenista, las inspectoras que implementaron la educación socialista en los años treinta, las directoras de las escuelas normales urbanas— constituyen un sujeto histórico colectivo cuya historia comienza a reconstruirse de manera sistemática con obras como *Las maestras de México* (Infante Vargas et al., 2015) y *Las maestras rurales y urbanas* (Rosas Carrasco, 2006).

Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Rosaura Zapata

Infante Vargas et al. (2015), estudian cuatro figuras señeras de la historia del magisterio femenino en México. Rita Cetina Gutiérrez (1846-1908), considerada la primera mentora yucateca,

fundó en 1870 la revista *La Siempreviva* y el colegio homónimo, que fue uno de los primeros espacios de educación formal para mujeres en la península de Yucatán. Su obra no solo educó a centenares de mujeres, sino que creó una red intelectual femenina que tuvo efectos duraderos en la vida cultural y política regional.

Dolores Correa y Zapata (1853-1924), fue una maestra excepcional cuya obra pedagógica combinó la escritura literaria con la innovación didáctica. Fundó y dirigió escuelas en varios estados de México, publicó libros de texto y artículos pedagógicos, y participó activamente en los debates educativos de su época. Su figura representa el tipo de intelectual educativa que el normalismo mexicano produjo: una mujer que, a través de la enseñanza, ejerció una influencia cultural de largo alcance sin ser reconocida por las instituciones académicas formales de su tiempo (Alvarado, en Infante Vargas et al., 2015).

Laura Méndez de Cuenca (1853-1928) amplió aún más los horizontes del magisterio femenino mexicano al estudiar sistemas educativos extranjeros —viajó a Europa y Estados Unidos comisionada por el gobierno— y traer esas experiencias a la reflexión pedagógica nacional. Milada Bazant (en Infante Vargas et al., 2015) la estudia como figura que articuló el nacionalismo educativo con la apertura cosmopolita: conocer lo que hacen otros países no para copiarlo, sino para repensar la propia práctica con ojos más amplios.

Rosaura Zapata (1876-1963), por su parte, fue pionera de la educación preescolar en México. Su trabajo teórico y práctico en el nivel de educación infantil, inspirado en la pedagogía froebeliana y en sus propias investigaciones sobre el desarrollo infantil, contribuyó a la institucionalización del jardín de niños como ni-

vel educativo con identidad y métodos propios. González Jiménez y Palencia Villa (en Infante Vargas et al., 2015) la estudian como figura central en la genealogía de la profesión docente en preescolar.

La Escuela al Aire Libre: una transgresión pedagógica

Uno de los ejemplos más elocuentes de transgresión pedagógica femenina en América Latina es el de la Escuela al Aire Libre o Escuela de Puertas Abiertas, surgida en Rosario, Argentina, en 1916, y documentada en detalle por Southwell (2022). La educadora Haydée Maciel, junto con un grupo de maestras de la Escuela Normal Nro. 2 de Rosario, puso en marcha una escuela no graduada y sin horarios rígidos, instalada en el espacio físico del hipódromo local, que recibía a los hijos de los empleados del hipódromo y a niños que trabajaban en las calles —lustrabotas, canillitas— y que hasta entonces habían sido excluidos del sistema escolar formal.

La experiencia es notable por varias razones. En primer lugar, porque desafió los presupuestos del “formato escolar hegemónico” (Southwell, 2022, p. 397): la gradación por edades, los horarios rígidos, la separación entre el espacio escolar y el espacio comunitario. En segundo lugar, porque fue impulsada y sostenida por mujeres que actuaron con autonomía frente a las prescripciones del sistema que les había asignado un rol de meras transmisoras del currículo oficial. En tercer lugar, porque conectó el aprendizaje académico con actividades productivas —la huerta, el gallinero, la cestería— anticipando principios de la pedagogía del trabajo que Freire teorizaría décadas después.

El testimonio de Rosa Ziporovich, recogido por Southwell (2022, p. 393), evoca la experiencia en términos que revelan la profundidad de su propuesta pedagógica: “[la escuela] fue la primera que tuvo fe en la evolución psíquica del niño, que la respetó y esperó sin apremios sus frutos.” Esta fe en los tiempos propios del aprendizaje, en la dignidad del niño como sujeto activo y no como objeto de moldeamiento, es una actitud que la pedagogía contemporánea sigue necesitando cultivar.

La maestra rural en México: entre la vocación y la lucha

La educación rural en México durante el siglo XX produjo un tipo particular de maestra: la maestra misionera que llegaba a las comunidades indígenas y campesinas no solo para enseñar a leer y escribir, sino para transformar las condiciones de vida de las comunidades. Galván Lafarga (en Rosas Carrasco, 2006) documenta que durante el período 1920-1940, las maestras rurales fueron vectores de cambio social en sentidos múltiples y a veces contradictorios: promovieron la higiene, combatieron el alcoholismo, organizaron cooperativas, enseñaron técnicas agrícolas modernas, e impulsaron la participación de las mujeres en la vida pública, al tiempo que a veces impusieron formas culturales ajenas a las comunidades y generaron resistencias legítimas.

La formación de las maestras normalistas rurales entre 1922 y 1945 es estudiada por Civera (en Rosas Carrasco, 2006), quien muestra que las escuelas normales rurales fueron espacios formativos de carácter particular: combinaban la instrucción académica con el trabajo manual y la vinculación comunitaria,

respondiendo a una concepción de la educación rural como práctica de transformación social que tenía sus raíces en el proyecto educativo posrevolucionario. Las egresadas de estas escuelas llevaban consigo no solo conocimientos académicos sino una identidad profesional marcada por el compromiso con las comunidades más vulnerables.

Educación comunitaria: la maestra como intelectual comunitaria

La figura de la maestra rural en México anticipa lo que Gramsci denominó el “intelectual orgánico”: alguien que, a diferencia del intelectual tradicional encerrado en el mundo de las ideas abstractas, está enraizado en una clase social o en una comunidad específica y produce conocimiento en función de las necesidades y los proyectos de esa comunidad (Victorino Ramírez, 2023). La maestra comunitaria no solo transmite conocimientos académicos: genera conocimiento sobre la comunidad, articula saberes locales y saberes científicos, media entre la comunidad y el Estado, y contribuye a la construcción de identidades colectivas.

La educación comunitaria que se nutre de esta tradición de maestras intelectuales orgánicas tiene características que la distinguen de la educación escolar convencional: parte de los problemas y los recursos reales de la comunidad, involucra a las familias y a los líderes comunitarios como agentes educativos, y evalúa sus logros no solo en términos de aprendizajes individuales sino de cambios en la vida colectiva. Este modelo tiene resonancias evidentes con la propuesta freiriana de los “círculos de cultura”

(Freire, 1970) y con las experiencias de educación popular que se multiplicaron en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX.

Alternativas para la investigación interdisciplinar

El estudio de las mujeres educadoras requiere una combinación de historia de la educación, estudios de género, sociología de las profesiones y análisis institucional. Las fuentes para esta investigación son diversas: expedientes personales en archivos educativos, revistas pedagógicas de época, memorias institucionales, testimonios orales de maestras mayores y sus familias. Trabajar con estas fuentes exige competencias archivísticas e historiográficas que la formación docente convencional no suele proporcionar, lo que subraya la necesidad de programas de investigación interdisciplinar que conecten las ciencias de la educación con la historia y la sociología (Southwell, 2022).

Una línea de investigación especialmente fructífera es el análisis de las trayectorias individuales de maestras en contextos institucionales específicos, siguiendo el método biográfico-narrativo que Izcara Palacios (2014), describe con detalle. Las historias de vida de las maestras permiten acceder a las tensiones entre las prescripciones institucionales y las decisiones pedagógicas autónomas, entre el mandato de género que las definía como “maestras naturales” y las formas en que ejercieron su profesión con plena conciencia y agencia. Estas historias de vida son, además, fuentes de conocimiento para los propios docentes en formación.

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior

En la educación básica, el estudio de las maestras históricas puede articularse con proyectos de historia local que involucren a los estudiantes en la búsqueda de información sobre las maestras que fundaron o transformaron las escuelas de su comunidad. Entrevistar a maestras jubiladas, revisar fotografías y documentos escolares, visitar los archivos municipales: estas actividades desarrollan simultáneamente competencias históricas, comunicativas y ciudadanas, al tiempo que fortalecen el sentido de pertenencia y la identidad local (SEP, 2013).

En la educación superior, el análisis crítico de las políticas de feminización docente —pasadas y presentes— puede integrarse en los cursos de historia de la educación, política educativa y estudios de género. Leer juntos a Yannoulas (1996) y a Southwell (2022), comparando los casos argentino y mexicano, permite a los estudiantes universitarios desarrollar una perspectiva comparada que enriquece su comprensión de los fenómenos educativos locales. Del mismo modo, el análisis de las actuales brechas de género en el acceso a los cargos directivos y de supervisión en el sistema educativo mexicano —donde las mujeres siguen siendo mayoría en las aulas y minoría en las posiciones de poder— conecta el pasado histórico con el presente inmediato y con las posibilidades de transformación futura.

Género y acceso a la educación: desigualdades persistentes

El acceso de las mujeres a la educación formal ha experimentado transformaciones extraordinarias en el siglo XX. En México, la matrícula femenina en la educación superior pasó del 17% en 1970 al 52% en 2020, superando en números absolutos a los varones en el nivel licenciatura (SEP, 2013; Victorino Ramírez, 2023). Este dato cuantitativo es indudablemente positivo, pero no debe ocultar las desigualdades cualitativas que persisten: las mujeres siguen concentradas en las carreras asociadas con el cuidado y la enseñanza —educación, enfermería, trabajo social, psicología— mientras que su presencia en las ingenierías, las ciencias exactas y la tecnología sigue siendo minoritaria. Esta segregación horizontal del mercado laboral y de los sistemas educativos reproduce, en formas más sutiles, pero igualmente eficaces, las desigualdades de género que el mero acceso a la educación no ha logrado eliminar.

Sequeira, Van Damme y Robalino Campos (2013), muestran, en el contexto ecuatoriano pero con validez regional, que la paridad en la matrícula educativa no equivale a la equidad de género en la educación. Los textos escolares, las prácticas docentes, las estructuras organizativas de las escuelas y las expectativas implícitas sobre las trayectorias “apropiadas” para hombres y mujeres siguen transmitiendo mensajes de género que limitan las aspiraciones y las elecciones de las estudiantes. La incorporación transversal de la perspectiva de género en el currículo —en todos los niveles, todas las asignaturas y todas las actividades escolares— es la condición necesaria, aunque no suficiente, para superar estas desigualdades.

Las maestras que estudiamos en los apartados anteriores —Haydée Maciel, Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca— enfrentaron formas mucho más brutales de discriminación educativa. Pero la continuidad entre su situación y la actual es real: aunque las formas hayan cambiado, el proceso de infravaloración del trabajo femenino en la educación no ha desaparecido. El cuidado de los niños pequeños —que la sociedad considera la tarea “natural” de las mujeres— sigue siendo el nivel educativo menos remunerado y menos prestigiado del sistema. Esta paradoja —que la tarea más fundamental de toda la educación sea también la menos valorada económica y socialmente— es una de las contradicciones más reveladoras del sistema educativo mexicano y latinoamericano.

La educación de las mujeres indígenas: interseccionalidad y resistencia

El análisis de la situación educativa de las mujeres indígenas en México exige una perspectiva interseccional que contemple simultáneamente las dimensiones de género, etnia, clase social y territorialidad. Las mujeres indígenas enfrentan las desigualdades de género que afectan a todas las mujeres mexicanas, agravadas por las condiciones de marginación histórica de sus comunidades: menores tasas de alfabetización, menor acceso a la educación básica completa, mayor exposición a la violencia doméstica y comunitaria, menor participación en los espacios de toma de decisiones. Al mismo tiempo, son portadoras de saberes y prácticas culturales de extraordinario valor que el sistema educativo convencional ha ignorado o despreciado (Medina Melgarejo, en Rosas Carrasco, 2006).

La educación intercultural bilingüe, en su mejor versión, busca atender simultáneamente estas múltiples dimensiones: garantizar el acceso a la educación formal en condiciones de igualdad, respetar y valorar los saberes y las lenguas de las comunidades indígenas, y contribuir al empoderamiento de las mujeres sin destruir el tejido comunitario. Esta tarea es enormemente compleja y no puede resolverse con fórmulas pedagógicas simples: requiere docentes formados en la interculturalidad, programas de estudio que reflejen genuinamente la diversidad cultural del país y políticas educativas que garanticen los recursos materiales necesarios para que las escuelas en comunidades indígenas funcionen con calidad (Rosas Carrasco, 2006).

04 Capítulo

***HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO:
CONQUISTA, MODERNIDAD Y REFORMAS***

La historia de la educación en México es una historia de disputas: por el control de las conciencias, por la definición del ciudadano y del trabajador que la escuela debía formar, por el lugar de la Iglesia y del Estado en la transmisión de los valores sociales, por el reconocimiento de la diversidad cultural de un país de extraordinaria complejidad étnica y regional. Comprender esas disputas es comprender la educación que tenemos hoy, con sus logros y sus limitaciones, con sus promesas incumplidas y sus posibilidades todavía abiertas.

La conquista espiritual y los orígenes de la educación colonial

La educación en México tiene sus raíces más antiguas en las tradiciones pedagógicas de los pueblos mesoamericanos: el calmécac, la escuela de los nobles aztecas donde se formaban sacerdotes y guerreros; el telpochcalli, la escuela de los jóvenes del común; las tradiciones orales de transmisión del saber que los ancianos ejercían en las comunidades. Estos sistemas educativos prehispánicos fueron interrumpidos violentamente por la conquista española del siglo XVI, que impuso en su lugar las instituciones educativas coloniales.

La denominada “conquista espiritual” fue, en buena medida, una conquista pedagógica: los frailes franciscanos, dominicos y agustinos que llegaron a la Nueva España en el siglo XVI se propusieron transformar la mentalidad y las costumbres de los pueblos indígenas a través de la educación. El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1536, fue un experimento sin paralelo en la historia colonial americana: en él, jóvenes nobles indígenas

aprendieron latín, retórica, filosofía y teología, al tiempo que los propios frailes aprendían náhuatl y las lenguas locales para poder evangelizar con mayor eficacia. Esta doble dirección del aprendizaje —aunque profundamente asimétrica en términos de poder— prefiguró algunos de los principios de la educación intercultural que el siglo XX y el XXI han intentado sistematizar.

La Compañía de Jesús, que llegó a la Nueva España en 1572, elevó el nivel de la educación colonial con sus colegios y universidades, que ofrecían una formación humanista de alta calidad a los hijos de la élite criolla. La expulsión de los jesuitas en 1767, ordenada por Carlos III, fue un golpe devastador para el sistema educativo colonial: desapareció de un día para otro la institución educativa más eficaz del virreinato, dejando un vacío que tardaría décadas en llenarse.

La educación en la Independencia y el siglo XIX

La Independencia de México (1810-1821) no produjo una transformación inmediata del sistema educativo. La inestabilidad política del siglo XIX —con sus guerras, sus constituciones efímeras y sus dictaduras— impidió la construcción de un sistema educativo nacional coherente. Sin embargo, fue en ese siglo turbulento donde se trazaron los principios que definirían la educación mexicana hasta el presente: la laicidad, la gratuidad y la obligatoriedad de la instrucción primaria, consagrados en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, promulgada bajo el gobierno de Benito Juárez (SEP, 2013).

El porfiriato (1876-1910) fue el período de mayor expansión del sistema educativo del siglo XIX. Bajo la dirección de Justo Sie-

rra, el sistema educativo nacional fue reorganizado y ampliado: se crearon escuelas normales, se elaboraron programas de estudio nacionales y se impulsó una concepción positivista de la educación que privilegiaba las ciencias naturales y la formación técnica sobre los saberes humanísticos y religiosos. La Universidad Nacional fue fundada en 1910, meses antes de que estallara la Revolución que pondría fin al régimen porfiriano.

La educación posrevolucionaria: la SEP y el proyecto vasconcelista

La Revolución Mexicana (1910-1917) transformó radicalmente el proyecto educativo nacional. El artículo 3° de la Constitución de 1917 estableció la educación laica, gratuita y obligatoria como responsabilidad del Estado federal, y la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921 bajo la dirección de José Vasconcelos, se propuso la empresa colosal de alfabetizar a un país en el que la mayoría de la población era analfabeta (Victorino Ramírez, 2023). Las Misiones Culturales, las escuelas rurales, las campañas de alfabetización y la distribución de libros clásicos en ediciones populares fueron los instrumentos de un proyecto educativo que aspiraba a transformar las estructuras sociales del país.

La educación rural fue el centro del proyecto vasconcelista. Alfonseca Giner de los Ríos (en Rosas Carrasco, 2006) muestra que la política educativa rural del período 1920-1940 fue más compleja y contradictoria de lo que los relatos oficiales han tendido a presentar: no fue un proceso lineal de “iluminación” de comunidades ignorantes, sino una negociación permanente entre las visiones del Estado central y las lógicas locales de las comunidades agra-

rias, que tenían sus propias tradiciones educativas y no siempre recibían con entusiasmo las propuestas de los maestros misioneros enviados desde la ciudad.

El gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) radicalizó el proyecto educativo posrevolucionario con la introducción de la “educación socialista”, que buscaba formar una conciencia de clase en los trabajadores y campesinos y vincular la escuela con la transformación económica de la sociedad. Esta experiencia, estudiada en detalle en el curso de Historia de la Educación en México de la LEPREEIB (SEP, 2013), fue conflictiva y tuvo una vigencia breve, pero dejó una huella duradera en la identidad del magisterio mexicano y en la concepción de la escuela como instrumento de justicia social.

De la modernización a la reforma neoliberal

La segunda mitad del siglo XX vio la construcción del sistema educativo masivo que hoy conocemos: la expansión de la cobertura de la educación primaria hasta niveles universales, el crecimiento de la educación secundaria y bachillerato, la multiplicación de las instituciones de educación superior. Este proceso de expansión fue, simultáneamente, un proceso de centralización burocrática: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), creado en 1943, se convirtió en una poderosa corporación que articulaba los intereses del magisterio con los del Estado priista en una relación de clientelismo político que condicionó profundamente el desarrollo del sistema educativo (Victorino Ramírez, 2023).

La reforma educativa neoliberal iniciada en los años noventa con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) introdujo la descentralización administrativa, los programas de evaluación docente y la lógica de la calidad medida por resultados en los exámenes estandarizados. Victorino Ramírez (2023), analiza esta reforma desde una perspectiva gramsciana, mostrando cómo el discurso de la “calidad educativa” funcionó como un dispositivo hegemónico para legitimar la reducción del gasto educativo y la erosión de los derechos laborales del magisterio, al tiempo que ignoraba las condiciones estructurales —pobreza, desnutrición, migración, discriminación— que condicionan los resultados escolares.

La reforma educativa de 2013, impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, representó el momento más agudo de este conflicto: la evaluación docente con consecuencias laborales generó una reacción de rechazo masivo por parte del magisterio, especialmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y alimentó un debate nacional sobre el sentido y los fines de la educación pública que todavía no ha concluido (Victorino Ramírez, 2023). La contrarreforma educativa de 2019, impulsada por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, eliminó el sistema de evaluación anterior y propuso un nuevo marco curricular basado en el “humanismo mexicano” y en los principios de la educación intercultural y comunitaria.

La educación superior en un siglo de transformaciones

Victorino Ramírez (2023), estudia un siglo de educación pública en México con especial atención a la educación superior,

mostrando cómo las universidades han estado en el centro de los conflictos políticos e ideológicos que han definido la historia del país. La autonomía universitaria, conquistada en 1929, fue al mismo tiempo un logro democrático y un mecanismo de aislamiento que protegía a las universidades de la injerencia del Estado, pero también las alejaba de la sociedad civil y de los movimientos sociales que demandaban educación de calidad para los sectores populares.

La masificación de la educación superior a partir de los años sesenta, con la creación de nuevas universidades regionales, tecnológicos e institutos de educación superior, planteó desafíos pedagógicos que el sistema no siempre supo responder: ¿cómo garantizar la calidad cuando el número de estudiantes se multiplica sin que los recursos y la formación docente crezcan en proporción? ¿Cómo articular la investigación con la docencia en instituciones que tienen fundamentalmente vocación de enseñanza? ¿Cómo hacer pertinentes los saberes universitarios para comunidades rurales e indígenas que no reconocen su experiencia en los currículos diseñados desde el centro? (Victorino Ramírez, 2023).

La educación rural en el siglo XXI

La educación rural en México enfrenta en el siglo XXI desafíos que combinan viejos problemas no resueltos con nuevas complejidades. Rosas Carrasco (2006), señala que las escuelas multigrado —donde un solo maestro atiende simultáneamente a estudiantes de varios grados— representan más del 40% de las escuelas primarias del país, y que sus docentes con frecuencia carecen de la formación específica para trabajar en esa modalidad. La

desestructuración del mundo rural mexicano a partir del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, analizada por Rubio (en Rosas Carrasco, 2006), ha profundizado la marginalización de las comunidades rurales e indígenas y ha incrementado la presión migratoria que afecta a las familias y, por tanto, a las escuelas.

La educación comunitaria ha sido una respuesta importante a estos desafíos. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) desarrolló desde los años setenta un modelo de educación comunitaria en el que jóvenes instructores comunitarios — en su mayoría egresados de las propias comunidades— atendían a niños en zonas que las escuelas regulares no cubrían. Este modelo, estudiado por Rosas Carrasco (en Rosas Carrasco, 2006), tiene virtudes y limitaciones: su cercanía con la comunidad es una fortaleza, pero la escasa formación de los instructores y la precariedad de sus condiciones laborales comprometen la calidad de los aprendizajes.

Educación comunitaria: la escuela como institución arraigada en su territorio

La historia de la educación en México muestra que las escuelas más eficaces han sido, invariablemente, las más arraigadas en sus comunidades. Las escuelas rurales posrevolucionarias que funcionaron como centros de vida social y cultural, que integraron la huerta y el taller en el currículo, que convocaron a las familias a participar en la gestión educativa: estas escuelas produjeron aprendizajes más duraderos y más relevantes que las escuelas que se limitaron a repetir los contenidos del libro de texto oficial. La lección histórica es clara: la educación comunitaria no es una

solución provisional para contextos con recursos limitados. Es un modelo pedagógico con fundamentos propios que el sistema educativo en su conjunto debería aprender.

En el siglo XXI, la educación comunitaria en México puede recuperar y renovar esta tradición articulándola con las herramientas tecnológicas disponibles, con los principios de la educación intercultural bilingüe y con las demandas de los movimientos sociales por una educación que respete la diversidad cultural y contribuya a la justicia social. No se trata de romantizar el pasado ni de ignorar las limitaciones reales de las escuelas comunitarias: se trata de aprender de sus experiencias con rigor histórico y metodológico.

Alternativas para la investigación interdisciplinar

La investigación sobre la historia de la educación en México se beneficia de una aproximación interdisciplinar que combine la historia social y política con la sociología de la educación, la antropología cultural y la demografía. El análisis de las reformas educativas, por ejemplo, requiere entender tanto los procesos legislativos y administrativos como las condiciones económicas que los enmarcan y las prácticas culturales de las comunidades afectadas (Victorino Ramírez, 2023). El estudio de caso de Elliott (1993), ofrece una alternativa metodológica especialmente adecuada para este tipo de investigación: permite profundizar en un contexto específico —una escuela, una comunidad, una reforma regional— sin perder de vista las dimensiones más amplias del fenómeno educativo.

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior

En la educación básica, la enseñanza de la historia de la educación en México puede partir de la historia de la propia escuela: ¿cuándo fue fundada? ¿quiénes fueron sus primeros maestros y maestras? ¿qué transformaciones ha experimentado a lo largo del tiempo? Este proyecto de historia escolar local, que el programa de Historia de la Educación en México de la LEPREEIB (SEP, 2013), sugiere como actividad de aprendizaje, desarrolla en los estudiantes competencias históricas concretas —búsqueda y análisis de fuentes, construcción de narrativas históricas, identificación de cambios y continuidades— al tiempo que los conecta con su propia comunidad de maneras significativas.

En la educación superior, el estudio de la historia de la educación en México puede abordarse desde múltiples ángulos disciplinares: la historia política de las reformas educativas, el análisis sociológico de la desigualdad educativa, la antropología de las prácticas escolares en comunidades indígenas, la economía de la educación. La lectura de Victorino Ramírez (2023), puede combinarse con el análisis de datos estadísticos actuales sobre cobertura, deserción y rendimiento escolar para construir una imagen compleja y matizada del sistema educativo mexicano: sus logros reales en términos de cobertura, sus deudas pendientes en términos de equidad y calidad, y las tensiones políticas que atraviesan cualquier intento de reforma genuina.

El currículo 2022 y los debates pedagógicos actuales

El proyecto curricular 2022 de la Secretaría de Educación Pública, conocido como el “Plan de Estudio para la Educación Pre-escolar, Primaria y Secundaria”, representó el intento más ambicioso de reforma curricular desde la instalación del Acuerdo 592 en 2011. Su propuesta central —la organización del conocimiento en “campos formativos” en lugar de asignaturas disciplinares— fue presentada como un giro hacia una educación más integrada, más comunitaria y más crítica. Victorino Ramírez (2023), analiza los fundamentos filosóficos de esta propuesta, señalando tanto sus aportaciones —la recuperación de una perspectiva humanista, la centralidad del proyecto de vida comunitario— como sus tensiones con la lógica de la evaluación estandarizada que el propio sistema educativo sigue promoviendo.

El debate sobre el currículo 2022 reveló las profundas divisiones que existen en la sociedad mexicana sobre el sentido y los fines de la educación: entre quienes privilegian los saberes disciplinares consolidados y quienes apuestan por una educación más integrada y más orientada al desarrollo de competencias; entre quienes defienden la autonomía pedagógica del docente y quienes prefieren un currículo más prescriptivo y estandarizable; entre quienes ven en la educación una herramienta de transformación social y quienes la conciben principalmente como preparación para el mercado laboral. Estos debates no son nuevos —recorren toda la historia de la educación mexicana que hemos estudiado en este capítulo— pero siguen siendo pertinentes y urgentes.

La pandemia y la educación: lecciones no aprendidas

La pandemia de COVID-19 (2020-2021) fue el mayor experimento involuntario en la historia de la educación mundial. El cierre masivo de escuelas durante meses y, en muchos casos, años —en México, las escuelas permanecieron cerradas durante casi dos ciclos escolares completos— obligó a estudiantes, docentes y familias a reinventar los procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones de emergencia y con recursos muy desiguales. Victorino Ramírez (2023) y sus colaboradores analizan con detalle las implicaciones de esta experiencia para la política educativa mexicana, mostrando que la pandemia no creó las desigualdades educativas, sino que las agudizó y las hizo visibles de manera ineludible.

Los estudiantes de las zonas rurales e indígenas —que ya enfrentaban condiciones de desventaja antes de la pandemia— fueron los más afectados por el cierre de escuelas: su acceso a dispositivos tecnológicos y a internet era mínimo, y las estrategias de “educación a distancia” diseñadas pensando en contextos urbanos con conectividad resultaron inoperantes en sus comunidades. Esta experiencia confirma lo que la historia de la educación rural en México ha mostrado repetidamente (Rosas Carrasco, 2006): que las políticas educativas diseñadas en la ciudad desde una perspectiva urbana y tecnológicamente optimista no funcionan en los contextos rurales e indígenas, y que cualquier reforma educativa que pretenda ser equitativa debe partir de las condiciones reales de las comunidades más marginadas, no de las condiciones ideales de las mejor dotadas.

05 Capítulo

***PEDAGOGÍA CRÍTICA: DEL DIÁLOGO A LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL***

La pedagogía crítica no es una corriente educativa entre otras. Es una ruptura con los presupuestos más profundos de la educación convencional: con la idea de que el conocimiento es un dato objetivo que se transmite de quien sabe a quién ignora, con la idea de que la escuela es un espacio neutral separado de la política, con la idea de que el orden social existente es natural e inevitable. En su lugar, la pedagogía crítica propone una educación que parte del reconocimiento de que toda práctica pedagógica es política, que el conocimiento es siempre construido desde una posición social determinada, y que la educación puede ser —y debe ser— una herramienta de transformación de las relaciones de poder que producen la injusticia (Freire, 1970).

Paulo Freire y la pedagogía del oprimido

Paulo Freire (1921-1997) es la figura más influyente de la pedagogía crítica latinoamericana y, sin exageración, una de las figuras más importantes de la educación mundial del siglo XX. Su obra *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1970, surgió de su experiencia directa con los campesinos analfabetos del nordeste brasileño en los años cincuenta y sesenta, y elaboró a partir de esa experiencia una teoría de la educación que articulaba filosofía, política y pedagogía de manera inseparable.

El punto de partida de Freire (1970), es la distinción entre dos concepciones radicalmente opuestas de la educación. La primera es la “educación bancaria”: el educador deposita información en el educando como quien deposita dinero en un banco, el educando recibe, memoriza y reproduce sin comprender ni cuestionar. Esta educación es, para Freire, un instrumento de opresión porque do-

mestica la conciencia, bloquea el pensamiento crítico y prepara a los oprimidos para aceptar su situación como natural e inevitable. La segunda es la “educación problematizadora”: el educador y el educando se educan mutuamente a través del diálogo, partiendo de los problemas reales de su situación existencial, desarrollando una “conciencia crítica” que les permite ver su situación como histórica —y por tanto modificable— en lugar de como natural e inevitable.

La noción de “concienciación” es central en el pensamiento freiriano. No se trata de una iluminación súbita ni de una operación que el educador realiza sobre el educando: es un proceso dialógico y colectivo de descubrimiento de la realidad social, de sus contradicciones y de las posibilidades de transformarla. Freire (1970, p. 94), advierte que “la concienciación no puede existir fuera de la praxis”, es decir, fuera de la unión entre reflexión y acción sobre el mundo. Esta articulación entre teoría y práctica, entre pensar y actuar, es el núcleo de lo que Freire llama “praxis liberadora”.

Los “temas generadores” son otro concepto clave del método freiriano. Son los temas que emergen del “universo vocabular” de los educandos —sus palabras, sus imágenes, sus problemas cotidianos— y que constituyen el punto de partida del proceso educativo. No se imponen desde afuera, sino que se identifican mediante un proceso de investigación participativa en la que el educador escucha a la comunidad antes de proponer contenidos. Este procedimiento invierte la lógica habitual de la planificación curricular, que parte de los contenidos disciplinares para buscar después aplicaciones en la realidad de los estudiantes: Freire propone partir de la realidad para llegar a los contenidos, y no al revés.

Pedagogía de la esperanza: una relectura crítica

En 1993, Freire publicó *Pedagogía de la esperanza*: un re-encuentro con la Pedagogía del oprimido, en la que revisaba sus ideas originales a la luz de las transformaciones sociales y políticas de las décadas transcurridas. El libro no es una retractación sino una profundización: Freire reconoce las críticas que su obra había recibido —especialmente la crítica feminista que señalaba el uso del lenguaje masculino genérico, el eurocentrismo implícito en algunas de sus categorías— y las incorpora en un diálogo que enriquece y complejiza su propuesta original.

La “esperanza” que da título al libro no es una actitud pasiva de confianza en que el futuro será mejor. Es, en palabras del propio Freire (1993, p. 8), una “ontología”: una necesidad fundamental del ser humano que lo impulsa a actuar en el mundo, a no resignarse ante la injusticia, a seguir buscando caminos de transformación incluso cuando el presente parece cerrado. Esta esperanza activa y crítica es también una categoría pedagógica: el docente que enseña con esperanza transmite a sus estudiantes la convicción de que el conocimiento tiene sentido porque sirve para transformar el mundo, y que esa transformación es posible y necesaria.

El diálogo que Freire establece en este libro con sus lectores y críticos —feministas, ecologistas, teólogos de la liberación, educadores populares de distintos países— muestra una mente abierta y en permanente proceso de aprendizaje. Es en sí mismo una demostración práctica del principio pedagógico central de su obra: que nadie enseña a nadie, y nadie aprende solo, sino que los seres humanos se educan mutuamente a través del diálogo y la praxis.

Rafael Flórez Ochoa: hacia una pedagogía del conocimiento

Flórez Ochoa (1994), en su obra *Hacia una pedagogía del conocimiento*, aborda el problema de la educación desde una perspectiva que combina la tradición filosófica continental con las teorías cognitivas del aprendizaje y la reflexión sobre la práctica docente. El punto de partida de Flórez Ochoa es la constatación de una paradoja: los alumnos aprenden a pesar de la enseñanza, no por causa de ella. Esta afirmación, que puede parecer provocadora, apunta al hecho de que los mecanismos convencionales de transmisión del conocimiento en la escuela —la lección magistral, la memorización, el examen— no garantizan el aprendizaje genuino, y que la enseñanza eficaz exige una comprensión profunda de cómo los sujetos construyen el conocimiento.

La propuesta de Flórez Ochoa (1994), articula la pedagogía normativa —que prescribe cómo debe ser la educación— con la pedagogía descriptiva y comprensiva que busca entender cómo funciona realmente el proceso educativo. Su marco teórico integra aportaciones de Piaget, Vygotsky y la psicología cognitiva con una reflexión sobre la especificidad de la enseñanza como práctica social. La enseñanza no es solo transmisión de información: es facilitación de procesos de construcción del conocimiento que se producen en contextos sociales e históricos específicos.

Para Flórez Ochoa (1994), el modelo pedagógico es el núcleo de la práctica educativa consciente: es la representación que el docente tiene de las relaciones entre aprendizaje, enseñanza, conocimiento y desarrollo humano. Identificar y reflexionar sobre el propio modelo pedagógico es el primer paso para transformar la

práctica docente. Esta idea tiene una resonancia clara con la propuesta de Elliott (1993) sobre la investigación-acción: el docente que reflexiona sistemáticamente sobre su práctica —que formula hipótesis sobre lo que ocurre en su aula, las contrasta con la observación y modifica su actuación en función de los resultados— está construyendo su propia pedagogía del conocimiento.

Rosa Luxemburg: reforma o revolución en la educación

Luxemburg (1871-1919), en su obra *Reforma o revolución* (1900/2002), planteó en el contexto de la política socialista un debate que tiene resonancias directas para la educación: ¿es posible transformar las estructuras injustas de la sociedad mediante reformas graduales dentro del sistema existente, o se requiere una ruptura más profunda? Este debate no es meramente político: tiene implicaciones pedagógicas directas para quienes trabajan en sistemas educativos que reproducen la desigualdad social.

La lectura de Luxemburg en clave educativa invita a reflexionar sobre los límites y las posibilidades de las reformas pedagógicas. Una reforma curricular que introduce nuevos contenidos en los libros de texto sin transformar las relaciones de poder en el aula, los sistemas de evaluación que penalizan a los estudiantes más vulnerables y las condiciones laborales de los docentes: ¿puede considerarse una transformación educativa genuina? La respuesta de Luxemburg, trasladada al campo pedagógico, sería negativa: las reformas parciales que no cuestionan la lógica fundamental del sistema reproducen, en el mejor de los casos, las condiciones que generan la injusticia educativa.

Esta perspectiva no niega el valor de las reformas educativas —sería absurdo y políticamente irresponsable hacerlo—, sino que exige evaluarlas con criterios sustantivos: ¿benefician realmente a los estudiantes más vulnerables? ¿Redistribuyen recursos y oportunidades, o consolidan las ventajas de quienes ya las tienen? ¿Amplían la autonomía pedagógica de los docentes o la restringen bajo el pretexto de la eficiencia y la rendición de cuentas? Estas son preguntas que la pedagogía crítica hereda de Luxemburg y que siguen siendo radicalmente pertinentes.

Educación comunitaria: el círculo de cultura como espacio de transformación

El “círculo de cultura” que Freire (1970), propuso como alternativa al aula convencional es la forma más concreta de la educación comunitaria en la tradición de la pedagogía crítica. En el círculo, no hay maestro que sabe y alumnos que ignoran: hay un coordinador que facilita el diálogo, y participantes que aportan sus saberes, sus experiencias y sus preguntas al proceso colectivo de construcción del conocimiento. El espacio puede ser una aula, pero también puede ser un patio, un campo, una plazuela: lo que define el círculo no es la arquitectura sino la disposición dialógica de sus participantes.

La educación comunitaria en México tiene experiencias históricas que anticipan y enriquecen esta propuesta freiriana. Las campañas de alfabetización cardenistas de los años treinta, los proyectos de educación popular de los años setenta y ochenta, los programas de educación comunitaria del CONAFE: todos estos esfuerzos, con sus aciertos y sus limitaciones, han contribuido

a construir una tradición pedagógica que no puede reducirse a ninguna de las corrientes académicas importadas de Europa o Estados Unidos, sino que tiene raíces propias en la historia social y cultural de México (Rosas Carrasco, 2006). Recuperar y sistematizar esa tradición es una tarea urgente para la investigación educativa.

Alternativas para la investigación interdisciplinar

La pedagogía crítica invita a una investigación educativa que rompa con la falsa neutralidad del positivismo convencional. La investigación-acción participativa (IAP), desarrollada por Orlando Fals Borda a partir de las ideas de Freire (Elliott, 1993), es el método más coherente con los principios de la pedagogía crítica: el investigador no estudia la realidad educativa desde afuera, sino que participa en ella, contribuye a su transformación y se deja transformar por el proceso. Este enfoque exige combinar herramientas de la sociología, la antropología, la historia y la pedagogía, y requiere una formación metodológica que vaya mucho más allá de la aplicación de técnicas estándar de recolección de datos.

La investigación interdisciplinar en el campo de la pedagogía crítica debe prestar atención particular a las voces de los sujetos más vulnerables del sistema educativo: los estudiantes de comunidades indígenas y campesinas, las mujeres que siguen siendo discriminadas en el acceso a los niveles educativos superiores, los docentes que trabajan en condiciones de precariedad extrema en las zonas rurales más apartadas. Darles voz no es un gesto de condescendencia sino un imperativo epistemológico: son

quienes tienen el conocimiento más preciso sobre las realidades que la investigación académica convencional tiende a ignorar.

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior

En la educación básica, la pedagogía crítica puede practicarse desde el primer año de escolaridad a través de actividades que inviten a los estudiantes a hacer preguntas sobre su mundo: ¿por qué hay personas ricas y personas pobres? ¿Por qué en algunos lugares hay escuelas y en otros no? ¿Por qué algunos libros hablan solo de los hombres? Estas preguntas no tienen respuestas simples, y eso es precisamente su valor pedagógico: enseñan que el mundo social es el resultado de decisiones históricas que pueden ser cuestionadas y cambiadas. El docente que facilita este tipo de conversaciones no adoctrina: cultiva el pensamiento crítico, que es la condición de toda ciudadanía democrática genuina (Freire, 1970).

En la educación superior, la pedagogía crítica tiene aplicaciones directas en los seminarios de investigación, los talleres de escritura académica y los cursos de historia social. Aplicar el método de los “temas generadores” de Freire (1970) a la investigación universitaria significa partir de los problemas reales que los propios estudiantes identifican en su entorno —las condiciones de trabajo en sus comunidades, la exclusión de las mujeres en ciertos campos del saber, la discriminación de los estudiantes indígenas en las universidades— y construir proyectos de investigación que aborden esos problemas con rigor metodológico y con compromiso ético. Esta articulación entre investigación y compromiso so-

cial no está reñida con el rigor académico: al contrario, produce una forma de saber más pertinente y más transformadora que la investigación desvinculada de la realidad social.

Gramsci, hegemonía y educación: el intelectual orgánico

Antonio Gramsci (1891-1937), el pensador marxista sardo que elaboró su obra principal en las cárceles de Mussolini, desarrolló una teoría de la hegemonía que tiene implicaciones directas para la educación. La hegemonía, para Gramsci, no es simplemente el dominio por la fuerza: es el control de la producción del sentido común, de las ideas que la mayoría de las personas considera naturales, inevitables y correctas. Las instituciones culturales —la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, la familia— son los aparatos a través de los cuales la clase dominante produce y reproduce esta hegemonía, convenciendo a los dominados de que el orden social existente es el único posible y el mejor imaginable.

Para Gramsci, la educación es uno de los terrenos más importantes de la disputa hegemónica. La escuela puede reproducir el orden hegemónico —formando ciudadanos dóciles que aceptan su posición en la sociedad como natural— o puede contribuir a la construcción de una contrahegemonía, formando lo que Gramsci llamó “intelectuales orgánicos”: personas que articulan los intereses y los saberes de las clases subalternas y los convierten en proyectos políticos y culturales capaces de desafiar el orden dominante. Esta perspectiva gramsciana es recogida explícitamente por Ramírez (2023), en su análisis del papel de los intelectuales en la transición democrática mexicana, y conecta directamente

con la pedagogía freiriana: el docente que practica la educación problematizadora está contribuyendo, aunque no siempre conscientemente, a la construcción de esta contrahegemonía.

La distinción gramsciana entre el “intelectual tradicional” —desvinculado de las clases sociales concretas, defensor del saber por el saber— y el “intelectual orgánico” —enraizado en una comunidad y al servicio de sus proyectos de emancipación— tiene una versión pedagógica directa en la distinción entre el docente tecnocrático —que implementa eficientemente los programas diseñados por otros— y el docente intelectual —que reflexiona críticamente sobre su práctica, la conecta con el contexto social y la orienta hacia la justicia educativa. La pedagogía crítica, en sus diversas versiones, es fundamentalmente la propuesta de que los docentes sean intelectuales orgánicos de sus comunidades educativas.

La educación popular en América Latina: experiencias y legados

La pedagogía crítica de Freire no nació en el vacío sino en el contexto de un movimiento más amplio de educación popular en América Latina que se desarrolló principalmente durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX. Los movimientos de alfabetización en Brasil, Cuba, Nicaragua y otros países latinoamericanos; las organizaciones de base que desarrollaban procesos de formación política y técnica con campesinos, obreros y mujeres; las comunidades eclesiales de base inspiradas en la teología de la liberación: todos estos actores compartían una concepción de la educación como práctica política al servicio de las clases populares.

En México, la tradición de educación popular tiene raíces profundas que van desde las Misiones Culturales de los años veinte hasta los proyectos de educación alternativa que los maestros de la CNTE han desarrollado en los estados del sur del país. El movimiento de educación popular mexicano —que nunca fue tan visible como el cubano o el nicaragüense— produjo, sin embargo, experiencias pedagógicas de enorme valor que merecen ser recuperadas y sistematizadas como parte del patrimonio educativo nacional. El estudio de estas experiencias requiere la combinación de métodos de investigación histórica con métodos de investigación-acción participativa, precisamente porque sus protagonistas siguen vivos y activos en muchos casos y pueden contribuir directamente al proceso de documentación y análisis (Elliott, 1993; Izcarra Palacios, 2014).

06 Capítulo

***METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA INTERDISCIPLINAR***

La investigación educativa es un campo methodológicamente plural y epistemológicamente complejo. No existe un método único para estudiar los fenómenos educativos, del mismo modo que no existe una sola manera de comprender la realidad social. Lo que existe es un conjunto de tradiciones metodológicas —cuantitativas, cualitativas, participativas, históricas— que tienen cada una sus supuestos filosóficos, sus fortalezas específicas y sus limitaciones propias. La tarea del investigador educativo es elegir con consciencia y rigor los métodos más adecuados para las preguntas que se plantea, y combinarlos creativamente cuando las preguntas lo demandan (Izcara Palacios, 2014; Lerma González, 2004).

La lógica de la investigación científica en educación

Karl Popper (1980), formuló el criterio de falsabilidad como el criterio de demarcación entre ciencia y no-ciencia, y aunque su propuesta fue formulada principalmente en relación con las ciencias naturales, tiene implicaciones importantes para la investigación educativa. Una hipótesis educativa es científicamente válida —en el sentido popperiano— no cuando ha sido “verificada” por un número suficiente de casos, sino cuando especifica claramente las condiciones bajo las cuales sería refutada. Esto exige una precisión conceptual y una claridad en la formulación de las hipótesis que la investigación educativa no siempre ha alcanzado.

Lerma González (2004), en su manual de metodología de la investigación para ciencias sociales, adapta estos principios al contexto de las investigaciones educativas concretas: la definición del problema, la formulación de hipótesis, la selección de la

muestra, la recolección y el análisis de los datos, la interpretación de los resultados y la comunicación de los hallazgos. Cada uno de estos pasos tiene sus propias exigencias metodológicas y sus propios riesgos de error, y la competencia del investigador consiste precisamente en manejarlos con rigor y transparencia.

La investigación cualitativa: fundamentos y técnicas

Izcara Palacios (2014), en su Manual de investigación cualitativa, ofrece una sistematización rigurosa de los métodos cualitativos aplicados a las ciencias sociales y, por extensión, a la investigación educativa. La investigación cualitativa parte del reconocimiento de que los fenómenos sociales —entre ellos los fenómenos educativos— no pueden comprenderse únicamente a través de la medición y la cuantificación: tienen dimensiones de significado, experiencia e interpretación que solo pueden captarse mediante estrategias metodológicas que presten atención a las palabras, los gestos, los relatos y las prácticas de los actores sociales.

Las técnicas más importantes de la investigación cualitativa son la entrevista en profundidad, el grupo focal, la observación participante y el análisis de documentos. Izcara Palacios (2014), describe cada una con detalle, señalando sus fortalezas y limitaciones y los criterios de rigor que deben guiar su aplicación. Un principio fundamental es el de la “saturación teórica”: el investigador sigue recogiendo datos hasta que los nuevos casos ya no aportan información nueva para la comprensión del fenómeno estudiado, punto a partir del cual la recolección adicional de datos no mejora la calidad del análisis.

El análisis de los datos cualitativos —que adopta la forma del análisis temático, el análisis del discurso, la teoría fundamentada o el análisis narrativo, según el enfoque teórico del investigador— es la fase más exigente y más creativa de la investigación cualitativa. No se trata de sistematizar mecánicamente las respuestas de los entrevistados sino de construir interpretaciones que conecten los datos con los marcos teóricos del campo y con las preguntas de investigación originales, manteniendo al mismo tiempo una fidelidad rigurosa a lo que los sujetos efectivamente dijeron e hicieron (Izcara Palacios, 2014).

La investigación-acción en educación

Elliott (1993), en *La investigación-acción en educación*, desarrolla uno de los enfoques metodológicos más influyentes en la formación docente y en la investigación educativa de las últimas décadas. La investigación-acción parte de la convicción de que los propios docentes son los más capacitados para investigar su propia práctica, porque tienen acceso directo a la complejidad de los fenómenos que ocurren en el aula y porque son quienes están en mejores condiciones para transformarlos. El docente-investigador no es un ejecutor de recetas pedagógicas diseñadas por otros: es un profesional reflexivo que formula hipótesis sobre su propia práctica, las contrasta con la observación sistemática y las modifica en función de los resultados.

El ciclo de la investigación-acción, tal como Elliott (1993) lo describe, tiene cuatro fases: planificación de la acción, que incluye la identificación del problema y la elaboración de un plan de intervención; implementación de la acción, en la que se lleva a

cabo el plan en condiciones reales; observación de los efectos de la acción, mediante técnicas sistemáticas de registro; y reflexión sobre los resultados, que conduce a una nueva planificación. Este ciclo no es lineal sino espiral: cada ciclo produce aprendizajes que alimentan el siguiente, de modo que la práctica docente se va transformando gradualmente mediante un proceso de investigación continua.

La investigación-acción tiene una dimensión colaborativa que la distingue de la investigación individual convencional. Elliott (1993), insiste en que la investigación-acción es más eficaz cuando se desarrolla en comunidades de práctica: grupos de docentes que comparten la reflexión sobre sus experiencias, se apoyan mutuamente en el proceso de cambio y construyen conocimiento pedagógico colectivo. Esta dimensión colectiva conecta la investigación-acción con la tradición de educación comunitaria y con los principios del aprendizaje dialógico de Freire (1970).

La didáctica de la investigación educativa

Campos Hernández (2021), en su obra *Didáctica de la investigación educativa*, publicada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, aborda el problema de cómo enseñar a investigar en los niveles de licenciatura y posgrado. Su propuesta se basa en la idea de que la investigación educativa es una práctica que se aprende haciendo, no una teoría que se transmite de manera convencional. Los modelos didácticos que Campos Hernández (2021), propone —centrados en proyectos de investigación que los propios estudiantes desarrollan a lo largo del curso— son coherentes con los principios del aprendizaje activo y colaborativo.

Un aporte especialmente valioso de Campos Hernández (2021), es su análisis de los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la investigación educativa. La pregunta por qué cuenta como conocimiento válido en el campo de la educación —qué relación tiene el saber teórico con el saber práctico de los docentes, qué lugar tienen los saberes de las comunidades en la construcción del conocimiento pedagógico— es una pregunta filosófica que ningún método puede responder por sí solo. Campos Hernández (2021) muestra que la didáctica de la investigación educativa es también una filosofía de la educación.

El lenguaje como fuente histórica: aportaciones de Peter Burke

Burke (1993), en su obra *Hablar y callar: funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, ofrece al investigador educativo una perspectiva poco explorada pero extraordinariamente fértil: el lenguaje no solo como medio de comunicación sino como objeto de investigación histórica y social. Burke muestra que las formas de hablar, los tabúes lingüísticos, las variedades dialectales y los cambios semánticos revelan información fundamental sobre las estructuras sociales, las relaciones de poder y los procesos de cambio cultural que los documentos oficiales suelen silenciar.

Para la investigación educativa, el análisis del lenguaje en el aula —los tipos de preguntas que los docentes formulan, las formas en que corrigen o valoran las respuestas de los estudiantes, el uso diferenciado del lenguaje escolar con estudiantes de diferentes orígenes sociales— es una vía de acceso privilegiada a los

mecanismos de reproducción o cuestionamiento de las desigualdades sociales. Burke (1993), señala que la historia del silencio es tan importante como la historia del discurso: quiénes no hablan en público, quiénes son interrumpidos cuando hablan, quiénes hablan en nombre de otros, son preguntas que revelan las jerarquías de poder que atraviesan las instituciones sociales, incluida la escuela.

Educación comunitaria: la investigación como práctica participativa

La investigación educativa comunitaria parte del principio de que las comunidades no son solo objetos de estudio sino sujetos de conocimiento: tienen preguntas propias, producen saberes relevantes y son las principales interesadas en los resultados de la investigación. La investigación-acción participativa (IAP), que articula las propuestas de Elliott (1993), con la pedagogía crítica de Freire (1970), es el enfoque metodológico más coherente con este principio. En la IAP, la distinción entre investigador e investigado se difumina: todos los participantes contribuyen al proceso de construcción del conocimiento desde sus perspectivas y experiencias.

En el contexto de las comunidades rurales e indígenas de México, la IAP ha demostrado ser un enfoque especialmente valioso porque permite incorporar los sistemas de conocimiento tradicional —las prácticas agrícolas, los saberes medicinales, las tradiciones narrativas— en el proceso de investigación sin subordinarlos a las categorías analíticas de la academia occidental. El resultado es un conocimiento más rico, más pertinente y más jus-

to que el que produce la investigación convencional que “extrae” datos de las comunidades sin devolvérselos en formas que les sean útiles (Campos Hernández, 2021).

Alternativas para la investigación interdisciplinar

La investigación educativa interdisciplinar combina herramientas metodológicas de distintas tradiciones: la encuesta y el experimento de la sociología cuantitativa; la entrevista, el grupo focal y la observación participante de la investigación cualitativa; el análisis de fuentes primarias de la historia; el análisis del discurso de la lingüística; el análisis institucional de la ciencia política. Esta combinación no es ecléctica sino estratégica: responde a la naturaleza multicausal y multiescalar de los fenómenos educativos que se estudian (Izcara Palacios, 2014).

El estudio de caso —analizado por Elliott (1993) y también desarrollado en el material sobre estudios de caso como método de enseñanza disponible en la bibliografía— es una de las estrategias metodológicas más adecuadas para la investigación educativa interdisciplinar. Permite profundizar en la complejidad de un contexto específico —una escuela, un programa educativo, una comunidad de aprendizaje— sin perder de vista las dimensiones más amplias del fenómeno educativo. El rigor del estudio de caso no reside en la representatividad estadística —que por definición no puede garantizarse— sino en la profundidad del análisis y la transparencia del proceso de interpretación.

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior

En la educación básica, la iniciación a la investigación puede comenzar con proyectos sencillos que enseñen a los estudiantes a formular preguntas investigables, a recoger información de fuentes primarias —observación, entrevista, registro— y a comunicar sus hallazgos de manera clara y honesta. La investigación sobre la historia local, sobre las plantas medicinales de la comunidad, sobre los cambios en las formas de trabajo en la región: estos temas son accesibles para estudiantes de primaria y secundaria y conectan el aprendizaje académico con el conocimiento concreto de su entorno (SEP, 2013).

En la educación superior, los cursos de metodología de la investigación pueden organizarse en torno a proyectos de investigación que los propios estudiantes diseñan y ejecutan a lo largo del semestre. Campos Hernández (2021), propone varios modelos didácticos para este tipo de cursos: el modelo de “proyecto guiado”, en el que el docente propone el problema y los estudiantes desarrollan el diseño metodológico; el modelo de “proyecto autónomo”, en el que los estudiantes eligen el problema y el docente acompaña el proceso; y el modelo “de comunidad de investigación”, en el que varios grupos trabajan problemas relacionados y comparten sus avances de manera regular. En todos los casos, la evaluación se centra en el proceso de investigación —la claridad de las preguntas, el rigor del método, la honestidad en el análisis— y no solo en el producto final.

Triangulación metodológica y rigor en la investigación educativa

La triangulación metodológica —el uso de múltiples métodos, fuentes de datos o perspectivas teóricas para estudiar un mismo fenómeno educativo— es una estrategia fundamental para aumentar el rigor y la credibilidad de la investigación cualitativa. Izcara Palacios (2014), dedica atención específica a los distintos tipos de triangulación: la triangulación de datos (comparar fuentes diferentes sobre el mismo fenómeno), la triangulación de investigadores (contrastar las interpretaciones de varios investigadores), la triangulación de teorías (aplicar distintos marcos teóricos al mismo conjunto de datos) y la triangulación metodológica (combinar métodos cualitativos y cuantitativos). Cada tipo de triangulación tiene sus propias exigencias metodológicas y produce tipos distintos de conocimiento.

En el contexto de la investigación educativa mexicana, la triangulación metodológica es especialmente valiosa porque los fenómenos que se estudian —las desigualdades educativas, las prácticas pedagógicas en contextos culturalmente diversos, el impacto de las reformas educativas en las comunidades— son intrínsecamente complejos y multidimensionales. Un estudio que combine datos estadísticos sobre trayectorias escolares, entrevistas en profundidad con docentes y familias, observación participante en las aulas y análisis de documentos institucionales produce una imagen del fenómeno educativo que ninguno de estos métodos, tomado por separado, podría generar. La triangulación no elimina las limitaciones de cada método, pero produce un conocimiento más rico y más robusto que el que puede generarse con un solo enfoque metodológico.

Ética en la investigación educativa

La investigación educativa involucra seres humanos en situaciones de aprendizaje y en contextos institucionales complejos, lo que plantea exigencias éticas particulares. Los principios fundamentales de la ética en la investigación con personas —el consentimiento informado, la confidencialidad, la no maleficencia, la devolución de los resultados a los participantes— son especialmente relevantes en el campo educativo, donde los sujetos de la investigación suelen ser niños y jóvenes que se encuentran en una posición de vulnerabilidad institucional, y donde los investigadores tienen frecuentemente una posición de poder respecto a los docentes y las comunidades que estudian.

Elliott (1993), señala que la investigación-acción tiene una dimensión ética inherente que la distingue de la investigación convencional: al involucrar a los propios docentes como investigadores de su práctica, elimina la asimetría entre investigador y sujeto de la investigación y produce conocimiento que beneficia directamente a quienes participan en el proceso. Campos Hernández (2021), amplía esta perspectiva señalando que la investigación educativa tiene una responsabilidad particular con las comunidades más vulnerables: no puede limitarse a describir las desigualdades que documenta sino que debe orientarse —en la medida de lo posible— hacia su transformación. Esta orientación hacia la justicia social no compromete el rigor científico: al contrario, lo enriquece con un criterio adicional de relevancia y pertinencia.

07 Capítulo

***ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA UNA
EDUCACIÓN TRANSFORMADORA***

La reflexión filosófica sobre la educación, el estudio de la historia del pensamiento pedagógico y la investigación rigurosa sobre los fenómenos educativos tienen un horizonte práctico inevitable: la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas reales, con estudiantes reales, en contextos históricos y sociales concretos. Este capítulo se propone articular los fundamentos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores con las estrategias didácticas concretas que permiten a los docentes llevar al aula los principios de una educación crítica, inclusiva y transformadora.

Estilos de aprendizaje y diversidad en el aula

Sáez López (2018), en su obra *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*, publicada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, ofrece un panorama actualizado de las teorías sobre los estilos de aprendizaje y sus implicaciones para la práctica docente. El concepto de “estilo de aprendizaje” alude a las preferencias y tendencias relativamente estables que los estudiantes muestran en su manera de procesar la información, de organizarla y de recordarla. Aunque la investigación empírica sobre los estilos de aprendizaje es más compleja y matizada de lo que las clasificaciones populares sugieren, el reconocimiento de que los estudiantes aprenden de maneras diversas tiene consecuencias didácticas importantes.

Sáez López (2018), presenta diversas clasificaciones de estilos de aprendizaje: la distinción entre estudiantes activos y reflexivos, entre aprendices sensoriales e intuitivos, entre visuales y verbales, entre secuenciales y globales. También analiza la Taxono-

mía de Bloom —que jerarquiza los objetivos de aprendizaje desde el conocimiento básico hasta la evaluación y la creación— como herramienta para diseñar actividades que desarrollen distintos niveles del pensamiento. Estas clasificaciones no deben usarse para etiquetar a los estudiantes ni para justificar expectativas diferenciadas según el “tipo” de aprendiz: son instrumentos de reflexión para el docente, que le ayudan a diversificar sus estrategias de enseñanza y a llegar a todos los estudiantes con mayor eficacia.

La integración de las Inteligencias Múltiples de Gardner —musical, corporal-kinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista— en el diseño curricular es otra herramienta que Sáez López (2018), analiza. Su aplicación en el aula no exige un sistema didáctico completamente distinto para cada tipo de inteligencia: basta con diversificar las formas de presentar la información, las actividades de aprendizaje y los instrumentos de evaluación para dar a todos los estudiantes oportunidades de demostrar lo que saben y pueden hacer.

Aprendizaje colaborativo: técnicas y fundamentos

Barkley et al. (2012), en su Manual de técnicas de aprendizaje colaborativo para el profesorado universitario —traducido al español por Pablo Manzano y publicado por Ediciones Morata—, ofrecen un repertorio de estrategias didácticas probadas y sistematizadas para promover el aprendizaje a través de la cooperación entre estudiantes. El aprendizaje colaborativo no es simplemente trabajar en grupo: supone una estructura deliberada de interdependencia positiva en la que el éxito de cada miembro del

grupo depende del éxito de todos los demás, lo que genera incentivos reales para la cooperación genuina.

Entre las técnicas que Barkley et al. (2012), presentan, destacan el puzzle o jigsaw (cada miembro del grupo aprende una parte del material y la enseña a los demás), el aprendizaje basado en problemas (ABP, en el que grupos pequeños trabajan en la solución de problemas auténticos y complejos), los grupos de estudio colaborativo (donde los estudiantes se preparan juntos para los exámenes o elaboran proyectos colectivos) y el debate estructurado (en el que los estudiantes argumentan posiciones asignadas y luego reflexionan críticamente sobre ellas). Cada técnica tiene requisitos específicos de diseño y facilitación que los autores describen con detalle.

Los fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo se anclan en la obra de Vygotsky y en su concepto de “zona de desarrollo próximo”: los estudiantes aprenden más y mejor cuando trabajan con pares que están ligeramente por encima de su nivel de competencia actual, porque la interacción social con esos pares les permite alcanzar comprensiones que no lograrían trabajando solos. Esta perspectiva contradice la idea del aprendizaje como proceso fundamentalmente individual y solitario —que subyace a muchas de las prácticas de evaluación convencionales— y la reemplaza con una visión social y dialógica del conocimiento que es coherente con los principios de la pedagogía crítica de Freire (1970).

Emociones, motivación y aprendizaje

La dimensión emocional del aprendizaje ha sido durante mucho tiempo ignorada o subestimada en la pedagogía académica. La investigación de los últimos treinta años en neurociencias cognitivas, psicología del desarrollo y educación emocional ha demostrado de manera consistente que las emociones no son obstáculos para el aprendizaje sino condiciones necesarias para él: el interés, la curiosidad, el sentido de competencia y la confianza en las propias capacidades son estados emocionales que facilitan el aprendizaje, mientras que el miedo, la vergüenza y el desinterés lo inhiben.

La motivación, en particular, ha sido objeto de una extensa investigación que el material disponible sobre motivación y emoción en contextos educativos sistematiza. La distinción entre motivación intrínseca —que surge del interés genuino por la tarea— y motivación extrínseca —que responde a recompensas o castigos externos— tiene implicaciones directas para el diseño de la enseñanza. Los estudiantes que aprenden movidos por la curiosidad genuina, por el placer del descubrimiento o por el deseo de contribuir a su comunidad, desarrollan comprensiones más profundas y más duraderas que los que aprenden para evitar una mala calificación. Esto no significa que las calificaciones y las evaluaciones sean irrelevantes: significa que deben diseñarse de manera que apoyen, en lugar de sustituir, la motivación intrínseca (Sáez López, 2018).

La educación emocional —el desarrollo de la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás— es una dimensión del currículo que las teorías pedagógi-

cas más completas reconocen como inseparable de la dimensión cognitiva. Un estudiante que no puede gestionar su frustración ante los errores, que no puede mantener la atención ante las dificultades o que no puede trabajar cooperativamente con sus compañeros, enfrenta obstáculos para el aprendizaje que ninguna mejora en los contenidos o en las metodologías puede resolver por sí sola. El material disponible sobre emociones, sentimientos y necesidades en el aula ofrece herramientas conceptuales y prácticas para abordar esta dimensión con rigor y sensibilidad.

El aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una de las metodologías activas más documentadas y eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de aplicar el conocimiento a situaciones reales. En el ABP, los estudiantes se enfrentan a un problema complejo y auténtico —un problema que no tiene una solución única y predeterminada— y trabajan en grupos pequeños para analizarlo, identificar los conocimientos que necesitan para resolverlo, buscar esa información y elaborar una solución o respuesta justificada. El docente actúa como tutor y facilitador, no como proveedor de respuestas (Sáez López, 2018; Barkley et al., 2012).

El estudio de casos es una variante del ABP que parte de situaciones reales o verosímiles —un caso de conflicto en una escuela, una decisión de política educativa, una experiencia pedagógica innovadora— para generar el análisis y la discusión. El material disponible sobre el estudio de casos como método de en-

señanza documenta su uso en contextos educativos muy diversos: desde las escuelas de negocios que lo popularizaron hasta las facultades de medicina, derecho y educación que lo han adaptado a sus propios contextos. Su pertinencia para la formación docente es especialmente clara: los casos educativos complejos —que no tienen respuesta correcta única— son el material natural del trabajo pedagógico, y aprender a analizarlos con rigor y creatividad es una competencia fundamental del docente profesional.

La planeación didáctica y la evaluación formativa

La Secretaría de Educación Pública (2017), en sus Elementos de la planeación didáctica y la evaluación formativa en el aula, ofrece un marco normativo y conceptual para la práctica docente en la educación básica mexicana que es coherente con varios de los principios teóricos desarrollados en este libro. La planeación didáctica, entendida como un proceso reflexivo y flexible —no como la elaboración mecánica de un formato burocrático—, parte de los aprendizajes esperados del currículo, de las características y los conocimientos previos de los estudiantes y de los recursos disponibles en el contexto escolar y comunitario para diseñar secuencias de actividades que promuevan aprendizajes significativos.

La evaluación formativa —que acompaña el proceso de aprendizaje en lugar de limitarse a medirlo al final— es un componente central de la propuesta de la SEP (2017). La evaluación formativa no califica: retroalimenta. Su propósito no es asignar una nota sino proporcionar información al docente y al estudiante sobre lo que está aprendiendo, lo que todavía necesita refor-

zar y las estrategias que están siendo más eficaces. Este tipo de evaluación exige del docente una observación sistemática de los procesos de aprendizaje —no solo de los productos— y una disposición a modificar la enseñanza en función de lo que observa.

La inclusión y la equidad de género en el aula

La UNESCO, a través del estudio de Sequeira et al. (2013), sobre Las rutas de la inclusión en Ecuador, ha desarrollado un marco de indicadores para verificar la incorporación del enfoque de género en el currículo y los textos escolares. Aunque el estudio se refiere al contexto ecuatoriano, sus principios y herramientas son aplicables al contexto mexicano y, más ampliamente, a cualquier sistema educativo que aspire a la equidad de género. Los indicadores abordan tanto la dimensión cuantitativa —¿están representadas equitativamente las mujeres y los hombres en los textos escolares? — como la dimensión cualitativa: ¿cómo son representados los hombres y las mujeres? ¿Qué roles, competencias y valores se asocian con cada género?

La incorporación del enfoque de género en la práctica docente no se reduce a cambiar los textos escolares. Requiere también transformar las dinámicas del aula: quién habla más y con más autoridad, quién es interrumpido, quién recibe más retroalimentación del docente, quién tiene más presencia visual en los materiales. Estas dinámicas son en su mayoría inconscientes, pero tienen efectos mensurables en los aprendizajes y en las aspiraciones de los estudiantes. El docente que se propone trabajar con perspectiva de género necesita desarrollar la capacidad de observar críticamente su propia práctica, identificar los sesgos que opera y transformarlos de manera deliberada (Sequeira et al., 2013).

La convivencia escolar como aprendizaje fundamental

El material disponible sobre la enseñanza de la convivencia en la escuela parte del reconocimiento de que la convivencia no es un problema de disciplina sino una competencia que se aprende, como cualquier otra competencia cognitiva o técnica. Aprender a convivir implica desarrollar la empatía —la capacidad de ponerse en el lugar del otro—, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad y la capacidad de negociar y construir acuerdos. Estas competencias son indispensables para la vida democrática y para el ejercicio de la ciudadanía activa, y no se desarrollan espontáneamente: requieren de una enseñanza deliberada y de espacios escolares donde se practiquen de manera regular.

La convivencia escolar es también un indicador de la calidad educativa en un sentido profundo: una escuela donde los estudiantes no se respetan mutuamente, donde el bullying es frecuente y donde las diferencias culturales, de género o de capacidad son fuente de discriminación, no es una escuela de calidad independientemente de los resultados que obtenga en las pruebas estandarizadas. La educación para la convivencia conecta los principios de la pedagogía crítica —respeto a la dignidad de cada persona, rechazo de todas las formas de opresión— con las prácticas cotidianas del aula, donde esos principios deben encarnarse en cada interacción.

Educación comunitaria: la escuela como espacio de aprendizaje colectivo

La educación comunitaria en el sentido más amplio del término incluye no solo las experiencias de educación no formal en las comunidades, sino también las formas en que la escuela formal se abre a su entorno comunitario. Una escuela que invita a los padres y madres de familia a participar no solo en las ceremonias sino en la definición del proyecto pedagógico; que conecta los contenidos del currículo con los saberes y las necesidades de la comunidad; que organiza actividades de aprendizaje en espacios comunitarios —el mercado, el campo, el río, el archivo municipal—; esa escuela está practicando, conscientemente o no, los principios de la educación comunitaria.

Estas formas de articulación entre la escuela y la comunidad no son simples “actividades extracurriculares”: son estrategias pedagógicas con fundamentos teóricos sólidos en la tradición de Dewey, de Freire y de los educadores comunitarios mexicanos. Producen aprendizajes más profundos y más duraderos porque conectan el conocimiento académico con la experiencia vivida de los estudiantes y porque les muestran que aprender tiene consecuencias en el mundo real. La teoría del “aprendizaje situado” —que señala que los conocimientos se adquieren y se retienen mejor cuando se aprenden en los contextos en que se van a aplicar— ofrece una fundamentación cognitiva para estas intuiciones pedagógicas (Barkley et al., 2012).

Alternativas para la investigación interdisciplinar

La investigación sobre estrategias didácticas puede combinar métodos cuantitativos —para medir el impacto de determinadas intervenciones pedagógicas en los aprendizajes— con métodos cualitativos —para comprender cómo las viven los estudiantes y los docentes, qué sentido le atribuyen y qué condiciones son necesarias para su éxito. Los diseños cuasi-experimentales, los estudios de caso, los estudios de diseño y la investigación-acción son todas estrategias metodológicas pertinentes que pueden complementarse según las características del problema de investigación.

Una línea de investigación especialmente fértil es el estudio de las “buenas prácticas” pedagógicas: ¿qué hacen los docentes más eficaces en contextos difíciles? ¿Qué estrategias utilizan para llegar a los estudiantes más rezagados? ¿Cómo construyen comunidades de aprendizaje inclusivas en aulas con gran diversidad cultural y lingüística? Estas preguntas no tienen respuestas universales —lo que funciona en un contexto puede no funcionar en otro—, pero el análisis cuidadoso de experiencias exitosas puede generar principios transferibles que enriquezcan la formación docente (Elliott, 1993; Izcara Palacios, 2014).

Ejemplos pedagógicos para educación básica y superior

En la educación básica, el aprendizaje por proyectos es una de las estrategias más eficaces para integrar múltiples áreas del conocimiento, desarrollar competencias transversales y conectar la escuela con la comunidad. Un proyecto sobre la historia de la comunidad, por ejemplo, puede involucrar competencias lingüísticas (entrevistar, redactar, presentar), matemáticas (hacer estadísticas de población, representar datos gráficamente), científicas (observar y registrar el medio natural), artísticas (fotografiar, dibujar, hacer mapas) y ciudadanas (investigar las formas de gobierno local, analizar los problemas colectivos). El docente que diseña y acompaña este tipo de proyectos ejerce la pedagogía crítica de Freire (1970) y las estrategias del ABP de Sáez López (2018), sin necesitar etiquetarlas.

En la educación superior, el seminario de investigación es el espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias metodológicas y críticas que este libro ha descrito. Un seminario bien diseñado combina la lectura crítica de textos académicos, la producción de escritura argumentativa, la discusión en grupo y el desarrollo progresivo de un proyecto de investigación propio. La evaluación formativa —con retroalimentación regular y oportunidades de revisión— es indispensable en este tipo de cursos. Los estudiantes universitarios que aprenden en este ambiente no solo adquieren conocimientos sobre la metodología de la investigación: adquieren la disposición de pensamiento crítico, reflexivo y comprometido que es la marca distintiva de un profesional de la educación genuinamente formado (Campos Hernández, 2021; Barkley et al., 2012).

La evaluación auténtica: más allá del examen

La evaluación educativa convencional —el examen estandarizado que mide la retención de información en un momento determinado— tiene limitaciones bien documentadas que la investigación en educación ha identificado con precisión creciente. Mide un rango estrecho de competencias cognitivas, privilegia a los estudiantes con mayores habilidades lingüísticas y mayor capital cultural familiar, produce ansiedad y efectos negativos en la motivación intrínseca, y no proporciona información útil sobre los procesos de aprendizaje que la evaluación sumativa deberían certificar (Sáez López, 2018). La evaluación auténtica, en contraste, busca evaluar el desempeño de los estudiantes en tareas que se asemejan lo más posible a las que realizarán en la vida real y en sus futuras actividades profesionales.

Las formas de evaluación auténtica más documentadas en la literatura pedagógica incluyen: los portafolios o portafolios de aprendizaje, que recogen muestras del trabajo del estudiante a lo largo del tiempo y permiten evaluar el progreso y los procesos además del producto final; las rúbricas de evaluación, que explicitan los criterios de calidad que se aplican a una tarea y permiten a los estudiantes conocer de antemano qué se espera de ellos; las presentaciones y exposiciones, que evalúan la capacidad de comunicar el conocimiento a una audiencia real; y los proyectos de investigación o de intervención comunitaria, que evalúan la capacidad de aplicar el conocimiento a la solución de problemas reales. La SEP (2017), incorpora varios de estos principios en su marco de evaluación formativa para la educación básica, aunque su implementación efectiva depende en gran medida de la formación y de las condiciones de trabajo de cada docente.

La evaluación auténtica es especialmente pertinente en contextos de educación comunitaria e intercultural: permite evaluar competencias que los exámenes estandarizados ignoran —el conocimiento ecológico local, las habilidades artesanales y agrícolas, las capacidades de comunicación en lengua indígena— y reconoce el valor educativo de los saberes que los estudiantes traen consigo desde sus comunidades. Esta perspectiva no implica bajar el nivel de exigencia: al contrario, la evaluación auténtica suele ser más exigente que el examen convencional porque evalúa competencias más complejas y más relevantes para la vida real.

Tecnología y educación: entre el instrumento y el fin

Las tecnologías digitales han transformado radicalmente las condiciones de producción, circulación y acceso al conocimiento en las últimas tres décadas, y la educación no puede ignorar esta transformación. Sin embargo, la introducción de las tecnologías digitales en la educación ha sido frecuentemente planteada en términos instrumentales —la tecnología como medio más eficiente para los mismos fines tradicionales— sin cuestionar los presupuestos pedagógicos que subyacen al uso de cualquier herramienta educativa. Una pizarra digital que reproduce la dinámica de la clase magistral no transforma la educación: la informatiza sin democratizarla ni humanizarla.

La perspectiva crítica sobre la tecnología educativa invita a preguntarse no solo qué hacen las tecnologías sino a quién sirven, quién tiene acceso a ellas y qué tipo de aprendizaje promueven. La pandemia de COVID-19 reveló con brutalidad que la “educación en línea” que las políticas educativas presentaban como la solu-

ción al cierre de escuelas era, en la práctica, inaccesible para los estudiantes más pobres y más marginados, que no contaban con dispositivos ni con conectividad (Victorino Ramírez, 2023). Esto no es un argumento contra la tecnología educativa sino un argumento para que su introducción vaya acompañada de políticas de equidad que garanticen el acceso universal y de una formación docente que permita usarla de manera pedagógicamente fundamentada, orientada a los principios de la educación transformadora que hemos descrito en este capítulo.

Conclusiones generales

A lo largo de los siete capítulos de este libro hemos recorrido un itinerario que ha ido de los fundamentos filosóficos del pensamiento educativo hasta las estrategias didácticas concretas para el aula, pasando por la historia de las mujeres en el pensamiento y en la práctica educativa, la historia de la educación en México, los principios de la pedagogía crítica y los métodos de la investigación educativa interdisciplinar. No ha sido un recorrido lineal ni agotador: ha sido una invitación a pensar la educación en su complejidad y en su potencial transformador.

Varias ideas transversales han recorrido el conjunto de la obra. La primera es la inseparabilidad entre educación y política: toda práctica pedagógica es una práctica política, en el sentido de que reproduce o cuestiona las relaciones de poder que estructuran la sociedad. La segunda es la centralidad de la perspectiva de género: comprender la educación exige comprender la posición de las mujeres en ella, tanto como estudiantes y docentes como pensadoras y reformadoras. La tercera es la importancia de la histo-

ria: las formas escolares que hoy nos parecen naturales e inevitables son el resultado de construcciones históricas que pueden ser analizadas, cuestionadas y transformadas. La cuarta es el valor de la interdisciplinariedad: los fenómenos educativos son demasiado complejos para ser abordados con una sola disciplina.

El retorno permanente a Paulo Freire (1970, 1993) a lo largo de estas páginas no es una reverencia dogmática sino el reconocimiento de que su obra sigue siendo el punto de referencia más potente para pensar la educación como práctica de liberación. Pero Freire no está solo en este libro: dialoga con Popper y su epistemología crítica, con De Beauvoir y su análisis de la construcción social del género, con Elliott y su propuesta de la investigación-acción, con Flórez Ochoa y su pedagogía del conocimiento, con las maestras mexicanas cuyas trayectorias concretas encarnan los principios que la teoría solo puede postular en abstracto.

La educación comunitaria —presente como horizonte en cada uno de los capítulos— no es una utopía inasequible ni un retorno nostálgico a un pasado idealizado. Es una práctica real, históricamente documentada en México y en América Latina, que ha mostrado su eficacia en contextos muy diversos: desde las escuelas al aire libre del Rosario de 1916 hasta los círculos de cultura freirianos en el nordeste brasileño de los años sesenta, desde las misiones culturales mexicanas de los años veinte hasta los programas de educación intercultural bilingüe del siglo XXI. Lo que estas experiencias tienen en común es su enraizamiento en la realidad concreta de las comunidades, su respeto por los saberes locales y su convicción de que la educación tiene sentido cuando sirve para transformar la vida de las personas y de sus comunidades.

La investigación interdisciplinar, que también ha sido un hilo conductor de este libro, es la forma metodológica que corresponde a la complejidad de los fenómenos educativos. No existe un método único para estudiar la educación, como no existe una única disciplina que pueda dar cuenta de ella. Lo que existe es la necesidad de construir equipos de investigación plurales, de desarrollar competencias metodológicas diversas y de mantener una actitud de apertura epistemológica que reconozca los límites del propio saber y la riqueza del diálogo con otras tradiciones. Esta actitud no es solo metodológica: es también ética y política.

El libro termina, pero la reflexión que invita no termina. Las preguntas que hemos planteado —¿qué es una educación verdaderamente transformadora? ¿cómo recuperar las voces silenciadas de la historia educativa? ¿cómo articular el rigor científico con el compromiso social? ¿cómo hacer que la escuela sea un espacio de justicia y no solo de reproducción?— son preguntas que la historia no puede responder de una vez y para siempre. Son preguntas que cada generación de docentes, investigadores y educadores comunitarios debe responder de nuevo, en su propio contexto, con sus propias herramientas y desde su propia posición en el mundo. Este libro aspira a contribuir, modestamente, a ese proceso permanente de reflexión y acción que Freire (1970), llamó “praxis liberadora”.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Morata.
- Burke, P. (1993). *Hablar y callar: funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Gedisa.
- Campos Hernández, M. Á. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055574e.2021>
- Casado Ruiz de Loizaga, M. J. (2006). *Las damas del laboratorio: mujeres científicas en la historia*. Debate.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Duby, G., y Perrot, M. (1990). *Historia de las mujeres en Occidente*. Vol. 1: La Antigüedad. Taurus.
- Duby, G., y Perrot, M. (1991). *Historia de las mujeres en Occidente*. Vol. 2: La Edad Media. Taurus.
- Duby, G., y Perrot, M. (1992). *Historia de las mujeres en Occidente*. Vol. 3: Del Renacimiento a la Edad Moderna. Taurus.
- Duby, G., y Perrot, M. (1993a). *Historia de las mujeres en Occidente*. Vol. 4: El siglo XIX. Taurus.
- Duby, G., y Perrot, M. (1993b). *Historia de las mujeres en Occidente*. Vol. 5: El siglo XX. Taurus.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Femenías, M. L. (2020). *Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria*. Ediciones Lea.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gleichenhauf, I. (2010). *Mujeres filósofas en la historia: desde la Antigüedad hasta el siglo XXI*. Herder.

Infante Vargas, L., Alvarado, M. de L., Bazant, M., González Jiménez, R. M., y Palencia Villa, M. M. (2015). *Las maestras de México: Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata*. Secretaría de Educación Pública / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Lerma González, H. D. (2004). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Ecoe Ediciones.

Luxemburg, R. (2002). *Reforma o revolución*. Akal.

Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Herder.

Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.

Rosas Carrasco, L. O. (2006). *La educación rural en México en el siglo XXI*. Centro de Estudios Educativos / CREFAL / Fundación Ayuda en Acción.

Sáez López, J. M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Historia de la educación en México (Curso de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Plan 2012)*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Elementos de la planeación didáctica y la evaluación formativa en el aula*. SEP.
- Sequeira, J., Van Damme, W., y Robalino Campos, M. (2013). *Las rutas de la inclusión: avances y desafíos en la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación en el Ecuador*. UNESCO Quito / VVOB.
- Southwell, M. (2022). Historias de mujeres educadoras: transgresiones y alteraciones del formato escolar. *Revista TEIAS*, 23(70), 389-402. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.67219>
- Sztajnszrajber, D. (2012). *Para animarse a leer a Platón*. Eudeba.
- Victorino Ramírez, L. (2023). *Un siglo de educación pública en México: estado, política educativa, hegemonía y resistencia*. Ediciones Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.111>
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia: 1870-1930*. Kapelusz.

Atik Editorial



ISBN: 978-9907-820-15-7

