



Comisión Estatal para la Mejora
Continua en Jalisco (CEMEJ)

**HACIA EL ESTUDIO
DE LA RESISTENCIA
TRANSFORMADORA
EN LAS ESCUELAS**

Contranarrativas en la educación
para la justicia social

Lya Sañudo Guerra
Investigadora Principal
Coordinadora

Comisión Estatal para la Mejora Continua
en Jalisco CEMEJ

HACIA EL ESTUDIO
DE LA RESISTENCIA
TRANSFORMADORA
EN LAS ESCUELAS

**Contranarrativas en la educación
para la Justicia Social**

Lya Sañudo Guerra
Investigadora Principal
Coordinadora



JALISCO

GOBIERNO DEL ESTADO

Pablo Lemus Navarro
Gobernador Constitucional
del Estado de Jalisco

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Estado
de Jalisco

Ramón Corona Santana
Encargado de la Comisión Estatal
para la Mejora Continua en Jalisco

Coordinación del libro
Doctora Lya Sañudo Guerra

Enrique Domínguez Ruiz
Coordinación de edición

Diseño gráfico y editorial
Daniel Gómez Mena
Omar Zamudio Martínez

Escritores participantes

Lya Sañudo Guerra
Guillermo Ahumada Camacho
Enrique Domínguez Ruiz
María Elena Mora Oropeza
Fabricio René Orozco Sánchez
Laura Marcela Gueta Solís
Alberto Daniel Hernández Ramírez
Martha Ivette Figueroa del Real
Miriam Griselda Jiménez Ramírez
José Luis Arce Lepe
María Isabel Sañudo Guerra



Educación

D.R. © 2025 Secretaría de
Educación del Gobierno del Estado
de Jalisco

Av. Central Guillermo Gonzalez
Camarena 615, Poniente, 45136
Zapopan, Jal. México

Primera edición

ISBN: 978-607-26937-9-1

Este libro se dictaminó con el sistema doble ciego basados en los criterios editoriales de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.



CEMEJ
Comisión Estatal para
la Mejora Continua en Jalisco

Proyecto PID2021-122310NB-100 financiado por:



MINISTERIO
DE CIENCIA, INNOVACIÓN
Y UNIVERSIDADES



Cofinanciado por
la Unión Europea



AGENCIA
ESTATAL DE
INVESTIGACIÓN

Índice

Introducción.....	7
Hacia el estudio de la resistencia transformadora en las escuelas.....	15
Los tres estudios dentro del proyecto de investigación.....	18
Resistencia transformadora en la educación: de la reproducción a la pedagogía crítica.....	21
Construyendo fundamentos epistemológicos y metodológicos en la educación crítica.....	39
La dialéctica crítica como fundamento epistemológico.....	40
Metodología para estudiar la educación crítica.....	58
Fundamentos teóricos de la resistencia y su valor pedagógico.....	73
Teorías de la reproducción. Crítica y omisiones.....	76
Pedagogías críticas, una posibilidad de repensar la educación.....	81
Valor pedagógico de la resistencia. Ideas sobre escuela y educación.....	93
Las grandes categorías de conocimiento para el estudio de las escuelas que resisten.....	103
Cultura escolar como marco institucional escolar.....	104
Conceptos ordenadores.....	111
Papel de los intelectuales en la cultura escolar.....	119
De la resistencia hegemónica a la contrahegemónica.....	149

De los participantes en el proyecto.....	165
Sistema de códigos.....	168
Caso resistencia en la escuela. El poder transformador de las escuelas. De la creación de la comunidad a la formación ciudadana.....	189
El intelectual transformativo y su camino hacia la emancipación de las comunidades.....	193
Descripción de la cultura escolar transformativa.....	199
Metodologías participativas y escalonadas.....	214
Aprendizaje vivencial y comunitario.....	217
Últimas palabras.....	219
Caso de resistencia en la gestión. Prácticas de resistencia en la función directiva.....	221
Caso de pueblos originarios. Cultura y resistencia de la población migrante.....	239
Cultura escolar hegemónica.....	246
Cultura escolar contrahegemónica.....	251
Intelectuales orgánicos y los pueblos indígenas en la escuela preescolar.....	253
Movimientos y grupos contrahegemónicos de los pueblos indígenas.....	256
Conclusión.....	259
Caso de los estudiantes al borde del sistema hegemónico de la educación media superior tecnológica.....	261
Planteamiento del problema.....	261
Marco contextual.....	267
Metodología.....	269
Cierre y conclusiones.....	273
Referencias.....	281

Introducción.

Guillermo Ahumada Camacho

CEMEJ

Esta obra constituye un reporte del avance de investigación del proyecto denominado “Hacia el estudio de la resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social”, que como se explica en el primer apartado de la obra, se trata de un proyecto de colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) que, para el caso de la colaboración con México, esta se da a través del equipo de investigación de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ). Este equipo aglutina no solo a los investigadores adscritos a esta área de trabajo en la Secretaría de Educación Jalisco, si no que se complementa con investigadores de otras instituciones tanto locales como del estado de Guanajuato.

El proyecto es sin lugar a dudas ambicioso pues considera un gran calado tanto en el tiempo de duración, como en el resto de los participantes que se suman al mismo, investigadores iberoamericanos que en países como la misma España, Chile, Portugal o Argentina, entre otros, se han sumado a estos esfuerzos por poner en el foco de la discusión educativa las resistencias contrahegemónicas que se desarrollan, bien sea desde las escuelas, o bien sea hacia las escuelas, como elementos que buscan transformaciones sustanciales con miras a la justicia social.

Los nueve capítulos que dan vida al texto muestran un recorrido investigativo sustancial y potente en la creación de diversos conceptos, enfoques, teorías, metodologías y diferentes elementos que se han venido realizando a lo largo de esta etapa, podría llamarse inicial, de la investigación. Es un aporte mayormente teórico el que se presenta en la obra, pero cuenta también con muchos elementos recogidos en el campo que ayudan a clarificar la intención e importancia del objeto de estudio que se ha decidido tomar para este proyecto.

El recorrido del que se habla en líneas previas comienza con una descripción puntual del proyecto, haciendo mención de las condiciones generales por las que se da esta alianza entre la UAM y la SEJ y el acuerdo del ministerio español que soporta el desarrollo de este, menciona algunos de los objetivos

que busca la investigación, así como poner sobre la mesa algunos de los elementos que impactan en el estudio. Muestra una aclaración por demás pertinente, pues el proyecto consta de tres estudios dentro del mismo, que si bien tienen una cuenta con varias conexiones interdisciplinarias que les hacen caminar de forma paralela, cada uno de ellos resalta de una importancia individual.

Los jóvenes al margen del sistema educativo, Otras narrativas e la educación, familias y comunidades y Resistencia transformadora en escuelas resilientes es el nombre de cada uno de los tres estudios que, en conjunto, conforman este proyecto de investigación, la explicación teórica y metodológica de los mismos es, en resumen, lo que este primer capítulo presenta al usuario de esta obra, que concluye con una muy interesante propuesta teórica que descubre la importancia de la resistencia transformadora en la educación, poniendo en juego la posibilidad de pasar de una reproducción hegemónica a una pedagogía crítica educativa.

Tres elementos aparecen posteriormente en la obra, todos ellos son la construcción que tuvo que llevarse a cabo de manera particular para el anclaje del proyecto en el país, pues si bien las propuestas de Giroux (1992) habla de planteamientos necesarios para una gestión transformadora en las escuelas, resultaba obvio comprender las necesidades propias de cada una de las propuestas de los plante-

les en donde habría de llevarse a cabo la investigación. Se puede apreciar una escalada en la elaboración de cada uno de estos momentos, pues el texto propone una fundamentación epistemológica y metodológica de la educación crítica que conduce al establecimiento del valor pedagógico y teórico de la resistencia para llegar a la comprensión de diversas teorías que podrían facilitar el estudio en las escuelas que resisten.

Es importante resaltar que, una de las condiciones que ayudan a encontrar la congruencia en andamiaje teórico abordado, esta justamente en la importancia de la contextualización del proceso, pues no deja de ser importante que la investigación, bajo esta lógica, adquiere consideraciones transdisciplinarias, pero que, además, aporta un carácter de transmisión de conocimiento que la constituye como un proceso, además de educativo, social para conseguir un impacto en el valor educativo que se produce. (Ahumada et al., 2023)

Una vez construida toda la producción epistemológica, teórica y metodológica, se pueden encontrar los elementos de campo que se mencionan en líneas previas, resaltando la importancia de ver la investigación, en este proceso, específico, como aquel que organiza una muy amplia diversidad de elementos (Sañudo 2023), en torno a la construcción de nuevos significados y conocimientos, dentro de un sistema complejo. Los casos presentados dan

cuenta de esta complejidad de la que se hace mención, pues cuando se revisa la lista de participantes se puede apreciar que se tuvo un alcance en los diferentes niveles educativos, con lo que ello representa en términos de complejidad.

En esta línea, los casos son representaciones de diversos enfoques que trascienden a las barreras de la escuela, o bien, que las traspasan, es decir, existe un corte social y educativo en este proceso de investigación. Inicialmente, en el primer caso, se presenta un proceso mediante el cual la escuela genera una incidencia en formas de cultura de sus estudiantes, para llevarlos de la formación de comunidad a la construcción de ciudadanía. Se habla de un caso de una formación escolar disruptiva que centra sus esfuerzos en poner al centro al estudiante y su responsabilidad como ser humano en la edificación de la justicia social.

Romper con los esquemas hegemónicos que se gestan al interior de las escuelas por parte de los directivos de estas, es un proceso de resistencia y transformación que se presenta en el segundo caso de estudio. Pone luz a las diferentes acciones que estos mismos individuos hacen para cuestionar los valores que se imponen y desarrollar mecanismos de resistencia ante ellos, con la finalidad de generar transformaciones no solo de carácter educativo, también social con sus alumnos.

Entender los procesos de inmersión en una nueva cultura social y escolar, atender las diferencias que se presentan en una escuela y generar una resistencia para que los niños permanezcan en ella, a pesar de las condiciones de migración que les afectan, es el siguiente estudio de caso. Este da cuenta de aspectos que enfrenta una madre de pueblos originarios, que tiene que emigrar a la ciudad de Guadalajara, por situaciones económicas, y como es la vida de un estudiante, su hijo, ante condiciones escolares desfavorables, que incluyen temas como el propio lenguaje.

El último caso tiene que ver con los jóvenes al margen del sistema educativo, que se presenta en una institución de educación media superior de la ciudad. La investigación se desarrolla en un plantel de bachillerato tecnológico y pone de manifiesto las condiciones por las que los estudiantes y padres de familia pasan para que sus hijos puedan permanecer en la escuela, aquí se retratan posturas de los alumnos, de los padres e incluso de personal administrativo, docente y directivo de la propia institución. Se pueden observar elementos de resistencia de familias y alumnos por continuar su preparación, pero al mismo tiempo resiliencia en la institución educativa para tratar de transformar, en la medida de lo posible, las condiciones contextuales para garantizar la estadia de sus estudiantes.

Como se puede ver, esta obra da cuenta de un proceso de investigación que, de manera sistemática aborda un complejo entramado de condiciones que se viven en la educación, muestra los impactos sociales y educativos que se presentan cuando hay una hegemonía que se impone de manera tajante, sin respetar la diversidad cultural que se contempla en las escuelas. Pero también retrata esta realidad social de la resistencia contra hegemónica que busca las transformaciones necesarias para la construcción de espacios más equitativos, incluyentes y culturalmente diversos que reclama la justicia social.

Hacia el estudio de la resistencia transformadora en las escuelas

Enrique Domínguez Ruiz

Guillermo Ahumada Camacho

CEMEJ

Este texto es resultados de los seminarios y el trabajo de campo del grupo de investigación de CEMEJ en colaboración con el proyecto liderado por la Universidad Autónoma de Madrid constituido por investigadores iberoamericanos. Los que se presentan en este libro forman parte de este grupo y representan el trabajo de Jalisco. El proyecto PID2021-122310NB-I00 está aprobado por el Ministerio de

Ciencia y Educación / Agencia Estatal de Investigación de España a partir de la Convocatoria 2021/I-D-i - «Proyectos de Generación de Conocimiento».

Los objetivos son: Comprender las percepciones y vivencias de las opresiones del sistema educativo de los y las jóvenes en los márgenes del sistema educativo, así como de familias y comunidades; e, Identificar las formas de resistencia en educación por parte de los y las jóvenes en los márgenes del sistema educativo, de familias y comunidades y de escuelas resilientes.

Presentan el constructo teórico de «resistencia transformadora» para estudiar las formas de resistencia en el estudiantado. Llegan a él desde la Teoría de la Resistencia, cruzando las dos dimensiones de resistencia en educación de Giroux (1992): la crítica a la opresión social y la acción motivada por un interés hacia la justicia social. Con ello, obtienen un cuadrante con diferentes tipos de comportamiento opositor: a) comportamiento reaccionario, b) resistencia contraproducente, c) resistencia conformista y c) resistencia transformadora.

Este proyecto se encuentra dentro a la línea de investigación de la Catedra UNESCO en educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid, que cuenta con 12 años de trabajos de investigación sostenidos del tema, logrando diversas formas de transferencia de conocimientos, desarrollo

y formación de investigación e investigadores sobre estudios de Justicia Social.

Para el caso de esta propuesta, la investigación se sostiene a través de la colaboración desde hace más de siete años y dos proyectos conjuntos entre la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Comisión Estatal para la Mejora Continua Jalisco (CE-MEJ) de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ); el proyecto que se presenta, tiene como fin, estudiar cuáles son las características de diversos centros educativos desde preescolar hasta una escuela de educación media superior del estado de Jalisco, en dos temas, por un lado, saber cuáles son aquellas acciones que el plantel realiza a manera de resistencia a los diferentes conflictos contextuales con los que se caracterizan a sus estudiantes y a partir de los cuales documentar las acciones de resistencia que establecen para lograr las transformaciones que ayuden a fomentar la educación para la Justicia Social.

El segundo elemento que se pretende documentar son las condiciones y experiencias que han tenido las familias y los alumnos de dicha escuela, con respecto a las posturas hegemónicas que existen en el sistema educativo y que han tenido un impacto negativo en el proceso de formación que viven en el sistema de educación media superior. Es a partir de la construcción de procesos narrativos contra hegemónicos que se espera recoger las historias

de ambos agentes educativos que ayuden a comprender las distintas formas de resistencia construidas a partir de sus condiciones sociales, culturales y económicas.

Tanto las formas de resiliencia de las escuelas, como la resistencia contra hegemónica que viven alumnos y padres de familia, tiene en común el hecho de ser concebidas como parte de una estructura social que se establece a partir de las violencias que se viven en las escuelas, que no necesariamente tiene que ver solo con la violencia física, si no que incluye violencia en razón de género, por discriminación, por niveles socioeconómicos o por el hecho de pertenecer a un sistema educativo específico y con características particulares en el nivel de educación media superior.

Los tres estudios dentro del proyecto de investigación

El primer estudio que plantea la investigación tiene por nombre Los jóvenes al margen del sistema educativo, como ya se ha dicho antes, esté se fundamentó a partir de una propuesta de la Teoría crítica, que tomara como su principal elemento metodológico el uso del testimonio crítico como elemento de recolección de datos, desde la propuesta se tiene la

intención de documentar la narrativa de aquellos jóvenes que han quedado fuera del sistema educativo, es decir, como es que se dan las diferentes formas de opresión del sistema educativo, qué experiencias que tuvieron durante su estancia en la escuela, y qué fue lo que los orilló a abandonarla. (Murillo, 2021)

Dentro de la propuesta que hace Murillo (2021) al interior del grupo de investigación también se considera la documentación de las diferentes formas de resistencia del estudiantado ante tal situación, el conocimiento de los tipos de apoyo que ofrecen los centros escolares para que los alumnos permanezcan en ellos ante algún tipo de problema personal y cuál es la visión que se tiene de la justicia social. La entrevista y los grupos de discusión fueron las técnicas elegidas para lograr la reconstrucción de estos testimonios.

Otras narrativas de la educación, familias y comunidades, es el nombre del segundo estudio planteado en el proyecto, aquí se busca que, a partir de la construcción de contranarrativas no hegemónicas de grupos minoritarios que son usuarios del servicio educativo, se pueda profundizar sobre aspectos estructurales y culturales a los que estas minorías se enfrentan en su proceso formativo. La intención es conocer y documentar aspectos que están más allá del aula misma y que facilitan la comprensión de situaciones puntuales de opresión, particularmente en las mujeres, y que se relacionan con temas como las relaciones con la comunidad, los sentidos que se

le confieren a la educación o como es que resisten y transformas esas concepciones. (Murillo, 2021)

Las Contranarrativas, de acuerdo con Solórzano y Yosso (2002, en Murillo 2021) ayudan a la construcción de historias personales que facilitan la comprensión de las voces de los grupos minoritarios que pueden describirlas de manera personal, o conocer las condiciones de otra persona contadas en tercera persona o conocer la situación de una persona con mayor estado de vulnerabilidad a partir de un tercero. La intención en este estudio fue recoger los datos a partir de entrevistas centradas en la narración y entrevistas informales, además de la observación directa.

Finalmente, se encuentra el estudio titulado Resistencia transformadora en escuelas resilientes, aquí la propuesta gira entorno, una vez más, de la Teoría crítica, pero en este caso, la intención fue que, a través de la Etnografía Transformadora crítica (Duncan, 2007, en Murillo, 2021) se logre identificar cuáles son aquellas acciones que hacen a manera de resistencia los usuarios del servicio educativo, por un lado, mientras que, por el otro, la idea fue documentar las estrategias de resistencia de los propios planteles para construir comunidad a partir de las adversidades que ellos y sus alumnos tienen que enfrenar en los contextos donde se brinda el servicio educativo.

Para este estudio, el abanico de los sujetos de estudio se amplía, pues tiene como objetivo conocer las percepciones tanto de directivos, profesores, alumnos familias, personal no docente de las escuelas y demás miembros que integren las comunidades educativas. Se utilizaron instrumentos de recogida como la observación participante en diversos entornos de la escuela, entrevistas a profundidad con los actores educativos antes mencionados, grupos de discusión, así como el análisis de distintas fuentes documentales.

Resistencia transformadora en la educación: de la reproducción a la pedagogía crítica

María Elena Mora Oropeza
UPN León Guanajuato

Para entender la pedagogía crítica basada en la teoría del mismo nombre, que busca una educación en la cual se concientice a los alumnos de las injusticias sociales, se propone hacer una revisión de las teorías que se desprenden del marxismo, como la de la reproducción y de la resistencia, que fueron los primeros intentos de explicar la relación entre los grupos dominantes y los subordinados, las

intenciones de ambos y lo que resulta de esa relación. Por lo cual hay que empezar por entender estos enfoques tradicionales acerca de las relaciones entre la educación y la sociedad que intentaban explicar cómo la educación intervenía en la modificación de las características individuales y en la posición social, económica y política de las personas.

Los enfoques tradicionales sobre las relaciones entre la educación y la sociedad le dan mucha importancia al rol que juega la educación en las características individuales y en la posición de estos sujetos en la economía en la estructura social y en la comunidad política, de ahí que la escuela como institución juegue un papel fundamental en la explicación de estas ideas.

Para dar una explicación marxista acerca de la educación y la sociedad se propone un análisis histórico de las clases sociales en donde se explica el comportamiento individual cómo producto de fuerzas históricas originadas en las condiciones materiales, la llamada estructura. La siguiente afirmación de Marx (1859) contribuye a comprender la idea de que las personas y las instituciones son el producto histórico de la formación social llamada capitalismo y de sus relaciones de producción, es decir se empieza a perfilar la idea de la reproducción:

El modo de producción de la vida material condiciona el proceso vital social, político e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la

que determina su ser, sino por el contrario el ser social es lo que determina su conciencia.

En algunos análisis marxistas posteriores, como el de Gramsci (1999) se le otorga mayor peso a la superestructura en este proceso de reproducción y es en este momento donde la escolaridad toma un papel protagónico, pues la escuela se vuelve un instrumento de reproducción del Estado, a través de una serie de patrones culturales (Carnoy, 1989).

Carnoy afirma que Marx se ocupó relativamente poco de la educación pública, por lo que sugiere que hay que acercarse a autores más recientes para poder hacer un análisis sobre la temática y sobre todo tratar de entender el papel del Estado en la educación.

Giroux (1985) señala que el concepto de reproducción de Marx es una de las ideas más importantes de donde surgen las teorías socialistas acerca de la educación.

...todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado, el capitalista, por el otro, el trabajador asalariado (Marx citado por Giroux, (1985,36)

Por lo anterior empezaremos por analizar las ideas de las llamadas teorías de la reproducción ya que éstas han sido el sustento teórico para desarrollar lo que Giroux denomina la ciencia crítica de la educación. La llamada teoría de la reproducción plantea que, en la sociedad capitalista, la escuela ha tenido las siguientes funciones: la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo.

Para los teóricos de la reproducción la escuela no es, como lo señala la visión liberal, el gran igualador social, ni el generador de oportunidades, en donde lo que se vive es una dinámica de desigualdad y de discriminación a partir de la clase, la raza o el sexo. La educación no persigue la igualdad sino favorecer la desigualdad que permita mantener el control social de las clases dominantes sobre las subalternas.

La mayor aportación de la teoría de la reproducción ha sido la comprensión de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante, sin embargo, esta propuesta no logró generar una ciencia crítica de la enseñanza, por lo cual ofrece pocas posibilidades de cambiar las características reproductoras de la educación, no reconocen la posibilidad de la acción humana para la transformación. Los principales representantes de esta postura son Gramsci que, en Italia con su modelo Hegemónico estatal, marcó una diferencia con

Marx acerca de la reproducción, especialmente alrededor de cómo y dónde se origina. Hay que destacar que su pensamiento influenció a algunos de sus contemporáneos. Otros teóricos de la reproducción son Bowles y Gintis (1985) en Estados Unidos, En Francia principalmente Althusser (1974) ha tenido una importante influencia en torno al análisis educativo marxista, así como Baudelot y Establet (1987) y Bourdieu (1977).

Una de las grandes aportaciones a la temática ha sido la de Gramsci, que desarrolla un modelo de reproducción hegemónico estatal, en el que hace una importante reinterpretación de las ideas de Marx con el que difiere de manera muy firme en algunos aspectos. Tal vez su aportación más importante es el desarrollo del concepto marxista de la superestructura, a la que le otorga un valor muy grande para la comprensión del funcionamiento de las sociedades. El desarrollo de este concepto da a las ideas del Estado y la educación pública una gran importancia, tanto para describir el sistema social capitalista cómo para la formulación de estrategias alternativas al capitalismo.

Otra aportación, es que Gramsci (1999) retoma el concepto marxista de hegemonía y lo convierte en un aspecto central de su explicación sobre el funcionamiento del capitalismo. En el autor este concepto significa el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas. Con

esta idea le da fuerza al papel de la superestructura en el mantenimiento de las clases, al mismo tiempo que esta hegemonía impide el desarrollo de la conciencia de clase.

La hegemonía en términos gramscianos tiene dos significados uno es el que se refiere a un proceso de dominación mediante el cual una clase dirigente ejerce control mediante un liderazgo intelectual y moral sobre las clases oprimidas, mismo que se convierte en una visión del mundo. La otra es que la hegemonía se refiere a un doble uso, el de la fuerza y el de la ideología para reproducir las relaciones entre las clases dominantes y los grupos subordinados, proceso continuo de creación que incluye la constante estructuración de la conciencia, así como la lucha por el control de esta conciencia (Gramsci, 1999).

A partir de esta hegemonía el estado tiene como función promover una concepción única de la realidad que contribuye a la permanencia de la estructura de las clases sociales. Gramsci, sin embargo, considera capaz a la masa trabajadora de desarrollar una conciencia de clase, pero el Estado, la religión y la educación, también denominados aparatos del estado son los elementos que reproducen las relaciones de clase e impiden a trabajadores que reconozcan su papel, a la vez que tiene funciones tanto consensuales como coercitivas.

El autor sostiene que las clases subordinadas se pueden liberar de la hegemonía de las clases dominantes a través de tres elementos, que son: una crisis de la hegemonía, una guerra de posiciones o el rol de los intelectuales.

Una de las preocupaciones de la educación hoy en día, es el análisis sobre la intervención estatal en el sistema educativo y sus consecuencias. Algunos teóricos piensan que el cambio educativo no puede entenderse, ni producirse, si no se tiene en cuenta el dominio del capital en los procesos de trabajo y cómo estos procesos se reproducen en la escuela.

Se puede afirmar a manera de conclusión que, para Gramsci (1999), el Estado y las clases aliadas ejercen un proceso de dominación sobre las clases subalternas, esto mediante un mecanismo dialéctico de fuerza y consenso. En este, la hegemonía es un medio por el que se ejerce control a través de un liderazgo intelectual y moral sobre otras clases aliadas. Es así como el Estado tiene una doble tarea, aparentemente contradictoria, establecer las condiciones para la acumulación de capital y asegurar ideológicamente la regulación moral de la sociedad.

Samuel Bowles y Herbert Gintis (1985), desarrollan la idea de un modelo económico- reproductor, en el que logran la identificación de lo que llaman los planes de estudio ocultos, que generan una cultura en la que las relaciones sociales en el salón de clases encarnan mensajes específicos cuya finalidad es le-

gitimar las características particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores de la racionalidad capitalista.

De acuerdo con esta postura los planes ocultos van dando forma, de manera consciente o inconsciente, al comportamiento de los estudiantes. La otra idea fundamental es la necesidad de desvelar la manera cómo funciona el sistema educativo para la sociedad, cómo es que las escuelas tienen una influencia importante en la personalidad y las necesidades de los estudiantes. La explicación a esos cuestionamientos, los autores, la encuentran en la relación entre poder y dominio y por otra parte la relación entre enseñanza y economía.

Bowles y Gintis (1985) entienden el poder como una función de mediador y legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica, este poder es propiedad de los grupos dominantes y se utiliza para reproducir las desigualdades sociales, que contribuyen a que se logre la acumulación de capital y es mediante estas categorías que analizan la conexión entre economía y enseñanza.

Esta relación queda clara con la utilización de lo que Bowles y Gintis (1985) llaman teoría de la correspondencia, que establece una correspondencia entre la organización escolar y la organización productiva, que se manifiesta en el vínculo que hay entre cómo se enseña en la escuela y cómo funciona el sistema productivo que prepara al alumno para

que sea en el futuro un trabajador. Es decir, la escuela entrena a los alumnos para que aprendan a desempeñarse en el mundo laboral y legitima la estratificación de la fuerza laboral existente. El sistema educativo socializa a los estudiantes de diferentes maneras dependiendo del nivel, contribuyendo al desarrollo de las habilidades requeridas en cada ámbito laboral desde la obediencia en los niveles más bajos hasta la autonomía en los más altos. En resumen, la escuela lleva a cabo dos formas de reproducción fundamentales, la reproducción de habilidades y de reglas de la fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones de producción.

Para Althusser (1974) en su ensayo *Sobre el Estado y la educación* retoma la idea de la superestructura y los aspectos culturales de dominación de clase de Gramsci, a los que concede más importancia en la reproducción, que a los aspectos económicos. El autor a diferencia de Marx transfiere el fenómeno de la reproducción de la estructura a la superestructura, por lo cual considera al “(...) Estado capitalista como el aparato tanto represivo como ideológico de la burguesía. Este último está íntimamente ligado al sistema educativo” (Carnoy, 1989, 23)

Considera que la escuela es un aparato ideológico del Estado, que en ella se realizan dos formas de reproducción fundamentales, la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones de producción. Afirma que

esto se desarrolla al margen de los maestros que no logran identificar los planes de estudio ocultos. “De manera que la ideología y la cultura se adquieren de manera inconsciente” (Althusser, 1974, 23).

Para Althusser la relación del estado capitalista con la educación se puede conocer en cuatro significados de la noción de ideología y de cómo funciona en la escuela. Primeramente, se refiere a un conjunto de prácticas materiales, manifestadas en las experiencias cotidianas, de los agentes educativos, que tienen su manifestación material sus rituales, rutinas y prácticas, de tal manera que la clase se convierte en un espacio reproductor.

En segundo lugar, acerca del significado de la noción de ideología se refiere, a que el modelo reproductor que se despliega en la clase y en la que la ideología esta desprovista de intencionalidad, no provoca ni conciencia, ni obediencia voluntaria, porque se manifiesta en los valores y las representaciones incrustados en prácticas, que van configurando el inconsciente de los estudiantes. La ideología es una representación de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia, que representa unas condiciones falseadas. Y es por este medio que se reproduce la división del trabajo y las habilidades necesarias para el capitalismo. Otro aspecto de la propuesta de Althusser es su afirmación de que en la escuela se prepara para la diferenciación de los trabajadores, las escuelas enseñan

a diferentes niños diferentes reglas de comportamiento dependiendo del trabajo que probablemente desempeñarán (Althusser, 1974).

Sobre la reproducción de las relaciones de producción, la tesis del autor sobre la ideología es que esta tiene existencia material que se muestra en prácticas normadas por rituales definidos por el aparato ideológico del Estado, la institución más importante que usa el Estado para llevar a cabo la reproducción es la escuela. Otra de sus ideas es que la escuela proporciona para la formación social capitalista dos de los elementos más importantes para la reproducción de su fuerza de trabajo, una la reproducción de sus habilidades y otra, la reproducción de sujeción a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de sumisión a la ideología dominante.

En resumen, para Althusser (1974) la escuela lleva a cabo dos formas de reproducción fundamentales, la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones de producción. La escuela transmite la ideología y la cultura a través de los rituales, rutinas y prácticas sociales, aparentemente sin ninguna intencionalidad.

Otros teóricos de la llamada teoría de la reproducción son Baudelot y Establet (1987) que representan la llamada teoría del Modelo económico reproductor, en la que se resisten a una visión que anule la intervención humana bajo la mano dura de

una noción de dominio unilateral. La dominación, dicen, se manifiesta en las escuelas francesas mediante la imposición de la ideología burguesa, pero en ocasiones los jóvenes se oponen y ofrecen resistencia a la ideología. Argumentan que la fuente de conciencia del estudiante de clase obrera no se puede limitar a espacios como el lugar de trabajo y la escuela. Las formaciones sociales de los estudiantes de la clase obrera, tales como grupos organizados en torno a experiencias culturales específicas, valores y relaciones raciales, de clase y sexo, con su combinación de ideologías hegemónicas y de oposición, se forman, principalmente, en la familia, en el barrio y en las culturas juveniles.

Otra aportación importante, pero sin base en las teorías marxistas es la propuesta de Bourdieu y Passeron (1979), que se denomina Modelo cultural reproductor, que considera que las escuelas más que estar ligadas directamente al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma silenciosamente lo que significa tener educación.

El trabajo de Bourdieu (1977) es significativo ya que proporciona un modelo teórico para entender aspectos de la educación y del control social que ha-

bían sido ignorados. Su politización del conocimiento escolar, de la cultura y de las prácticas lingüísticas formula un nuevo discurso que ayuda a examinar las ideologías asentadas en el plan formal de estudios en las escuelas.

Las teorías de la reproducción tuvieron una gran importancia en el análisis socio económico, pero especialmente en el ámbito educativo, al permitir identificar la naturaleza política de la educación al tratar de desvelar cómo desde la escuela se reproducen las condiciones sociales de dominación, la ideología dominante y la distribución de las habilidades necesarias para reproducir la división social del trabajo. Sin embargo, estas propuestas, tienen una gran limitación, no lograron generar una ciencia crítica de la enseñanza, ya que ofrecen pocas posibilidades de cambiar las características reproductoras de la educación y no reconocen la posibilidad de la acción humana para la transformación, no lograron identificar que en las escuelas existe un nivel de autonomía para resistir (Giroux 1985). La gran preocupación del autor es que las explicaciones reproductoras que proponen una explicación de socialización rígido, orientado al mercado laboral y al fortalecimiento de la lógica capitalista fracasaron, al no ser capaces de generar una propuesta alternativa para el desarrollo educativo.

Ante estas limitaciones de las teorías de la reproducción Giroux (2004) plantea en la década de

los ochenta, una resignificación con el concepto de la resistencia, para intentar modificar esa importancia exagerada que se daba a las determinantes estructurales como promotoras de la desigualdad económica, cultural y educativa, subestimando la posibilidad de que los sujetos se resistan a las prácticas sociales dominantes, dando lugar a una propuesta pedagógica radical llamada pedagogía crítica y a una nueva sociología de la educación. La base de esta propuesta sería desarrollar un análisis de la escolarización que ayude a delinear una teoría y un discurso crítico.

Unas de las bases teóricas de esta propuesta son la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, los aportes de Bourdieu y de Gramsci, de este último retoma categorías como la de hegemonía, los intelectuales y el sentido común, para establecer una relación entre las dimensiones, relaciones de la escolarización y la actividad social con la teoría crítica (Giroux, 2004).

Las escuelas en la visión tradicionalista son consideradas espacios de instrucción, sin considerar que también lo son culturales y políticas, ya que representan espacios de luchas entre los grupos dominantes y los grupos subalternos. Y es en los teóricos de la Escuela de Frankfurt, donde Giroux encuentra un apoyo para desarrollar la teoría crítica y la propuesta sobre la pedagogía crítica, que para el

autor revelan la manera de romper con las estructuras de dominación en los centros escolares.

El análisis que hace de algunos teóricos de la Escuela de Frankfurt, como Horkheimer y Adorno (1994) y Marcuse (1973), que analizan cómo la lógica de dominación se ha extendido a la vida cotidiana, al ámbito público y a los modos de producción, aportando con ello un discurso que considera la totalidad de lo social, lo político y cultural en el que se da la realidad de las escuelas. Sobre las aportaciones de Marcuse, Giroux (2004) afirma que con ellas:

[...] logra capturar tanto el espíritu como el reto que actualmente enfrenta la pedagogía radical. Su espíritu está enraizado en una aversión a todas las formas de dominación, y su reto se centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria. Esta tarea no será fácil, particularmente en este momento histórico caracterizado por una larga tradición de discurso ideológico y prácticas sociales que promueven modos de analfabetismo histórico, político y conceptual (21).

En términos más prácticos la teoría de la resistencia es una construcción teórica que pone énfasis

en la importancia del factor humano y la experiencia en el análisis de la compleja relación entre las escuelas y la sociedad dominante, se analizan las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Se intenta demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos.

Para el análisis de lo que sucede en las escuelas un elemento importante, en esta propuesta teórica, es el énfasis que se pone en la importancia de la cultura y más específicamente la reproducción cultural, que principalmente trata de mostrar las capacidades de las clases subalternas de generar formas de conocimiento colectivo y cultural, ambiguas, complejas y casi siempre irónicas que no son reducibles a las formas burguesas.

Incorpora la noción de autonomía relativa, como una categoría para analizar los momentos no reproductores que constituyen y respaldan la noción fundamental de intervención humana. Se rechaza la noción de dominación ideológica como algo que lo abarca todo y que es unitario en su forma y contenido, ya que a menudo muestra contradicciones.

Una premisa fundamental es que no todo comportamiento de oposición tiene un significado radical, ni todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación. Se pueden encontrar procesos de acomodación y resistencia, por lo cual se debe realizar un análisis del modo como las es-

estructuras socioeconómicas determinantes propias de la sociedad dominante, funcionan a través de las mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas que tienen los estudiantes en su vida cotidiana.

Para Giroux (1985) es muy importante ir construyendo la teoría crítica, no solo a partir de las aportaciones teóricas, sino principalmente analizar lo que sucede en las escuelas, especialmente considerar los planes de estudio como discursos complejos que no solo sirven a los intereses de la dominación, sino que también contienen aspectos que propician posibilidades emancipatorias.

Por esta razón, el autor ha considerado de gran importancia estudios que han realizado profesores o investigadores de Estados Unidos y Europa, tales como Willis (1983), Mc Robbie (2023) y Walker (1985), para ir descubriendo los aspectos más importantes a considerar como, por ejemplo, el descubrimiento de conductas antagónicas de los estudiantes en las escuelas, que no necesariamente surgen, de maestros críticos sino principalmente de maestros y escuelas reproductoras.

Otro elemento que se considera muy importante es la resistencia de los estudiantes al rechazar la cultura dominante con lo cual, en lugar de buscar un cambio, pueden estar con esa conducta confirmando esa cultura. De alguna manera no aceptar el conocimiento como una herramienta para la resis-

tencia, puede reforzar la cultura de dominación, negándose a sí mismos la posibilidad del pensamiento crítico como herramienta de transformación social.

Como conclusión se puede decir que un logro de las teorías de la resistencia está en la importancia que le dan a la teoría crítica y a la intervención humana como categorías básicas que deben usarse en el análisis de las experiencias cotidianas en el funcionamiento interno de la escuela, también que es necesario identificar las tensiones y conflictos que median las relaciones entre casa, escuela y lugar de trabajo, donde se considera que se origina la resistencia de la resistencia.

Otro rasgo que se debe considerar es el valor de la producción cultural de los grupos subordinados. (Willis, 1983). Es importante considerar que no todo comportamiento de oposición tiene un significado radical, ni es necesariamente una respuesta clara a la dominación, de tal manera que la escuela es un lugar donde se expresa la naturaleza de oposición de las inquietudes. El análisis de la resistencia debe partir de identificar su naturaleza contradictoria y de un análisis dialéctico de la conciencia de estudiantes y maestros.

Construyendo Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos en la Educación Crítica¹

Este apartado explora a la dialéctica como postura epistemológica y metodológica para el estudio de la resistencia crítica transformadora basada en Giroux. Tiene el propósito de comprender las tensiones hegemónicas y contrahegemónicas en los procesos educativos en contextos y territorios específicos, y ver las posibilidades transformadoras de los colectivos hacia una educación justa.

¹ La información contenida en este apartado fue presentada en el Simposio “Investigar las escuelas que resisten. Construyendo el fundamento epistemológico, teórico y metodológico” en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa en el año 2023 en Villahermosa, Tabasco.

La dialéctica crítica como fundamento epistemológico

Lya Sañudo Guerra

CEMEJ

El proyecto la Escuela que resiste, tiene como perspectivas básicas tres grandes teorías: La Teoría Crítica de la Raza, las Pedagogías Críticas de Latinoamérica y la Teoría de la Resistencia. Estas nos impelen a constituir un sentido epistemológico que constituya la columna vertebral del proceso de investigación y que le da la consistencia interna necesaria a la problematización, la conceptualización de los objetos de estudio, la propuesta metodológica e instrumental, el análisis los datos y finalmente, el conocimiento producido. Para tal efecto se analizó de manera más puntual la teoría de la resistencia ya que se considera la columna vertebral del estudio.

La teoría de la resistencia de Giroux es el fundamento sustantivo para el acercamiento y análisis del fenómeno de cuestionar y transformar la educación en dirección a la justicia social, por lo tanto, comprender las perspectivas de estos participantes y grupos sobre la opresión y conocer sus formas de resistencia. El proyecto tiene tres hipótesis, 1) Comprender las razones de los jóvenes para dejar prema-

turamente la escuela (Luna y Tijerina Revilla, 2013), en la criminalización y malos tratos hacia estos jóvenes, en sus acciones de resistencia como clave de sus posibilidades de éxito personal y transformación colectiva (Basile, 2020; Pechenkina, 2017), en las formas de resistencia cuando la opresión es agravada por cuestiones de género. 2) La segunda hipótesis sostiene que existen otras formas de concebir la educación, las relaciones educativas, el conocimiento y su construcción que desbordan con mucho las instituciones educativas formales y el modelo educativo eurocéntrico; 3) La tercera hipótesis sugiere que las personas participantes de algunas escuelas logran organizarse como comunidad y adaptarse a los contextos desafiantes de sus centros, siendo críticas con las estructuras de dominación y la opresión del sistema educativo y actuando motivadas por la justicia social. (Murillo, 2021)

Con este marco, la intención del presente texto es comprender como la dialéctica crítica es una postura epistemológica consistente para el planteamiento de los objetivos y sus hipótesis, y en su parte operativa es el fundamento metodológico pertinente para producir conocimiento transformador. La dialéctica es la línea de continuidad que puede encontrarse a lo largo de la problematización y la postura epistemológica desde la cual se construye que utiliza su principio fundamental, la contradicción, para acercarse al objeto de estudio. Se utiliza un

concepto eminentemente dialéctico para entender las prácticas reflexivas los agentes en las escuelas que ejercen la resistencia a las prácticas hegemónicas y que son potencialmente transformadoras hacia la justicia social.

Este primer apartado aborda la postura epistemológica, posteriormente, se encuentra el dedicado al desarrollo teórico y finalmente, la propuesta metodológica incluyendo los instrumentos necesarios. El apartado epistemológico tiene como punto de partida la teoría crítica planteada en el origen del proyecto, y se propone que el centro de la producción del conocimiento a la dialéctica crítica. El primer texto tiene tres partes: una revisión histórica de la dialéctica, después el desarrollo de la dialéctica crítica, especialmente basada en la teoría de Giroux, y el último consideraciones, conceptos y reflexiones de la pedagogía crítica como la operatividad dialéctica en educación.

La dialéctica como epistemología y método

La dialéctica es una postura y método o lógica filosófica que se ha utilizado desde la antigüedad para comprender y analizar la realidad. No ha tenido en la historia una significación unívoca producto de una larga historia: desde Platón, Aristóteles, posteriormente en la metafísica clásica con Descartes, Locke, Leibniz y el más importante representante del idealismo alemán, Kant. Finalmente, la dialéctica se constituye como una síntesis de los opuestos, mé-

todo que se encamina a superar la oposición de dos términos (tesis y antítesis) en uno nuevo, necesariamente sintético. (Larroyo, 1977).

Existen diversas perspectivas de la dialéctica en los últimos años y que han sido utilizadas en diferentes campos del conocimiento. Entre las más relevantes, está la dialéctica marxista, dialéctica materialista, dialéctica hegeliana, y la que interesa en este trabajo, la dialéctica crítica, que se desarrolla en la Escuela de Frankfurt con Adorno, Marcuse; Habermas. (Sañudo, 1995)

Un comentario más amplio merecen algunos filósofos que se consideraron más relevantes para el desarrollo de la dialéctica crítica. Unas ideas sustanciales de Hegel, Gramsci y de la Escuela de Frankfurt, algunos de los fundamentos del desarrollo de la Teoría de la Resistencia de Giroux. La intención es delinear sus aportaciones a la dialéctica y utilizar algunos de sus supuestos para comprender la noción. No se intenta siquiera profundizar en su teoría,

El primero, Hegel, es la fundamental fuente del marxismo. “Tomó el movimiento del pensamiento y lo llamó naturalmente dialéctico, porque se trataba de un progreso del espíritu por el choque de las ideas, de la discusión” (Politzer, 1974: 103) Es por esto por lo que se le considera idealista, ya que le da una primordial importancia al cambio y movimiento del espíritu que, a su vez, producen los cambios en la materia.

Hegel define la lógica dialéctica como “la ciencia de la idea pura”, la concibe como la ciencia de las categorías del pensar en sí para él todo ser es algo pensado; para lograr conocerlo, no es posible hacerlo empíricamente mediante la lógica tradicional sino “descubriéndola y coordinándola mediante el movimiento dialéctico del pensamiento mismo.” (Larroyo, 1977: xxxviii) Discípulos de Hegel, Marx y Engels, discrepan de su maestro, que subordina la dialéctica al espíritu, y “transfieren a la realidad material la causa original de ese movimiento” (Politzer, 1974: 103). Consideran que no son las ideas las que determinan los cambios en las cosas, sino que los cambios en las cosas son las que generan las ideas. Transforman la dialéctica hegeliana en el materialismo dialéctico.

Uno de los más importantes promotores del marxismo en Italia, Gramsci, desarrolla una perspectiva llamada la dialéctica histórica, es esta una de las fuentes ampliamente estudiadas por Giroux. Gramsci utilizó la dialéctica como una herramienta para analizar y comprender las relaciones de poder en la sociedad y para desarrollar una estrategia para la transformación social. La dialéctica de Gramsci (1981, 1999), se basa en la idea de que la historia es un proceso en constante evolución y que las contradicciones son inherentes a este proceso.

Gramsci, además, desarrolló la noción de la hegemonía, otra de las grandes categorías de

Giroux, la define como “la capacidad de guiar, por lo tanto, implica dirección política, intelectual y moral” (Gramsci 1981:25). La hegemonía es el proceso por el cual la clase dominante impone su ideología y cultura a la sociedad, y hace que la clase subalterna la acepte como propia. Según Gramsci, la clase dominante no sólo ejerce su poder a través de la fuerza, sino también a través de la persuasión y el consenso. El mantenimiento de un sistema hegemónico de poder se perpetúa por el grado de consenso que obtiene de las masas populares a las que domina. En palabras de Gramsci, “es cuestión de vida, no el consenso pasivo e indirecto, sino el activo y directo; la participación, por consiguiente, de los individuos, incluso si esto provoca una apariencia de disgregación y de tumulto” (Gramsci 1981:35).

Gramsci utilizó la dialéctica para analizar la lucha de clases y la hegemonía en la sociedad italiana de su época para desarrollar una estrategia para la transformación social, Gramsci creía que la clase subalterna debía construir su propia cultura e ideología, y que debía desarrollar una contrahegemonía que pudiera desafiar la hegemonía de la clase dominante y construir una nueva sociedad más justa y equitativa. El quiebre de la hegemonía de la clase dominante supone

instalar un bloque emergente. En consecuencia, la irrupción de un nuevo bloque histórico requerirá no sólo de la ruptura de la estructura con respecto a la superestructura, sino también de la consolidación de un nuevo bloque ideológico, de una nueva hegemonía. La hegemonía está regulada por las leyes de la dialéctica. (Jarpa, 2015)

Ahora, ya en la corriente de la Escuela de Frankfurt, la dialéctica crítica es un enfoque teórico que se desarrolla en la idea de que la crítica es un elemento fundamental en la comprensión y transformación de la sociedad. En esta teoría crítica de la cultura, la dialéctica ha sido un instrumento útil para analizar las dinámicas culturales y sociales, especialmente los conceptos de identidad cultural, globalización, resistencia y cambio social, nociones que han sido desarrollada por pensadores como Adorno, Horkheimer y Marcuse. Esta corriente ha utilizado la dialéctica para analizar la relación entre la cultura y la sociedad, y ha enfatizado la importancia de la reflexión crítica para la liberación de las personas y la transformación social.

La Escuela de Frankfurt dio valiosos aportes para estudiar, “un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con

la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia.” (Giroux, 2004: 28)

Por otro lado, la noción de Adorno de la dialéctica negativa, que rechaza la representación “oficial” de la realidad a través de la reflexión crítica formada de principios de negatividad, contradicción y mediación. En este enfoque, la dialéctica se utiliza como una herramienta para analizar las contradicciones y tensiones sociales, y para entender cómo estas pueden ser transformadas en una dirección más justa y equitativa. Giroux le llama la dialéctica crítica

La negatividad se refiere a un completo cuestionamiento de todo lo que existe, una interrogación de esas verdades “recibidas” y de las prácticas sociales que no se cuestionan en las escuelas porque están ajustadas al discurso de la objetividad y la neutralidad. (Giroux, 2004: 92-93)

Finalmente, para la Escuela de Frankfurt, todo pensamiento y toda teoría tienen la finalidad de desarrollar una sociedad justa. La teoría debe ser transformadora en la proyección de un futuro inacabado. Por lo tanto, la teoría crítica contiene la precondición para la libertad humana.

La dialéctica crítica en la Teoría de la Resistencia

Como se describe al inicio del texto, la dialéctica crítica de Giroux parte de diversos teóricos críticos y filósofos, como Gramsci, Adorno, Horkheimer, Freire y Foucault. Giroux ha utilizado las teorías de estos autores para analizar y criticar la educación y la cultura en la sociedad contemporánea, y para construir una teoría crítica que promueva la transformación social. El pensamiento dialéctico crítico manifiesta el poder de la actividad y del conocimiento humano como producto y como fuerza en la configuración de la realidad social. Es una forma de crítica que argumenta que hay una conexión entre conocimiento, poder y dominación, por lo que el propósito debe ser el interés de un cambio social.

El pensamiento dialéctico parte de la experiencia de que el mundo no es libre y que las personas viven alienados. Excluir la lógica de contradicción es tener una lógica defectuosa. Por esto, el pensamiento dialéctico se convierte en negativo y su función es la de romper la autocerteza y la autosatisfacción del sentido común para que minen la confianza en el poder y en el lenguaje de los hechos, para demostrar que el desarrollo de las contradicciones internas lleva a un cambio cualitativo. (Marcuse, 1960). La dialéctica se enfoca en la crítica de las relaciones de poder y en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Un concepto clave en la dialéctica crítica es la interacción entre opuestos, en la que cada uno influye en el otro y en esta lógica las contradicciones son el motor del cambio y del desarrollo. A partir de la contradicción se pueden comprender las relaciones entre el poder y la resistencia. El poder es una relación social dinámica que se construye y se mantiene a través de la interacción entre los individuos y los grupos sociales, se ejerce a través de la dominación y la exclusión. Pero reconoce, a la vez, cómo los grupos oprimidos pueden resistir y transformar estas relaciones de poder. El cambio social es un proceso en constante evolución producto en una tensión constante entre opuestos donde la contradicción es el motor de desarrollo. Un ejemplo es “el papel dialéctico de la familia (...) por un lado, una esfera de calor y protección a sus miembros, mientras que, por otro, también funcionaba como el depósito de la represión social y sexual.” (Giroux, 2004: 53) Es en esa interacción de contrarios es que es posible identificar los elementos de dominación o resistencia. En este sentido, la dialéctica contemporánea se enfoca en la superación de las contradicciones entre estos elementos para lograr una comprensión más profunda de la realidad social.

Es claro que, para Giroux, la dialéctica es un concepto clave para analizar las relaciones de poder y las luchas sociales en la sociedad contemporánea, y para entender cómo las contradicciones y las ten-

siones sociales pueden ser un motor para el cambio y la transformación social. Es en la educación y la cultura donde se construye y la transforma la sociedad. La teoría y la práctica están interconectadas y que es necesario integrarlas para poder transformar la realidad.

La dialéctica es una herramienta en los estudios de la cultura, y su aplicación ha evolucionado a través de diferentes corrientes y enfoques. Específicamente en esta perspectiva la producción y consumo de significados se relacionan directamente con una esfera social con una ubicación de clase y una historia específica desde el origen familiar. Para la teoría de la resistencia

la cultura no es reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales. En vez de eso, la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia. (Giroux, 2004: 135)

La dialéctica se utiliza para analizar y comprender la relación entre la cultura y la sociedad en diferentes contextos históricos. Sostiene que la cultura está en constante cambio y es construida por las relaciones de poder. Por lo tanto, es necesario analizar y cuestionar la cultura dominante y construir una cultura crítica que promueva la transformación social. Para esto es vital incorporar la noción de ideología como un componente sustantivo de la cultura como red de significaciones. Se refiere a la producción, interpretación y efectividad del significado. Contiene tanto un momento positivo como uno negativo, cada cual determinado, en parte, por el grado en el que promueve o distorsiona el pensamiento reflexivo y la acción. La distorsión de la ideología es hegemónica, como momento positivo, contiene elementos de reflexión y los fundamentos para la acción social. Éste es el momento de la dialéctica de la ideología que ha sido ignorado por los críticos educativos.

“Mi intención de reintroducir la dimensión positiva de ideología dentro del discurso de la teorización educativa está guiada por Gramsci y Aronowitz. Ambos señalan que las ideologías movilizan a los sujetos humanos, así como crean el “terreno sobre el que los hombres se mueven y adquieren conciencia de su posición.” (Aronowitz, 1980; Gramsci, 1971 en Giroux, 2004: 96) La reflexión y consciencia de su posición en el proceso hegemónico “en el terreno de las ideologías” (Gramsci, 1999: 78) En sus términos,

los intelectuales o agentes educativos para este estudio, tienen un papel significativo, ya que son los que se encargan de la construcción teórica ideológica que legitima al grupo hegemónico.

En lo que respecta a educación, entonces, ésta puede servir para mantener una estructura social o para transformarla a través del disenso; en este proceso cumplen una función trascendental los intelectuales orgánicos. Así, el papel del educador –en tanto intelectual orgánico– es fundamental, pero no como el que enseña en la escuela sino como representante de la conciencia crítica de la sociedad que asume el papel de mediador entre la sociedad general y la comunidad educativa. (Jarpa, 2015: 133)

Como apunta Murillo (2021) esta mediación teórica ha ganado espacio en la investigación educativa debido a su potencia para articular la visión global sobre las estructuras de dominación con la comprensión particular de las formas en que se ejerce sobre los grupos más afectados. Esta perspectiva

reconoce que estos grupos no son víctimas pasivas, sino sujetos y comunidades creadoras, con conocimientos y experiencias originales que luchan por resistir y liberarse. De esta manera, resulta una herramienta potente para conocer en profundidad las formas de opresión y las posibilidades de transformación de las estructuras de dominación desde el protagonismo de los participantes, aprendiendo de sus saberes y sus experiencias.” (Murillo 2021: 3)

El foco de estudio está puesto en comprender las razones de los y las estudiantes para dejar prematuramente la escuela y la victimización y exclusión de las que son objeto. Conocer a través de la dialéctica crítica, sus acciones de resistencia como claves para el posible éxito personal y transformación colectiva. Con ello, interesa conocer las formas de resistencias transformadoras en escuelas y comunidades resilientes, entendidas como escuelas que se organizan como comunidad y logran adaptarse positivamente a un contexto de adversidad y en ocasiones, logran transformarlo.

Hacia la investigación de la pedagogía crítica

Las palabras de Freire en el Prefacio del libro de Giroux (2004) anota con claridad cómo la Teoría de la Resistencia se encuentra en un tercer paradigma epistemológico: “Su pasión, y la mía propia, no es ni

el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista sino la inmersión crítica en la historia. Ésa es la razón de ser de la pedagogía crítica que él propone.” (Freire, en Giroux, 2004: 13) Describe que Giroux sabe estar en el mundo donde experimenta la dialéctica entre la subjetividad y la objetividad y cómo se puede caer en la tentación de sobreestimar una de las dos posiciones. Epistemológicamente no se trata de una u otra, si no de ver el mundo con dos grandes ojos: la dialéctica crítica en la historia y el compromiso ético en la transformación social.

Implica un cambio en la persona que conoce que debe ver más allá de lo evidente, las tensiones, las contradicciones, la ideología hegemónica, pero también las manifestaciones contrahegemónicas y las prácticas de resistencia. La educación en esta perspectiva es vida en movimiento, luchas y dominio potencialmente transformables. Para eso es necesario entender cómo se construyen y se mantienen las relaciones de poder en estos ámbitos para poder transformarlos. La resistencia

provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.

Desafortunadamente, la forma en la que comúnmente es usado el concepto por los educadores radicales sugiere una carencia de rigor intelectual y una sobredosis de descuido teórico. (Giroux, 2004: 144)

Giroux (2004) sostiene que la educación es fundamental para la transformación social, y la educación es un espacio para la construcción de una sociedad democrática y justa porque promueve la reflexión y el diálogo, y permite a los estudiantes cuestionar y transformar la realidad social. El conocimiento que debe producirse en la escuela, como pedagogía radical, tiene énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico.

La teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser. 61

La idea de la resistencia contiene un valor educativo en sus nociones de estructura e intervención

humana, y los conceptos de cultura y autoformación. En este sentido propone herramientas para analizar la cultura de la escuela. El conocimiento educativo, los valores y las interacciones requieren ser estudiadas como generadas por la cultura dominante. Tal es el caso del currículo hegemónico, en el que la elección de ciertos contenidos organizados en cierta estructura y jerarquía dan cuenta parcial de la manera en que el conocimiento propio de la escuela es marginado y también en cuáles son sus efectos sociales (Connel et al, 1982). El supuesto es que esto determina las formas de relación entre los administradores escolares, docentes y las familias de ese centro escolar. El análisis dialéctico crítico del currículum oculto visibiliza como se promueven la separación de los padres de la escuela, las relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento.

El análisis dialéctico del sistema educativo y sus procesos presupone la forma lógica que pone en evidencia las contradicciones y su jerarquía (esenciales o subordinadas). De acuerdo con Lefebvre “El análisis dialéctico devela, disocia las contradicciones enmarañadas en el nudo de la unidad” (1993:33). La lógica dialéctica crítica parte de la inclusión del contenido en el análisis, buscando contradicciones, relaciones. Por lógica concreta se entiende “la búsqueda de relaciones entre el orden próximo y orden lejano, en el espacio, en el tiempo, en el discurso, etc.” (Lefebvre, 1993: 30).

A través de este proceso se hace posible analizar qué elementos contrahegemónicos tienen esos campos, y cómo tienden a incorporarse dentro de la cultura dominante para ser desmantelados de sus posibilidades políticas. Implícito en tal análisis está la necesidad de desarrollar estrategias en las escuelas en las que las culturas de oposición pudieran suministrar las bases para una fuerza política viable. (Giroux, 2004: 135)

En resumen, la dialéctica de Giroux se enfoca en la crítica de las relaciones de poder en la educación y la cultura, y en la construcción de una sociedad más justa y democrática a través de la integración de la teoría y la práctica, la crítica de la cultura y la construcción de una cultura crítica, y la promoción de la educación como un espacio político y crítico para la transformación social.

Y aunque este texto tiene la intención de construir una perspectiva teórica de la resistencia basada en Giroux para el objeto de estudio, queda pendiente articular la visión decolonial de la resistencia a través de las corrientes de las epistemologías del sur.

Metodología para estudiar la Educación Crítica

Guillermo Ahumada Camacho

CEMEJ

Este apartado da cuenta de la propuesta metodológica que habrá de tomarse para llevar a cabo el proyecto de investigación, a partir de los tres diferentes estudios que se propone dentro de la misma. Así se muestra un acercamiento al desarrollo de la teoría crítica desde el uso del testimonio crítico de los sujetos de investigación, además de conocer el sentido de la justicia social desde la Etnografía transformadora crítica; las contranarrativas de familias y comunidades como un medio de conocimiento de los diversos aspectos educativos desde una perspectiva no hegemónica por parte de grupos minoritarios.

Para llevar a cabo el proyecto de investigación de Escuelas que resisten, el planteamiento metodológico se basa en desarrollar instrumentos de recogida de datos que, no solo faciliten en análisis de estos, sino que, además, se sujeten a una propuesta claramente definida para ello. En primer lugar, la investigación plantea el desarrollo de tres estudios diferentes que tienen como fin, el conocer cuáles son las diferentes experiencias que han vivido los grupos

minoritarios dentro del sistema educativo, con relación a diferentes formas de opresión, de justicia (o injusticia) social, las formas en que se relacionan las comunidades con las escuelas y/o el nivel de conciencia que los propios estudiantes han logrado desarrollar de estos temas.

Los elementos metodológicos

Como se ha mencionado en líneas previas, esta investigación se apoya en tres elementos básicos como metodología para su desarrollo, los testimonios de los sujetos de investigación como un elemento crítico para conocer sus realidades y experiencias vividas, las contranarrativas como un elemento de conocimiento de las historias de los grupos vulnerables o minoritarios y la Etnografía transformadora crítica como un parámetro para determinar la resistencia y la resiliencia en las escuelas.

Así, al hablar del testimonio como una herramienta para el desarrollo de un trabajo de investigación, es necesario que a este se le comprenda desde la óptica de quien ha vivido un determinado hecho y del cual no se es ya parte “el testigo está viendo lo que nuestra mirada contemporánea solamente sabe porque está enterada de ello. Desvela lo que nosotros ya no vemos” (Bárcena, 2010: 3). Es decir, su información habla de un hecho, primero, que ya se vivió por el sujeto de investigación, y segundo, del que el investigador obtiene un conocimiento más robusto a partir de que documenta dicha experiencia.

Como se puede ver, el testimonio es una forma de transformar en información una experiencia del pasado que reviste de una importancia tal, que amerita su documentación, dado que no se cuenta con otro medio para poder documentarle; a pesar del testimonio, además, facilita la comprensión de diversos hechos o actos desde una lógica en la que se tiene la visión de más involucrados en los mismos para generar una visión más imparcial al momento de analizar la información.

De acuerdo con Bárcena (2010) se puede distinguir una clara diferencia entre la consulta de un testimonio y la posición que puede llegar a guardar un espectador ilustrado, pues en el caso de quien se convierte en testigo, este narra desde la experiencia los hechos en cuestión, mientras que el segundo mantiene una postura imparcial. Desde esta lógica, la experiencia se convierte en el principal aporte de la herramienta, pues es ahí donde adquiere su carácter de discurso pedagógico.

Además, el testimonio toma su carácter de crítico cuando se erige como un elemento de transmisión de conocimiento pues genera una condición específica entre el testigo y quien está tomando dicha información “Lo que la experiencia de una transmisión pone en juego es, en realidad, una relación entre dos personas, en el marco de un entorno institucional o privado, y esta relación decide la suerte de las significaciones transmitidas.” (Bárcena, 2010: 4).

Para el investigador, la experiencia pedagógica del testimonio implica también tomar este sentido crítico, pues él también genera una situación de utilidad de la información “Toda relación pedagógica, entonces, se resuelve en un hacernos presentes en lo que decimos, en lo que hacemos y ante quien decimos y para quien hablamos.” (Bárcena, 2010: 5). Desde esta lógica, el testimonio no tendría mayor relevancia, si quien lo ofrece, no se encuentra en una situación o frente a quien le pueda dar un sentido de utilidad a su narrativa.

También es importante señalar que la propuesta de Bárcena (2010) confiere al testimonio una triple aportación, pues este elemento supone que se encuentran dimensiones que tienen que ver con lo jurídico, antropológico y pedagógico. Para el autor el testimonio es un elemento de la narrativa complejo, ya que se debe considerar como una forma de ponerle una traducción de significado a un hecho que, desde, la lógica de quien lo escucha, podría no llegar a tener sentido; quien es testigo, busca a través del relato, ponerle cara, espacio, significado y experiencia a un paisaje situado en su emoción.

Desde la dimensión antropológica, el testimonio da cuenta de una condición de vida a través de la experiencia que se tiene con dicha condición “En su dimensión antropológica, el testimonio tiene sus raíces en las categorías del pensamiento, la reflexión y la memoria. Es un atributo o una experiencia ins-

talada en la experiencia (narrativa y reflexiva) de la memoria” (Bárcena, 2010: 8). Y es desde la memoria de quien narra los hechos, como el investigador puede llegar a dimensionar la magnitud de estos, a través de la reflexión que uno y otro hacen, quien narra y quien escucha, se llega a la comprender subjetividad que encierra el martirio de vivir la condición que se guarda en la memoria; así entonces, es posible poder transitar entre la dimensión antropológica del testimonio, hacia la dimensión pedagógica del mismo.

Este tránsito se da fundamentalmente a través de la lectura de los relatos recabados, con la idea de poder comprender y comunicar la información que ahí se encuentra, pero que dicha comunicación cumpla con el hecho de transmitir la experiencia que se ha vivido:

Del mismo modo, la relación de lectura con los testimonios constituye un tipo de relación pedagógica. En primera instancia, se trata de una experiencia de lectura, pero una que en vez de confirmar (nos) y estabilizar (nos), rompe esquemas, desestabiliza y desestructura. No obstante, en ese acto lector, la palabra que testimonia y que el lector lee alcanza un grado máximo de expresividad y comunicabilidad. Leer, aquí, es asumir un riesgo, adentrarse en una aventura. Nada hay de «pacífico» ni de controlable en esta relación lectora tan singular. El lector lee el testimonio, pero a menudo no comprende del todo. (Bárcena; 2010: 12).

Como se aprecia en la cita, la intención de la lectura de los testimonios tiene como fin, o se relaciona más, al hecho de transmitir la experiencia, desde una postura en la que el lector deconstruye para el entendimiento la narrativa hecha; que conlleva a un análisis o una experiencia de lectura en dos sentidos, por un lado, el que le aporta el testigo a través de la experiencia vivida, pero por otro, la que lleva a magnificar dicha experiencia cuando es situada como un modo de una expresión de comunicación pedagógica para quien lee, que la entiende así desde una postura no tradicional que se relaciona el rompimiento a esquemas establecidos.

El segundo elemento de la metodología que se sugiere en la investigación tiene que ver con el uso de las cotranarrativas como elementos que aportan conocimiento de las acciones que llevan a cabo los grupos vulnerables para reemplazar los esquemas de opresión por unos en donde se goce de una mayor justicia social, de acuerdo con la propuesta del proyecto, la intención es conocer, a través, de las narrativas de estos mismos grupos, como es que sus historias intentar resistir y cambiar estas condiciones de vida. (Hilde, Lindermann-Nelson, 2001 en Murillo: 2021).

La contranarrativa es, en esencia, un elemento para poder dar voz a aquellos que no la tienen, para poder escuchar elementos fuera de las narrativas

oficiales y/o conocer las experiencias de los oprimidos en un determinado contexto:

Las contranarrativas surgen en relación con un opuesto, y a través de estrategias cognitivas y afectivas, buscan interrumpir, dismantelar, resistir, replantear, subvertir, deshabilitar o responder activamente a otras trayectorias narrativas que dominan el discurso dentro de un campo de poder social, como marcos narrativos subalternos que luchan contra las formas hegemónicas de conocimiento (Grossman; 2014 en González; 2022).

El instrumento, como bien lo señala la cita previa, ayuda a poder tener un conocimiento de las situaciones que se desarrollan en los bordes del sistema educativo, conocer y comprender las condiciones en las que se dan estas situaciones y cuál es el grado de impacto para las mismas para aquellos considerados como grupos marginados. La contranarrativa permite adentrarse en los imaginarios de estos grupos y romper con la tradición de la voz oficial, como la única fuente de información que considera, para el caso de este proyecto de investigación, las dificultades educativas de los sujetos de estudio.

Desde la perspectiva de Andrews en González (2022), la contranarrativa es también una descripción de historias que guardan algunas características particulares, por un lado, tienden a ser disruptivas, pues son la voz que se opone a la narrativa oficial, tienden a ser fragmentadas pues recogen

aspectos diversos de distintas condiciones de vida, que detallan la lucha que se vive desde la resistencia para no dejar de ser vistos y escuchados, para que, desde su registro y estudio, se pueda tener acceso a una realidad diferente que está presente y se vive dentro de entornos complejos y desvalorados donde estos grupos oprimidos son marginados, con la idea que esta opresión cese.

Otro aporte que hace González, con su definición de contranarrativas, tiene que ver con el anhelo de alcanzar mejores condiciones de vida para quienes, desde esta condición de opresión, buscan establecer pisos mínimos de alcance para las generaciones futuras. Desde esta lógica, esta metodología tiene también un gran sentido de retribución, ya que, además de hacer visible lo que para el discurso oficial es invisible, aporta también elementos de consideración para el deber ser al que se aspira a lograr “Las contranarrativas en búsqueda de vida justamente apuntan a producir momentos de sintonía y comunión y configurar nuevas comunidades afectivas, solidarias, desde las resonancias y coincidencias de una vida que se busca” (González, 2022: 209).

Pero también, esta metodología es considerada por algunos otros autores como el elemento esencial de investigación en temas específicos, por ejemplo, cuando se trata de estudios que están enfocados en el análisis del discurso como elemento esencial “Sin embargo, las contranarrativas como

método de investigación y cambio social se han usado en diversos ámbitos por una gran diversidad de organizaciones, en relación con otras formas de narrativa de opresión” (Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo, 2021: 89).

Los autores resaltan que las contranarrativas se han convertido en un medio para hacer frente a los extremismos ya que hace posible, mediante esta vía, de poder contar que es aquello que se defiende desde esta, esto motiva a que también sea vista como un instrumento idóneo para denunciar la opresión a la que pueda llegar a someterse a diferentes grupos sociales desde las instituciones ya establecidas por el estado o la sociedad misma, que en un momento determinado generan, entre otras cosas, discursos de odio o la opresión misma (Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo, 2021).

Esta postura también remarca el hecho de considerar que la contranarrativa deber estar concebida como un elemento que cumpla con un objetivo específico, para el caso, su utilidad está directamente ligada con el hecho de contrarrestar el impacto que los grupos de odio o el discurso de odio pueda tener sobre el grupo con el cual se trabaja “. Las y los activistas, educadores y quienes trabajan con personas jóvenes pueden al mismo tiempo: • debilitar la imposición (y por tanto el alcance) de las narrativas de odio o a los productores de odio en la sociedad” (Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo, 2021: 91).

Sin embargo, un ejercicio de trabajo basado en la contranarrativa debe de cuidar el respeto irrestricto a los derechos del otro, no se trata aquí de generar un espacio contestatario de odio para quienes ya generan odio, el trabajar desde la lógica que implica la propuesta, se busca establecer espacios para la escucha del otro, para entablar el dialogo en busca de la solución de conflicto que han afectado solo a una de las partes. No se trata pues de hacer uso de un instrumento que genera odio para simplemente modificarlo y generar odio a la inversa, se trata de hacer un buen uso de un instrumento que está pensado para que la voz de todos pueda ser tomada en cuenta. (Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo, 2021).

Así, se podría concluir diciendo que la contranarrativa, es un elemento que brinda al investigador un ángulo, de la problemática de estudio, que difícilmente podría conocer si no tuviera la inversión que brinda el instrumento en las consideraciones específicas por las que viven los grupos oprimidos, estas formas de entenderse en comunidad, de honrar el conocimiento que se ha adquirido a través de la vía de la resistencia, de identificar formas interferir en el discurso público para encontrar soluciones diferentes a los problemas a partir de que se escucha la voz del que no tenía voz.

En pocas palabras, las narrativas ayudan en la intervención del discurso público, ya sea en el nivel nacional, regional o local, ya sea el trabajo,

con la familia, en línea y fuera de ella. Puesto que “el obstáculo para convencer a las personas suele ser diferente a lo que no conocen todavía sino, de hecho, lo que ya saben”, las contranarrativas y las narrativas alternas ofrecen un marco diferente dentro del cual comprender los problemas que encara la sociedad, lo cual conduce eventualmente a buscar soluciones diferentes (Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo, 2021: 98).

El tercer elemento metodológico de la propuesta de investigación es la Resistencia transformadora, que como se explicó en líneas previas, es vista a partir de la Etnografía transformadora crítica como un elemento que se encuentra dentro de la lógica de la Teoría Crítica. Dadas las condiciones propias de este estudio dentro de la investigación, se optó por hacer un análisis más profundo desde la Pedagogía crítica que permitiera identificar con claridad los elementos metodológicos de la resistencia transformadora.

Desde la propuesta que hace Ortega (2009) este tipo de metodologías responden a “una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales.” (3). Existe un marcado cambio entre lo que podría considerarse como una pedagogía tradicional y los elementos específicos que caracterizan a la crítica;

pues esta última desarrolla un conocimiento desde las condiciones sociales para fomentar cambios y transformaciones en ellas.

Esto se puede explicar más a fondo cuando se observan los rasgos característicos de dicha pedagogía, pues esta supone la que se alcance el conocimiento a través de la construcción dialógica, las prácticas emancipadoras o la reinención de estructuras sociales que permitan realizar nuevas condiciones de intercambio cultural desde una lógica social diferente en la que destacan la creación de vínculos más solidarios (Ortega, 2009).

La pedagógica crítica, de acuerdo con Bárceña (2005 en Ortega, 2009) es también una forma de ejercicio de interrelación entre la educación y el otro, donde se propone como elemento esencial, la comprensión del otro a través de nuevas formas de entender la práctica educativa, que van desde la reflexión más profunda hasta el desarrollo de nuevas hermenéuticas que transitan hacia una identidad de cuidado por el otro.

Es importante señalar, que la pedagogía crítica, como un elemento que genera la resistencia transformadora en las escuelas, incluye distintos procesos que son ahora parte del día a día de agentes educativos que van más allá del docente y los alumnos, como una simple relación de instrucciones y ejecución, ahora el docente toma un papel más central con respecto al proceso social e histórico

que trabajo implica, tanto con la formación del futuro ciudadano, tanto como su papel de agente de transformación social en la comunidad en donde se encuentra inserto en su quehacer educativo.

Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer (Ortega, 2009: 7).

Así, se puede decir que la importancia del testimonio como herramienta metodológica de la investigación, tiene aportes importantes en sentidos diversos. Primero es una narrativa que trasciende al tiempo, momento y circunstancia de los hechos vividos, que, además, proporciona experiencia al investigador con respecto a una situación de la cual el ya no puede tener acceso, por lo que reviste de una importancia que requiere ser documentada.

Segundo; el testimonio se transforma en la narrativa de una experiencia, pues, quien atestigua, a diferencia de quien solo es un espectador imparcial, el testigo hace una narrativa de los hechos en función a la forma en que a él le tocó vivir los mismos, partiendo de esta lógica, la experiencia es el principal elemento que ayuda a adquirir su carácter de discurso pedagógico; que se confirma

como un elemento de crítica cuando el investigador le designa cierta utilidad al mismo.

Por su parte, la contranarrativa es un instrumento que ofrece una gran cantidad de ventajas con respecto a la recogida de datos que se da en la investigación educativa. De inicio genera un conocimiento distinto del problema de estudio, ya que este es abordado desde una lógica que, en otra forma metodológica, sería excluida; como ya se ha dicho en la descripción de la herramienta, su mayor aporte se centra en el hecho de dar a conocer las historias que se tejen en los bordes del sistema educativo y que brindan una comprensión más amplia del problema de estudio.

Otro de los aportes se encuentra en comprender los relatos no hegemónicos que brindan los grupos minoritarios, es decir, aquellos que la voz oficial ha decidido ignorar o no tomar en cuenta para el desarrollo de las probables soluciones a los problemas. Es también, un elemento de estudio que proporciona alternativas de solución a los hechos, pues se constituye como un elemento de valor en el anhelo de quienes aspiran a tener una vida libre de cualquier tipo de opresión. Es también de destacar que, la contranarrativa tiene objetivos específicos en su desarrollo, ya que es considerada como el medio ideal para desarrollar investigaciones socioeducativas específicas y como medio para contrarrestar acciones o discursos de odio u opresión.

Finalmente, la Resistencia transformadora, como un elemento metodológico que se desprende de la Teoría crítica, debe ser comprendida a partir de los elementos que se encuentran desde la propuesta de pedagogía crítica. En ella se puede hacer un análisis extenso de las implicaciones que, desde la escuela pueden ser considerados para alimentar en los estudiantes y en las comunidades educativas los elementos de cambio necesarios para transformar las realidades en las que se encuentran.

Dicha pedagogía implica que el docente se transforma en un agente de cambio social que tiene, entre otras cosas, nuevas consignas en su labor profesional, de entrada, la de convertir la educación en una relación que se basa en el cuidado del otro y su conocimiento como una nueva práctica educativa, por otro lado, la pedagogía crítica sitúa al docente como un elemento que genera un vínculo entre las escuelas y las comunidades para hacer posible y potenciar la transformación desde las escuelas.

Fundamentos teóricos de la resistencia y su valor pedagógico

Fabricio René Orozco Sánchez

CEMEJ

En este apartado se exponen los fundamentos teóricos de la resistencia y el valor pedagógico de la teoría como herramienta para el análisis de escuelas como espacios de transformación. Se pone especial énfasis en la crítica a la posición ortodoxa marxista asociadas a la teoría de la reproducción en el sentido de que las escuelas, más allá de reproducir una cultura dominante, son espacios de mediación donde se generan resistencias que dan paso a expresiones contrahegemónicas.

En el marco de proyecto de investigación *Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste)*, encontramos como base teórica fundamental las teorías de la resistencia para identificar aquellas formas de resistencia y resiliencia en educación y el potencial de la pedagogía crítica hacia una educación para emancipación y la justicia social.

Las escuelas vistas como espacios de transformación desde un constructo teórico denominado “resistencia transformadora”, llega desde la teoría de la resistencia, que en educación Giroux identifica desde dos dimensiones: la crítica a la opresión social y la acción motivada por un interés hacia la justicia social. Dicho constructo teórico asociado a las formas de resistencia y la resistencia transformadora encuentra su punto de inflexión en la acción del estudiante, sin embargo, hace eco en otros actores que son parte de la comunidad educativa.

Contrario a las expresiones asociadas a las teorías de la reproducción sobre el papel reproductivista de la escuela, los teóricos de la resistencia advierten sobre el papel decisivo de las instituciones educativas, que más allá de los determinantes sociales, se erigen como espacios de transformación donde el papel del sujeto es importante. En este sentido, maestros y alumnos, desde una postura dialéctica, constituyen actores dinámicos capaces

de resistir la cultura hegemónica dominante que la escuela intenta reproducir.

Desde la lógica reduccionista de la teoría de la reproducción, el conocimiento se liga a lo político y en este orden de ideas, el control ideológico, represivo y cultural que se ejerce desde lo educativo tiene lugar en las escuelas, sin embargo, a decir de Albernia (2019), “el sistema educativo sólo puede ser igualitario y liberador cuando prepare a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y reclame su derecho a los frutos de la actividad económica y política” (p. 195), en un modelo de educación emancipador y justo socialmente.

Así, la resistencia constituye una herramienta teórica potente por su visión global sobre las estructuras de dominación, el conocimiento profundo de las formas de opresión y de las posibilidades de transformación que hay en los espacios educativos a partir de la actividad emancipadora de sus protagonistas, en el entendido que dichos actores, “no son víctimas pasivas, sino sujetos y comunidades creadoras, con conocimientos y experiencias originales que luchan por resistir y liberarse” (Murillo, 2021, p. 3).

En el presente texto se exponen los supuestos teóricos que hacen de la teoría de la resistencia una herramienta para la transformación de las escuelas. A partir de dichos argumentos teóricos, se pone al centro de la discusión el valor pedagógico de dicha teoría y algunas ideas que desde esta perspectiva,

hacen de la escuela un espacio de transformación a favor sobre todo, de aquellos grupos en situación de vulnerabilidad que la escuela olvida u oprime.

Teorías de la reproducción. Crítica y omisiones

Un punto de partida para la discusión sobre la relevancia de la teoría de la resistencia como herramienta de transformación en el entorno educativo, es la crítica a las teorías de la reproducción cuya preocupación central y foco de análisis está en el papel que juegan las escuelas como mediadoras de los intereses de una clase social hegemónica que, como lo advierte Giroux, (2004), “utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción” (p. 105). Tales teorías reproductivas, caracterizadas por una propuesta de modelo de dominación, circunscriben la función de la escuela a un estatus de diseño para la producción de relaciones capitalistas por medio de la formación de habilidades y producción de conciencias consecuentes a dicha cultura hegemónica.

En este sentido, de acuerdo con los intereses de la sociedad dominante, desde la lógica de las teorías de la reproducción, los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades necesarios para tomar el lugar que les corresponde en la sociedad. Lo anterior, abre el debate en relación a cómo las escuelas pueden ser espacios de influencia de grupos de poder con afanes de producción y reproducción para el sostenimiento de un estatus social que termina incentivando las desigualdades en diferentes ámbitos: social, económico, político.

Villamizar Acevedo (2020), refiere a Giroux, en el sentido de la crítica al rol de la educación en la reproducción cultural de las relaciones de clase y la forma en que las diferentes manifestaciones de la experiencia escolar como la pedagogía, el currículo, la evaluación median con la autoridad y advierte de sus limitaciones y juzga la forma en que se minimiza la resistencia y la lucha contrahegemónica de los actores y el rol que juegan como agentes de cambio.

La crítica va también en el sentido de cómo la perspectiva de la reproducción omite el hecho de que las escuelas son espacios sociales en los que también se producen formas ideológicas contrarias a los valores y prácticas asociadas a la cultura hegemónica. A decir de Giroux (2004):

Al ignorar la noción de que las ideologías dominantes y los procesos sociales tienen que ser me-

diados, más que reproducidos por el campo cultural de las escuelas, los teóricos de la reproducción social se eximen de una de las cuestiones centrales en cualquier teoría de la reproducción, esto es, del problema de explicar tanto la naturaleza como la existencia de contradicciones y patrones de oposición en las escuelas (p. 117).

En este mismo orden de ideas, Giroux (2004) advierte que “las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción” (p. 124). Se pone de manifiesto el rechazo a esa visión funcionalista de la escuela que desde la teoría de la reproducción se asumen como un espacio cerrado a los cambios y se abre la discusión hacia una visión de dicho espacio educativo como un espacio potencialmente propicio a la transformación.

Desde la resistencia, se establece una visión de escuela diferente a la postura reduccionista de las teorías ortodoxas de la reproducción que, desde la teoría crítica y la crítica autoconsciente, sugiere la necesidad de “desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferré dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales” (Giroux, 2004, p. 26).

El origen de la teoría crítica y la teoría radical de la escolarización encuentran su lugar en la herencia de la escuela de Frankfurt. Fue el instituto para la Investigación Social de Frankfurt, Alemania, el que en

1923 albergó esta escuela de pensamiento, de la que destacan miembros como Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno. La Escuela de Frankfurt, a decir de Giroux (2004) “ofrece un discurso y una forma de crítica para profundizar nuestra concepción de la naturaleza y función de la escolarización” (p. 101).

Desde la experiencia los grupos subordinados, la resistencia encuentra su fundamento en un razonamiento teórico donde los espacios de escolarización constituyen sitios sociales donde se lucha por la emancipación y el cambio social, donde se promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, una lucha política colectiva ante el poder y el determinismo social que, a decir de Villamizar Acevedo (2020), va más allá de lo inmediato, que busca develar la lógica oculta. Giroux (2004), sostiene que:

(...) el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social (p. 148).

Así, la resistencia o la idea de resistencia desde el punto de vista de Hirsch & Rio (2015), plantea un espacio de mediación entre los sujetos y las estructuras de dominación. Es a su vez un movimiento cultural que emerge en lo educativo, tendiente a desarrollar un compromiso por la emancipación y la lucha contra la dominación, donde los oprimidos no son sujetos pasivos:

(...) los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común, y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. (Giroux, 2004, p.145)

En este sentido, la teoría de la resistencia de Henry Giroux constituye una herramienta teórica próxima a la pedagogía crítica y estudios culturales, para el análisis de la relación escuela- sociedad, que permite además la comprensión de las formas bajo

las cuales los grupos subordinados enfrentan el fracaso educativo (Albernia, 2019).

Pedagogías Críticas, una posibilidad de repensar la educación

Laura Marcela Gueta Solís

Dirección de Educación Primaria

Alberto Daniel Hernández Ramírez

CEMEJ

La división internacional del trabajo ubica a América Latina únicamente como productora de materia prima. La filosofía y los teóricos que hasta el día de hoy cobraban importancia en nuestro país estaban tocados por la literatura que se produce en Europa, que si bien ha forjado lo que se conoce acerca del propio conocimiento no significa que sea la única.

La producción de conocimiento en América Latina ha sido apartada de la misma academia, sin embargo escuchar lo que se produce de este lado de la tierra es rescatar los saberes ancestrales y los proyectos comunes.

Compartir la cosmovisión de este lado del mundo, el legado del proceso de colonización por

el cual hemos sido tocados permite de alguna manera poner sobre la mesa las distintas maneras por las que se han limitado las expresiones del saber y se han invisibilizado las distintas maneras de interpretar el mundo.

Se tiene una economía que ha sido dominada por el capitalismo, mismo que se ha vendido como un proyecto liberador y emancipador. Por tanto las epistemologías del sur se convierten en un esfuerzo en conjunto por producir teoría y conocimiento que viene más en consonancia con nuestro contexto, nuestra cosmovisión y nuestra problemática social.

En el intento de lucha por descolonizar el conocimiento se presentan las pedagogías críticas cuyo principio base es la emancipación y la liberación. En este sentido, y desde una posición sistémica, consideran las estructuras y las diversas subordinaciones que atraviesan a las prácticas educativas y por tanto a sus actores. De manera general, este trabajo identifica cinco características que desde nuestra visión permiten posicionar a las pedagogías críticas.

Priorizan la vida en las escuelas antes que lo institucional. Es decir, que parte del dinamismo de la realidad social que ocurre en los contextos escolares y se aleja del deber ser institucional que demarca con lo normativo y lo legal. Señala a las estructuras sociales y la interacción social mediada por relaciones de poder antes que las estructuras de mando, por ejemplo, que pueda tener una institución educativa.

Nombran al devenir social que ocurre en las escuelas como un centro de interacción con grandes posibilidades y potencialidades que el mismo flujo social puede dirigir, por ejemplo, hacia la subjetividad transformadora, hacia una consciencia crítica y la libertad.

Tienen una actitud histórica. La historia como un hecho que vivimos pero que igualmente podemos transformar. Esta transformación desde un punto de vista que supere las memorias institucionales y que alude a lo local y lo comunitario.

Cuestionan a la educación como producto final de un proceso de reproducción. Buscan la emancipación de lo educativo de los intereses mercantiles y de carácter neoliberal. La competitividad y el control de los procesos y de los individuos a modo de regulación económica.

Señalan el sentido alienador del discurso institucional que niega las diversidades culturales e identitarias. Esto da prioridad al conocimiento tecnológico y el saber demostrado como una verdad hegemónica. Para ello, las pedagogías críticas acuden a los saberes locales, las representaciones organizadas de las diversidades y da lugar a los ejercicios políticos que alzan la voz desde posiciones.

Después de presentar una visión general las características principales de las pedagogías críticas en esta nueva ola de producción de conocimiento

desde América Latina iniciaremos a describir las categorías comunes intentando dialogar con los autores Paulo Freire y Henry Giroux, Paula Allman y exponer algunas disertaciones que ponen de manifiesto la necesidad emergente de replantear el papel social de la escuela.

De acuerdo a las pedagogías críticas se presenta un cuadro comparativo con la finalidad de sintetizar los elementos que se cree pueden ser motivo de comparación.

Tabla 1.
Cuadro comparativo de pedagogías críticas

Aspecto	Paulo Freire	Henry Giroux	Paula Allman
Objetivo de la pedagogía crítica	Concientizar al oprimido para que actúe sobre su realidad y se libere (Freire, 1970).	Formar sujetos críticos que reconozcan y desafíen las estructuras de poder (Giroux, 1983).	Desarrollar conciencia revolucionaria a través del diálogo y la praxis (Allman, 2001).
Concepción de la educación	Acto político de liberación; no es neutral (Freire, 1970).	Espacio de lucha cultural e ideológica (Giroux, 1988).	Proceso dialéctico que articula teoría, práctica y transformación social (Allman, 2001).

Aspecto	Paulo Freire	Henry Giroux	Paula Allman
Crítica a la legitimación del conocimiento	El conocimiento “oficial” reproduce el poder de las clases dominantes (Freire, 1970).	El currículo es una construcción cultural dominada por intereses hegemónicos (Giroux, 1988).	La epistemología dominante oculta la posibilidad de transformación radical (Allman, 2001).
Rol del estudiante	Sujeto activo, capaz de leer y transformar el mundo (Freire, 1970).	Agente crítico que negocia y desafía significados culturales (Giroux, 1992).	Participante en procesos reflexivos y colectivos de transformación (Allman, 2001).
Emancipación	Se logra a través de la praxis liberadora (acción-reflexión) (Freire, 1970).	Involucra resistencia cultural y compromiso político (Giroux, 1992).	Requiere conciencia crítica de clase y organización política (Allman, 2001).

Fuente: elaboración propia.

Las pedagogías críticas, pensadas especialmente en el paradigma del ejercicio profesional de maestro, implica un ejercicio de introspección sobre el quehacer académico pero sobre todo, el social. Esto implica hacer especial énfasis en el carácter crítico y epistémico, es reconocer y asumir el paradigma en el cual el sistema educativo en todo su extensión está involucrado.

Para ello, el proceso educativo debe abordarse desde la interacción comunicativa y hacer visible

los agentes que en ello se involucran y así, analizar, comprender y transformar aquellos problemas que una comunidad educativa identifique ya sea de interés nacional o muy local, lo importante es el carácter social “Una aproximación a la pedagogía crítica en Colombia se hace fundamentalmente desde el reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país” (Valencia, 2009)

Las pedagogías críticas buscan desenmarañar los discursos superficiales y hablar desde lo encarnado, desde lo político y lo social. Reconociendo el proceso de construcción social con las implicaciones entre lo normativo y lo institucional. Implica asumir el conocimiento más allá de una visión instrumental y colocarlo en y para la vida, como fuente de liberación lo que indica una de las características indispensables de las pedagogías críticas, la cual es su relación práctica-teoría-práctica a través del cual se vive lo expuesto en la teoría y se somete al análisis imparcial de la realidad con la misma vivencia colectiva con la que se diseñó la teoría. Es una constante praxis reflexivo con intenciones de transformación.

Pedagogía crítica de Peter McLaren

Nacido el 2 de agosto de 1948, es considerado como uno de los teóricos fundadores de las pedagogías críticas. McLaren menciona que sus principales fuentes de reflexión fueron las lecturas y conviven-

cia con teóricos como Paulo Freire, Henry Giroux y Paula Allman.

Peter McLaren es un conocido pedagogo crítico que ha realizado contribuciones significativas al campo de la educación. Su teoría pedagógica enfatiza la justicia social, la lucha contra la opresión y la liberación de los grupos marginados. Según McLaren, la educación es un proceso político y transformador que debe desafiar las ideologías dominantes y capacitar a los estudiantes para evaluar críticamente las estructuras sociales y los sistemas de poder. Sostiene que la educación no solo debe abordar las necesidades individuales, sino también trabajar hacia la transformación social al equipar a los estudiantes con las herramientas y el conocimiento para desafiar y resistir las fuerzas opresivas.

La pedagogía crítica de (McLaren 1989) enfatiza la importancia de involucrar a los estudiantes en el pensamiento crítico y el diálogo, alentándolos a cuestionar y desafiar el *statu quo*. Él cree que la educación debe ser un espacio donde los estudiantes puedan explorar sus identidades, establecer conexiones con otros y participar activamente en la transformación de la sociedad. También enfatiza el papel de los docentes como intelectuales críticos que facilitan la comprensión de los estudiantes sobre los problemas sociales y los alientan a tomar medidas. Él cree que los maestros deben estar bien informados sobre los problemas de justicia social y

trabajar para construir un entorno de aprendizaje colaborativo e inclusivo.

Su trabajo realiza distintos abordajes a los conceptos tradicionales que se venían utilizando en los estudios pedagógicos, los problematiza y transforma. Una de sus principales propuestas es la distinción entre escolarización y educación, siendo así que el primero reproduce el aparato institucional, delimitador y de control sobre los alumnos, y el segundo, con un carácter más crítico y no precisamente localizado en las estructuras educativas, tiene el potencial de la liberación. La escolarización busca ser la oportunidad de desarrollar una conciencia crítica, que se reflexione y analicen las experiencias.

(McLaren 1989) considera que la educación debe fomentar y propiciar la subjetividad crítica, que a su vez converge en una ciudadanía crítica, lo que implica también saberse como productores y agentes de la historia y apunta hacia la transformación de la sociedad.

Esta transformación es concebida principalmente como un proceso de interacción, para ello uno de los recursos para describir dicho proceso es la Dialéctica de Hegel: 1 Afirmación, Negación, Negación de la Negación, después surge una conciliación que contiene los antagónicos, es una síntesis de ambas posturas.

Por tanto. Escolarización como una forma de control social (afirmación), la educación como generadora de un cambio social (negación), proponer que la escolarización y la educación no deben enfrentarse sino complementarse (síntesis de los antagonicos)

Esto resalta entonces que para (McLaren 1989) el conocimiento es una construcción social consensuada y que si bien existe un proceso de legitimación del conocimiento a través de las clases dominantes, existen igualmente conocimientos que empoderan y que pueden ser críticos al sistema de escolarización. En este sentido, el conocimiento, siguiendo con la dialéctica de Hegel: conocimiento Técnico, es medido y cuantificado (afirmación), el conocimiento práctico, que se aprende por un individuo en sociedad y que sus saberes no legitiman el técnico (negación), el conocimiento dialogado, y emancipatorio resultado del encuentro de ambos. (Hegel, 1821)

Pedagogía liberadora de Paulo Freire

Paulo Freire es uno de los pensadores del siglo XX en el campo de la educación. Su obra representa una ruptura radical con las formas tradicionales de enseñanza al proponer una pedagogía profundamente ética, política y humanista. A lo largo de su trayectoria, Freire desarrolló una concepción de la educación como práctica de la libertad, enfocada

en la transformación social y en la emancipación de los sectores históricamente oprimidos.

Una de sus contribuciones más relevantes es la crítica al modelo de enseñanza tradicional, al que denominó educación bancaria. (Freire, 1970) En este enfoque, el docente es quien posee el saber y lo deposita en estudiantes considerados receptores pasivos. Freire sostiene que esta opresión reproduce estructuras de poder verticales y limita la capacidad crítica del estudiante. En contraposición, propone una pedagogía dialógica, en la que el conocimiento se construye de manera colectiva a través del diálogo horizontal entre docentes y estudiantes, quienes aprenden y enseñan mutuamente. “todos enseñan y todos aprenden” (Freire, 1970, p.71)

Otro aporte central es el término de concientización, entendido como el proceso mediante el cual se avanza en el desarrollo de la comprensión crítica de la realidad social, económica y política, con la intención de transformarla. La educación, en este sentido, “no puede ser neutral, toda educación es política, toda educación implica una visión del mundo” (Freire, 1970, p.51) siempre está al servicio de la reproducción o la transformación del orden social.

Asimismo, Freire insiste en que toda práctica educativa debe partir de la realidad de los educandos. El proceso educativo debe surgir del diálogo con su experiencia cotidiana, permitiéndoles nombrar el mundo y cuestionarlo. Esta perspectiva

es particularmente significativa en contextos de pobreza, exclusión o desigualdad, donde la educación se convierte en una herramienta de resistencia y empoderamiento.

Finalmente, Freire plantea que el acto educativo es, ante todo, un acto ético y político. El educador debe posicionarse como sujeto histórico, consciente de su responsabilidad en la construcción de un mundo más humano.

Para cerrar, de acuerdo a las categorías discutidas, se presentan las contribuciones al campo de la pedagogía de los autores aquí citados.

Las contribuciones de McLaren al campo de la pedagogía incluyen el énfasis en el papel de la educación para desafiar las estructuras sociales opresivas y promover la justicia social. La pedagogía crítica alienta a los estudiantes a cuestionar las ideologías dominantes, analizar críticamente los problemas sociales y tomar medidas para desafiar y transformar los sistemas opresivos.

Por otra parte la educación multicultural que defiende (McLaren1997) reconoce y valora la diversidad cultural de los estudiantes. Él enfatiza la necesidad de currículos y prácticas educativas que promuevan la inclusión cultural, desafíen los estereotipos y fomenten el entendimiento intercultural.

El trabajo de McLaren incorpora la teoría crítica de la raza, que examina cómo la raza y el racismo

se cruzan con otras formas de opresión. Destaca la necesidad de abordar las desigualdades raciales en la educación mediante la promoción de la justicia racial y la defensa de planes de estudio inclusivos y culturalmente relevantes.

McLaren se basa en la teoría marxista para resaltar las formas en que el capitalismo perpetúa las desigualdades sociales y económicas. Argumenta que la educación debería capacitar a los estudiantes para analizar críticamente las estructuras capitalistas y luchar por alternativas socialistas que prioricen las necesidades humanas sobre las ganancias y cree que la educación debe ser un agente de cambio social y promover la conciencia revolucionaria. Alienta a los maestros y estudiantes a resistir activamente.

La pedagogía crítica representa una propuesta para repensar el sentido y la función de la educación en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión y la reproducción de estructuras de poder. Esta perspectiva sostiene que la educación no puede considerarse una práctica neutral, ya que está profundamente atravesada por dimensiones éticas, políticas e ideológicas. En este sentido, enseñar implica inevitablemente tomar una postura frente al tipo de sociedad que se desea construir.

Desde este enfoque, la escuela deja de ser vista como un espacio instructivo, donde se reproducen pero también se pueden resistir y transformar las lógicas dominantes. Invita a asumir la educación

como una práctica emancipadora, capaz de generar conciencia crítica en los sujetos y de habilitarlos para la participación activa en los procesos de cambio social.

Se espera que el docente actúe como un facilitador del diálogo, promoviendo la reflexión sobre la realidad y fomente la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. Esta labor implica reconocer a los educandos como sujetos históricos, con voz y capacidad para leer e intervenir en el mundo que habitan y destaca la importancia de articular teoría y práctica, construyendo alternativas desde el aula y la comunidad para lograr una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Valor pedagógico de la resistencia. Ideas sobre escuela y educación

Fabrizio René Orozco Sánchez

CEMEJ

La trascendencia de la teoría de la resistencia como andamio teórico y herramienta para transformación del entorno educativo está en su función crítica y en la lógica de que las conductas radicales o de oposición, son fuente de expresiones que pue-

den hacer la diferencia en el mejoramiento de la vida y el anhelo por edificar una sociedad más justa.

Dicha postura teórica rechaza la concepción de escuela como simples espacios de instrucción y pone de manifiesto la importancia de analizar la cultura escolar como el escenario en el que se generan cambios, un terreno de lucha y contestación. Así, el valor pedagógico de la resistencia reside en:

(...) situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización (...). El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas, y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas, (Giroux, 2004, p. 149).

Es además, un alternativa teórica cuyo planteamiento está centrado en que la escuela y sus agentes educativos no sólo son portadores de un discurso que reproducen el orden social, sino que, como lo sugiere Bonal (1995), dichos agentes interactúan en un espacio donde son capaces de producir nuevos conocimientos y nuevas prácticas.

La perspectiva pedagógica de la resistencia ofrece en el marco de los procesos de escolarización, un marco de referencia para estudiar la relación escuela-sociedad, donde la reproducción no es solo el reflejo de una sociedad dominante imposibles de modificar, sino como “resultado de fuerzas internas que inconscientemente promueven la resistencia y que soportan un constante ajuste con elementos de oposición parcialmente percibidos (divisiones sociales y sexuales, por ejemplo)” (Villamizar Acevedo, 2020, p.86). Esta perspectiva educativa, permite el análisis de la cultura escolar que, a decir de Villamizar Acevedo (2020) constituye un escenario en constante enfrentamiento, donde:

(...) el conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ubicados en contextos antagónicos. Los elementos de la resistencia les permiten a los estudiantes vivir una gran diversidad de experiencias por medio de las cuales puedan manifestarse y valorar las dimensiones positivas de su cultura e historia. (p. 88)

Además, la teoría de la resistencia brinda elementos interesantes para el análisis de cómo suceden los procesos de cambio en las escuelas. Entre otros, la posibilidad siempre latente de que maes-

tros y alumnos desarrollen prácticas sociales alternativas (Bonafant, 1995), agentes educativos que se erigen como intelectuales transformativos “capaces de comportarse como intelectuales que pueden desarrollar prácticas y conocimientos contrahegemónicos” (Bonafant, 1995, p. 135). De este modo, se abre la posibilidad de desplegar en los procesos educativos pedagogías emergentes que, desde una postura radical y crítica, permitan el desarrollo de prácticas sociales alternativas.

Giroux (2004), sostiene que las escuelas son espacios sociales contradictorios donde tiene lugar la lucha y la adaptación y que en esta lógica, también son espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorias. De este modo, “la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales” (p. 153).

Sobre los docentes

Estudios sobre la resistencia en contextos escolares dan cuenta de la lucha social a la que se enfrentan docentes y estudiantes. La resistencia se encuentra en la cotidianidad de la escuelas en las que se lucha contra el carácter tradicionalista y reproductivo característico de las escuelas públicas (Albernia, 2019). En este sentido, si la escuela es el espacio para la transformación y el cambio social

desde la perspectiva de la resistencia, el papel del docente se concibe como intelectual transformativo a quienes corresponde la disrupción para la transformación de las condiciones en las que se desarrolla su tarea educativa.

Villamizar Acevedo (2020) sostiene que tanto Giroux como Freire hacen énfasis en el rol del profesor que, desde la perspectiva de la resistencia, supone el ejercicio de una pedagogía crítica que esté fundamentada en razonamientos teóricos rigurosos pero también útiles. Dicho rol, demanda del profesor su posición como agente de cambio en el sentido de la autocritica sobre sus propias posiciones sociales e ideológicas:

La tradición educativa crítica ha suministrado a los maestros formas de reflexión autocritica mediante las cuales pueden hacer la transición de considerar lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten (Mclaren, 1994, p. 4)

Estudios sobre la resistencia en las escuelas, evidencian los esfuerzos de los docentes que en su quehacer pedagógico desarrollan prácticas edu-

cativas tendientes a formar estudiantes en torno a una visión crítica, un tipo de ciudadano capaz de entender su contexto y las realidades que le influyen y afectan, así como el reconocimiento de lo que es el bien común, conoce y defiende sus derechos y la manera en que se convierte en un agente de cambio.

Lo anterior implica reconocer también como problema crucial, el que los profesores reconozcan las contradicciones en la cultura de la clase trabajadora y aprendan a “descartar los elementos que son represivos, al mismo tiempo reapropiarse de las características que son progresistas y esclarecedoras” (Giroux, 2004, p.142).

A su vez, la función docente como agente transformativo desde la teoría de la resistencia “refuerza la necesidad de los educadores para revelar sus limitaciones y sus posibilidades y construir un pensamiento crítico, un discurso analítico y un aprendizaje a través de la práctica colectiva” (Albernia, 2019, p. 197).

Sobre los estudiantes

Para los estudiantes los elementos de resistencia constituyen un potencial para la expresión y la construcción de experiencias. La escuela es un espacio en el que los alumnos se asumen de manera

responsable como individuos con voz y con la capacidad de elegir entre diferentes alternativas, seres autónomos que reconocen las consecuencias de las decisiones tomadas. El campo socioeducativo, a decir de Albernia (2019), constituye desde las aulas el espacio donde es posible potencializar la convivencia ciudadana para que el “ser humano conozca sus deberes y derechos, participe activamente en la democracia de su país, luchando por el bien común, retomando su dimensión social, cerrando la gran brecha de la desigualdad y la injusticia” (Albernia, 2019, p. 197). El desarrollo de dicha postura crítica implica desde la óptica de Giroux (2004) que los estudiantes:

- **Identifiquen los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar.**
- **Descubran los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas.**
- **Desarrollen un modo de crítica que logre comprender las fuerzas que median entre las relaciones estructurales de la escuela y sus efectos vividos.**
- **Trabajen bajo los ímpetus supuestos de una pedagogía radical.**
- **Desarrollen relaciones sociales compatibles con las necesidades radicales.**

Se entiende a los estudiantes como sujetos que llegan a las escuelas con historias muy diversas, las que a su vez, dan cuenta de intereses particulares de clase, raza y género y que dicha condición configura la forma en la que se manifiestan sus necesidades y la manera en la que se conducen y muchas veces, como lo señala Giroux, se presentan en modos en los que ellos mismos no comprenden y que probablemente trabajan en contra de sus propios intereses:

(...) los estudiantes pueden resistir activamente a la escuela en un nivel ideológico, y ver claramente a través de sus mentiras y de sus promesas, pero decidir no traducir estas ideas a formas extremas de rebelión porque hacerlo los haría impotentes en el sentido más inmediato y en términos de su vida futura... Yo argumentaría que una de las medidas más importantes de la resistencia hacia la escuela ha de encontrarse no en la conducta abierta de los estudiantes sino en la naturaleza de sus actitudes hacia la escuela como institución hegemónica (Giroux, 2004, p 141).

Sobre el currículum

Pensando en la igualdad educativa, la teoría de la resistencia pone énfasis en la importancia de considerar las diferencias culturales dentro del currícu-

lum. Bonal (1995) sostiene que la igualdad educativa pasa también por la incorporación al currículum lo que la cultura dominante tiende a ocultar:

Ello conlleva necesariamente la adopción de una postura crítica respecto a las prácticas educativa cotidianas, y reestructurarlas hacia un objetivo de transformación de las condiciones materiales de trabajo. En definitiva, la igualdad educativa basada en las diferencias culturales solamente se alcanza a través de la politización del trabajo pedagógico. (p. 136)

En este sentido sugiere además que la teoría de Giroux también sienta las bases para el desarrollo de un currículum en el que se incorpora las vidas y los conocimientos de los sujetos dominados.

La resistencia hace una crítica a las pedagogías que necesitan explicar los intereses ideológicos, la forma de instrucción y los procedimientos de evaluación que se incluyen en el currículum. Desde esta teoría se pone de manifiesto como el currículum hegemónico y la forma de la organización de los contenidos develan una condición de marginación:

(...) el currículum hegemónico no sólo separa a los padres del personal de la escuela, sino que también promueve relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento. Igualmente importante es la forma en que la apropiación individual de tal

conocimiento con frecuencia opone entre sí a los estudiantes tanto dentro como fuera de las diferentes clases sociales (Giroux, 2004, p. 148).

Giroux (2004) además hace una crítica al currículum hegemónico al evidenciar su énfasis en el la apropiación individual del conocimiento más que la colectiva, y “cómo esto conduce a una forma de relación entre los administradores escolares, los maestros y los padres de familia de la clase trabajadora” (p. 132)

La teoría de la resistencia rechaza el rol de la escuela como reproductora de relaciones sociales que garantizan la dominación de una clase social y la opresión de otra. El valor de esta propuesta teórica está en ofrecer un enfoque para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad de una manera amplia. Pone de manifiesto la importancia de las concepciones personales de los agentes que participan en el proceso educativo, y la forma en la que se resisten a aceptar los valores que se les quieren imponer, y dicho por Giroux (2004), la teoría de la resistencia “provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.”(Giroux, 2004: 144)

Las grandes categorías de conocimiento para el estudio de las escuelas que resisten

Derivadas del estudio y análisis de los fundamentos teóricos, se plantearon las tres grandes categorías analíticas que focalizaron la visión de los eventos observados y narrados en las instituciones educativas. Se constituyeron los conceptos ordenadores y los observables de cada una para orientar el análisis que no fue rígido ni determinante, de tal manera que la misma lógica de cada corpus iba indicando el proceso. En este apartado se conceptualizan la cultura institucional, el intelectual orgánico y las formas de resistencia como esas tres grandes categorías que guiaron el estudio.

Cultura escolar como marco institucional escolar

Fabricio René Orozco Sánchez

CEMEJ

Martha Ivette Figueroa del Real

Escuela Normal para Educadores de Arandas

Para estructurar la propuesta de observables que oriente el trabajo de campo en la descripción e interpretación de los acontecimientos que tienen lugar en la cultura escolar, nos apoyaremos en la teoría de Hugo Zemelman y a lo que él denomina, el concepto ordenador.

Bajo la premisa de que los acontecimientos suceden de manera caótica, simultánea y que, para su análisis, es necesario organizarlos, estos conceptos constituyen herramientas que permiten a los investigadores analizar, interpretar y explicar los fenómenos:

La esencia de la cuestión está en pensar los conceptos, ante todo, como organizadores de la relación con la realidad; y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. Cuando la teoría se utiliza en esta función delimitadora (o epistemológica), a los conceptos los denominamos ordenadores Zemelman, 1992, p. 201).

Dicha función delimitadora de los conceptos ordenadores sugiere la fragmentación de la realidad y supone un ejercicio de reconstrucción “a partir de la deconstrucción/construcción de conceptos provenientes de distintas teorías que en un primer momento cumplirán una función heurística como primera aproximación o descripción del eje problemático” (Fernández, 2002, p. 284). Dichos recortes fragmentarios requieren de su articulación para poder plantear relaciones posibles a lo que Zemelman llama función delimitadora de campos articulados de observación.

La importancia de organizar y articular los conceptos básicos radica, a decir de Fernández (2002), “en la posibilidad de traducirlos en indicadores “empíricos” cuya función no es la “verificación” del propio concepto sino “la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos” (p. 284). Por el carácter cualitativo de la presente investigación denominaremos *observables* a los conceptos ordenadores que, sin ser limitativos ni excluyentes, nos proporcionan la estructura y guía para la investigación a fin comprender la realidad social de manera integral y contextualizada.

El propósito es que dichos observables que surgen de conceptos abstractos puedan ser operacionalizados, en menor grado de abstracción para el trabajo empírico.

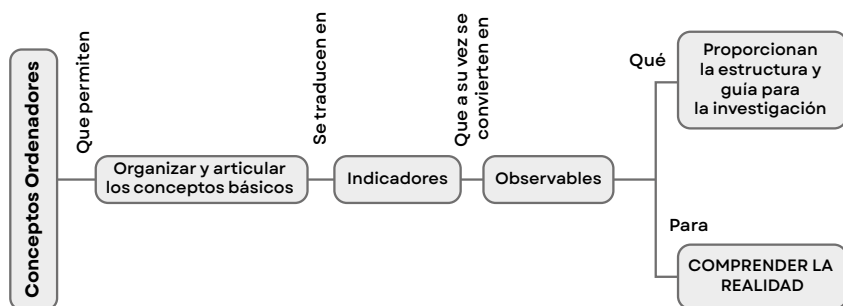
Los conceptos ordenadores pueden estar en una relación mediada respecto de sus universos de observación, ya que algunos, por su nivel de abstracción, pueden requerir de otro concepto nexa. En este sentido podemos hablar de un concepto ordenador universal o de base y de conceptos ordenadores cuyos campos de observación están más delimitados. Los conceptos que cumplen la función de nexa mediador se contienen en el concepto ordenador de base; éstos no constituyen una proposición teórica; antes bien, cumplen estrictamente una función epistemológica: organizar las vinculaciones posibles con la articulación o totalidad. (Zemelman, 1992, pp. 212-213).

Partimos del consenso de que el centro de la investigación son las escuelas, vistas como sistemas y cómo “aparatos culturales involucrados en la producción y transmisión de ideologías” (Giroux, 2004, p. 183). En este sentido, hablamos de la escuela como un aparato ideológico que bien puede tener fines de reproducción ideológica asociada a la cultura hegemónica o como un espacio de transformación, de lucha y confrontación que impele propuestas contrahegemónicas.

En virtud de lo anterior, la cultura escolar se presenta como un concepto ordenador base, toda vez que en ella se da cuenta de un sistema de creencias, valores y significados compartidos que permean en una organización. Describir, caracterizar la cultura

escolar, representa una aproximación pertinente para conocer y analizar movimientos hegemónicos y contrahegemónicos en el sistema escolar. En un nivel menos abstracto, encontramos en una serie de artefactos culturales y en la figura de los intelectuales los conceptos ordenadores nexos mediadores para el análisis de los hechos observables.

Figura 1.
Conceptos ordenadores.



Fuente: elaboración propia.
Cultura escolar y artefactos culturales

Los conceptos ordenadores a los que se hace referencia en el apartado anterior, su incorporación a la investigación y utilidad para estructurar y guiar el análisis de los hallazgos producto del trabajo empírico, encuentran sustento en la lógica de que para identificar las diferentes expresiones de control hegemónico y aquellas que se identifican con posturas contrahegemónicas en las escuelas, es necesario

observar, caracterizar y analizar la cultura escolar. Sobre este supuesto, pudiéramos identificar movimientos de resistencia en diferentes niveles. En este orden de ideas, incorporamos como definición de cultura la propuesta de Giroux (2004), quien sostiene que:

(...) la cultura está constituida como una instancia dialéctica de poder y de conflicto fundamentada en la lucha sobre las condiciones materiales y en la forma y contenido de la actividad práctica. No solo las experiencias vividas de diferentes clases y grupos sino también la actividad práctica implantada en la propiedad, el control y el mantenimiento de instituciones y recursos constituyen la naturaleza y el significado de la cultura; (...) asume una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadora; (...) la cultura se transforma en la materia prima tanto para la dominación como para la liberación” (pp. 207-208).

Así, sobre la red de significados que se encuentran inmersos en la cultura, la ideología juega un papel preponderante como constructo social y que a decir de Giroux (2004), permite comprender cómo es que el significado se produce y transforma entre

los individuos y los grupos sociales “las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos y compartidos en distinto grado” (p. 205). A su vez, se asume el carácter material de la ideología no en el sentido correspondiente a los objetos, sino como un sistema de ideas que se materializa en la práctica (Vain, 2018).

De este modo, la escuela es entendida como un aparato cultural de producción y transmisión de ideologías (Giroux, 2004). Se consideran instituciones de la sociedad civil de transmisión ideológica y en ese sentido, pudiera inferirse que la escuela es un aparato para la materialización una cultura hegemónica. A su vez, como territorio de lucha y confrontación, en la escuela confluyen movimientos contrahegemónicos toda vez que “profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad, representando las escuelas sólo un lugar importante en el contexto de esa lucha” (Giroux, 1997, p. 37).

La cultura escolar como *concepto ordenador base* se entiende como aquellos patrones de significado que incorporan normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos comprendidos por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994) y para su comprensión, se propone caracterizarla y analizarla a través de los artefactos culturales que la constituyen.

Los artefactos culturales son elementos mediadores de un enfoque cultural, permiten como lo señala Isava (2009), poner en obra, operar y patentizar la cultura:

(...) “ponerse en obra”, “hacerse obra”, “introducirse en la obra”. ¿qué es lo que “se pone en obra” en un artefacto cultural? La respuesta se dibuja, precisamente, a partir del calificativo “cultural”: lo que en este artefacto se hace obra y opera simultáneamente es la cultura con sus innumerables presupuestos, convenciones y concepciones. (...) lo material en el artefacto cultural no puede negarse; pero en éste lo material debe pensarse a partir de lo que en él se pone en obra –lo que en él opera y se patentiza: la cultura (pp. 443-444).

Los artefactos culturales permiten objetivar la ideología y las diferentes expresiones culturales, son expresiones y representaciones de la cultura, ya que por un lado son consecuencia de la actividad intencionada y por otro dan cuenta de lo que el colectivo considera (Jardey, 2014).

Conceptos ordenadores

Martha Ivette Figueroa del Real

Escuela Normal para Educadores de Arandas

Fabrizio René Orozco Sánchez

CEMEJ

Para estructurar la propuesta de observables que oriente el trabajo de campo en la descripción e interpretación de los acontecimientos que tienen lugar en la cultura escolar, nos apoyaremos en la teoría de Hugo Zemelman y a lo que él denomina, el concepto ordenador.

Bajo la premisa de que los acontecimientos suceden de manera caótica, simultánea y que, para su análisis, es necesario organizarlos, estos conceptos constituyen herramientas que permiten a los investigadores analizar, interpretar y explicar los fenómenos:

La esencia de la cuestión está en pensar los conceptos, ante todo, como organizadores de la relación con la realidad; y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. Cuando la teoría se utiliza en esta función delimitadora (o epistemológica), a los conceptos los denominamos ordenadores Zemelman, 1992, p. 201).

Dicha función delimitadora de los conceptos ordenadores sugiere la fragmentación de la realidad y supone un ejercicio de reconstrucción “a partir de la deconstrucción/construcción de conceptos provenientes de distintas teorías que en un primer momento cumplirán una función heurística como primera aproximación o descripción del eje problemático” (Fernández, 2002, p. 284). Dichos recortes fragmentarios requieren de su articulación para poder plantear relaciones posibles a lo que Zemelman llama función delimitadora de campos articulados de observación.

La importancia de organizar y articular los conceptos básicos radica, a decir de Fernández (2002), “en la posibilidad de traducirlos en indicadores “empíricos” cuya función no es la “verificación” del propio concepto sino “la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos” (p. 284). Por el carácter cualitativo de la presente investigación denominaremos observables a los conceptos ordenadores que, sin ser limitativos ni excluyentes, nos proporcionan la estructura y guía para la investigación a fin comprender la realidad social de manera integral y contextualizada.

El propósito es que dichos observables que surgen de conceptos abstractos puedan ser operacionalizados, en menor grado de abstracción para el trabajo empírico.

Los conceptos ordenadores pueden estar en una relación mediada respecto de sus universos de observación, ya que algunos, por su nivel de abstracción, pueden requerir de otro concepto nexo. En este sentido podemos hablar de un concepto ordenador universal o de base y de conceptos ordenadores cuyos campos de observación están más delimitados. Los conceptos que cumplen la función de nexo mediador se contienen en el concepto ordenador de base; éstos no constituyen una proposición teórica; antes bien, cumplen estrictamente una función epistemológica: organizar las vinculaciones posibles con la articulación o totalidad. (Zemelman, 1992, pp. 212-213).

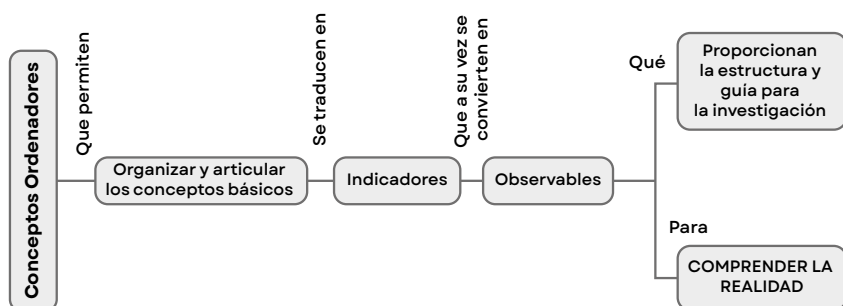
Partimos del consenso de que el centro de la investigación son las escuelas, vistas como sistemas y cómo “aparatos culturales involucrados en la producción y transmisión de ideologías” (Giroux, 2004, p. 183). En este sentido, hablamos de la escuela como un aparato ideológico que bien puede tener fines de reproducción ideológica asociada a la cultura hegemónica o como un espacio de transformación, de lucha y confrontación que impele propuestas contrahegemónicas.

En virtud de lo anterior, la cultura escolar se presenta como un concepto ordenador base, toda vez que en ella se da cuenta de un sistema de creencias, valores y significados compartidos que permean en una organización. Describir, caracterizar la cultura

escolar, representa una aproximación pertinente para conocer y analizar movimientos hegemónicos y contrahegemónicos en el sistema escolar.

En un nivel menos abstracto, encontramos en una serie de artefactos culturales y en la figura de los intelectuales los conceptos ordenadores nexos mediadores para el análisis de los hechos observables.

Figura 2.
Conceptos ordenadores.



Fuente: elaboración propia

Observables para la caracterización de la cultura escolar a partir del análisis de los artefactos culturales.

Ante la interrogante de cómo la clase dominante logra imponer su ideología en la cultura escolar y como este complejo proceso el que donde las ideas y valores hegemónicos se arraigan en el imaginario colectivo, surge a su vez la necesidad de comprender en qué medida una clase subalterna llega a aceptar estas imposiciones.

La cultura, tanto en las instituciones como en las comunidades, es un espejo que refleja los movimientos hegemónicos lo que lleva a cuestionar cómo se gestiona esta cultura dominante y qué mecanismos se utilizan para garantizar su permanencia. A su vez, observamos en la cultura institucional la presencia de movimientos contrahegemónicos como pequeños o grandes gestos, ideas y acciones que desafían el *statu quo*.

Para comprender dichos movimientos hegemónicos y contrahegemónicos a continuación se presenta una propuesta de observables en la que a partir del análisis algunos artefactos sea posible la caracterización de la cultura escolar y así identificar esos movimientos hegemónicos y contrahegemónicos: ¿Qué figuras de la comunidad escolar se pueden identificar como intelectuales que operan a favor del grupo hegemónico y quienes promueven movimientos contrahegemónicos? ¿Qué tipo de manifestaciones se observan que advierten la necesidad de cambios en la ideología hegemónica? ¿Qué manifestaciones de resistencia se perciben? y ¿cuál es el nivel de resistencia que se identifica en las diversas expresiones de contrahegemonía?

En base a tipologías encontradas en la literatura, a continuación, se presenta una propuesta de artefactos culturales a manera de conceptos ordenadores de nexos mediadores para la descripción de la cultura escolar y su análisis (Tabla 2).

Tabla 2.
Artefactos culturales

Normas y procedimientos:
<p>De naturaleza interna o externa: Leyes, reglamentos, manual de organización, manual de funciones, planes y programas</p> <p>Normas y procedimientos que se institucionalizan</p> <p>Control ligado al logro de metas</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>Formas de jerarquía. Asentamiento o neutralización de jerarquías</p> <p>Relaciones de inferior y superior</p>
Las ideas
<p>Valores, juicios, creencias</p> <p>Formas correctas de percibir, pensar, sentir. Lo bueno, lo correcto, lo deseable.</p> <p>El respeto hacia los demás</p> <p>La colaboración</p> <p>Normas de conducta que funcionan como reglas no escritas que establecen el comportamiento deseable</p> <p>Creencias sobre el potencial de estudiantes y docentes para aprender y crecer.</p> <p>Concepción de los diferentes agentes que conforman la comunidad escolar</p> <p>Relación de la organización con su entorno.</p> <p>Formas de las relaciones humanas.</p> <p>Creencias aceptadas como verdaderas</p>
Tradiciones
<p>Rituales, costumbres</p> <p>Acontecimientos que refuerzan las reglas o las contravienen</p> <p>Patrones de comportamiento</p> <p>Vestimenta, moda, atuendos</p> <p>Maquillaje, imperativos de cubrir el rostro o el cuerpo, piercing, tatuajes.</p> <p>Formas de comportamiento asentadas y neutralizadas</p> <p>Protocolos que se comparten</p> <p>Actividades de importancia para los participantes</p> <p>Ejercicios de poder basados en la obediencia. Manejo de la desobediencia</p> <p>Ejercicios de poder basados en el cuestionamiento</p>

Pedagógicos

Planeación, estrategias didácticas y de evaluación
Actividades críticas y contestatarias
Manifestaciones en el docente que evidencian que pone sus saberes al servicio del cambio
Acciones en la dinámica pedagógica tendientes a cambiar el ritmo del proceso E-A en atención a las necesidades individuales de los alumnos
Oportunidades de aprendizaje asociadas a los intereses y necesidades de los estudiantes. Formación para la autonomía, en desarrollo y el reconocimiento de las diferencias
Expresiones que dan cuenta de relaciones próximas de apoyo mutuo entre docente y estudiantes
Oportunidades para discutir
Innovación en la práctica pedagógica
Flexibilidad hacia propuestas escolares alternativas
Nivel de conciencia sobre las prácticas cotidianas de los docentes

Formas de habitar

Arquitectura, urbanismo
Tipo de infraestructura
Tipo de protocolos para el acceso a los diferentes espacios en la escuela
Acomodo de los estudiantes en el aula
Formas de organización del mobiliario con fines pedagógicos
Tipo de protocolos para el uso de los diferentes espacios en la escuela
Grado de libertad en el uso de los espacios

Los objetos

Escultura, pintura, artesanía, graffiti
Murales
Esculturas
Arte urbano
Personajes históricos y de la intelectualidad que se enaltecen a través de cuadros y pinturas.

Formas de gestualidad

Gestos, signos con las manos
Gestos o expresiones que adviertan posiciones de jerarquía
Gestos o expresiones que adviertan posiciones de sumisión
Gestos o expresiones que adviertan posiciones de rebeldía

Fuente: elaboración propia basada en (Isava, 2009) y (Eliás, 2015)

La caracterización de la cultura escolar a través del análisis de estos artefactos y el papel de los intelectuales que a partir del contexto y sus propias concepciones actúan orgánicamente de manera hegemónica o contrahegemónica, complementan la propuesta para identificar y comprender posibles movimientos de resistencia.

En el siguiente apartado se presenta una tipología con los tipos de intelectuales susceptibles a identificar en la cultura escolar.

Papel de los intelectuales en la cultura escolar

Fabrizio René Orozco Sánchez

CEMEJ

Martha Ivette Figueroa del Real

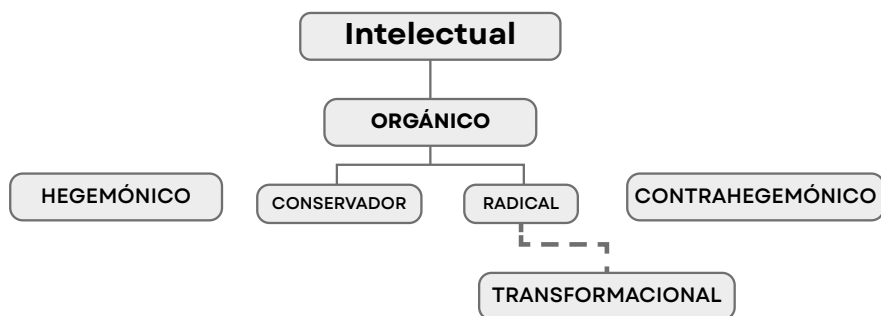
Escuela Normal para Educadores de Arandas

La figura del intelectual ha sido objeto de estudio y debate en la teoría social y educativa. Dos figuras destacadas en este campo son Antonio Gramsci y Henry Giroux, quienes han aportado perspectivas valiosas sobre el papel del intelectual en la sociedad y la educación. Así como se ha definido lo que es la cultura e ideología, es pertinente también definir, conceptualizar y analizar el papel de los intelectuales dentro de las escuelas que permitan identificar sus posturas hegemónicas y/o contrahegemónicas.

Es entonces que se analizan las diferentes funciones y roles que desempeñan los intelectuales en la sociedad y en la escuela. Se proponen cuatro tipos: el intelectual, el intelectual orgánico conservador, el intelectual orgánico radical y el intelectual transformativo.

Para ello, se analizan las características de cada tipo de intelectual. A partir de un análisis comparativo, se pretende destacar las similitudes y diferencias entre estos roles, y su impacto en la sociedad y en la escuela.

Figura 3.
Los intelectuales



Fuente: elaboración propia.

El papel de los intelectuales juega un papel importante dentro de la cultura escolar, son quienes dan vida y forma a las escuelas, les dan un sentido y una orientación, crean e interpretan y es a través de su trabajo, sus acciones y significados que pueden influir en la forma en que se perciben e interpretan dentro de un contexto. Es importante identificar que, las escuelas como aparato ideológico se asocia a una cultura hegemónica y/o a un espacio de transformación, lucha y confrontación; entonces, dentro de la escuela, se encuentran distintos actores que no podemos reducirlos solo al estudiantado o al profesorado, sino también podemos incluir a todos aquellos que directa o indirectamente se encuentran arraigados a la escuela, como pueden ser directivos, padres de familia, personal docente, personal de apoyo y estudiantes.

Hablamos entonces de seres humanos que dotan de sentido y significado a todo cuanto se hace en y para la escuela, desde esa lógica, hablamos entonces de intelectuales como categoría, donde Freire (citado en Giroux, 1997), sostiene que todos los hombres y mujeres lo son. Es decir, independientemente de la función económica y social, todos los seres humanos actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido y al compartir con otros una determinada concepción del mundo.

Esta idea se refuerza con la afirmación que realiza Ibarra Rivas (2016), en su estudio, donde se destaca la influencia de los intelectuales en la sociedad y cómo sus ideas y prácticas son adoptadas por la sociedad, sus clases y grupos sociales. Ibarra Rivas (2016) (cita a Gramsci (1975, 1981, 1998) y Bourdieu (1991)), para argumentar que los intelectuales no sólo dirigen y educan a la sociedad, sino que también orientan formas de ser y de valoración humanas, así, “el intelectual no es ajeno a la cultura: es producto y productor de ella” (p.16),

En ese sentido, los intelectuales desempeñan un papel crucial en la formación e interpretación y crítica de los artefactos culturales, su papel puede variar dependiendo del contexto específico; por lo tanto, el intelectual es algo más que una persona de letras, o un productor y transmisor de ideas. Los intelectuales son también mediadores, legitimado-

res y productores de ideas y prácticas sociales; su formación está dentro de la cultura en donde viven, son formados en ella, pero a su vez son activos de esa cultura. Siendo producto de esa cultura, cada uno de los intelectuales son influenciados por los valores, normas y conocimiento que de ahí emanan. Tanto sus ideas como sus perspectivas se ven moldeadas por ese contexto en el que se encuentran. Al tener un papel activo contribuyen en la creación de ideas y valores culturales de la cultura hegemónica en la que se desarrollan. Entonces se puede afirmar que existe una interdependencia entre el intelectual y la cultura, se influyen en un continuo para contribuir en el desarrollo de la cultura.

Continuando con la idea, los intelectuales son aquellos que ocupan una posición privilegiada en la sociedad y que utilizan su conocimiento y autoridad para defender el orden establecido, estamos hablando de un intelectual tradicional en el que se reproducen los poderes hegemónicos teniendo en cuenta lo que sostiene Rendueles (2022) quien cita a Gramsci que:

(...) **Los intelectuales son los “gestores” del grupo dominante** para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, o sea: 1) **Del consentimiento “espontáneo”,** dado por las grandes masas de la población a

la orientación impresa a la vida social por el grupo dominante fundamental, consentimiento que nace “históricamente” del prestigio (y, por tanto de la confianza) que el grupo dominante obtiene de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) **Del aparato coercitivo** estatal que asegura “legalmente” la disciplina de los grupos que no dan su “consentimiento” ni activa ni pasivamente (pp. 310-311).

Las escuelas, como espacios sociales complejos, no solo imparten conocimiento, sino que también reproducen y transforman la cultura y las relaciones de poder. En las escuelas, los intelectuales transmiten los valores y creencias de la clase dominante a los estudiantes, estos puede hacerse a través de los contenidos curriculares las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales, enfatizando las creencias y valores de la clase dominante, se presentan posibles perspectivas o se promueve una visión del mundo única y luego en ese mismo sentido están ligadas las posibles afirmaciones, es decir, enfatizan el aprendizaje memorísticos y repetitivo sobre el pensamiento crítico; el orden, se defiende el orden establecido que se promueve la conformidad, disciplina y autoridad entendiendo la autoridad como autoritarismo, se enfatiza el aprendizaje memorístico se promueve el individualismo.

Entonces, ¿Cuáles son sus características?

Figura 4



Fuente: elaboración propia.

En suma, el intelectual es todo ser humano que produce cierto conocimiento, ya sea técnico o algo más intelectual o científico, pero que de acuerdo con el contexto que lo marca y lo define, llega a jugar un rol importante para la reproducción de la cultura hegemónica.

El intelectual orgánico

Los intelectuales orgánicos “representan una categoría que toda clase dirigente crea para desarrollar una conciencia de sí y para imponer a las clases subalternas” (Miranda Camacho, 2006). Giroux (1997), señala que la categoría de intelectual orgánico apunta también a la ininterrumpida lucha cotidiana de los educadores en torno a lo que constituye

la distinción entre normalidad y desviación, en torno a lo que se considera práctica social y escolar aceptable, y en torno a lo que se consideran formas de lenguaje y conocimiento legítimos (p. 187).

Un intelectual orgánico no se define por su pertenencia a una organización específica, sino por su contribución activa a la cristalización contingente de fuerzas políticas, económicas y culturales, o a su sustitución por otras (Rendueles, 2022). Es entonces que el intelectual orgánico es quien se identifica con una clase social en particular y a su vez, defiende sus intereses, legitiman las desigualdades y las relaciones de poder. Se encuentra como Rodríguez Garat (2020) cita Rossi, (208b) “llamado a jugar un rol organizador en el advenimiento de un nuevo sistema productivo, legal y cultural que se desarrolla simultáneamente con el ascenso al poder de esa clase” (p.171). En este sentido, cualquier individuo que contribuya activamente a la formación y reformulación de la conciencia colectiva de su clase puede ser considerado un intelectual orgánico. Rodríguez Garat (2020), menciona que “los intelectuales de Gramsci son agentes que están insertos en estructuras intelectuales dentro de la sociedad, y a medida que aparecen circunstancias novedosas, los intelectuales se ven forzados a volverse organizadores (p. 172).

En este orden de ideas, el intelectual orgánico surge y sirve de los intereses de la clase social espe-

cífica, ellos a su vez se encuentran arraigados en las luchas y aspiraciones de su clase. Ellos trabajan activamente para formar y reformar la conciencia colectiva de su clase, así como influir en la dirección de la sociedad en general.

En educación, el profesorado como intelectual orgánico tiene su importancia porque según Gramsci, el verdadero maestro, el educador, es aquel que, al representar la conciencia crítica de la sociedad y al tener en cuenta el tipo de hombre colectivo que se encuentra inmerso en la escuela, asume el papel de moderador entre la sociedad en general y los estudiantes (Ibagón, 2015). En este sentido, los maestros pueden ser vistos como intelectuales orgánicos que trabajan en el campo de la educación, ya sea difundiendo la ideología del bloque histórico dominante o, por el contrario, tratando de elaborar la hegemonía del nuevo bloque emergente. Es interesante cómo los educadores están fungiendo un rol de intelectual.

Es importante considerar que el concepto de intelectual orgánico no está limitado a personas o individuos que ostentan papeles formales de liderazgo o influencia. Debe entenderse que el intelectual orgánico es un ser social y emerge dentro de los límites de una clase social emergente que se encuentra “definido por su función de dirigente de la revolución y de una élite política” (Rodríguez Garat, 2020, p. 172). En ese sentido, el concepto

de intelectual orgánico proporciona una valiosa herramienta para entender la relación entre la educación, la sociedad y la lucha de clases.

En conclusión, el intelectual orgánico se diferencia del intelectual porque no sólo produce conocimiento, sino también es un agente de cambio en el sentido de que transforma conciencias colectivas, mismo que funge como un intermediario entre la clase dirigente y las bases, tienden a sostener o modificar la concepción del mundo y su calidad radica en que pueden llegar a ser políticos y/o dirigentes. En el siguiente diagrama se muestran las características que los identifican dentro de los colectivos escolares.

Figura 5. Intelectual orgánico

Instrumento eficaz de la hegemonía
Crean una conciencia de sí para imponerla a otros grupos
Contribuye activamente a esa cristalización contingente de fuerzas políticas, veconómicas y culturales o a su sustitución por otras
Intermediarios entre la clase dirigente y las bases
Transmisor de elementos hegemónicos o en su caso constructores de un nuevo bloque emergente
Operan en la sociedad civil
Contribuyen a sostener o modificar una concepción del mundo

Fuente: elaboración propia.
Intelectual orgánico conservador: Legitimando el statu quo.

El intelectual orgánico conservador es, como ya se ha mencionado, una figura crucial en la teoría de Antonio Gramsci y Henry Giroux. Gramsci (1975), introduce este concepto para describir a un individuo que se identifica o alinea con una clase social específica, que aboga y defiende sus intereses. Este tipo de intelectual se distingue por su aceptación y conformidad de conductas, normas y tradiciones establecidas, pero sobre todo como un gestor del grupo dominante.

Aseguran la disciplina hacia el *statu quo* y actúan como propagandistas de las ideologías y valores de las clases dominantes. Un papel crucial en la perpetuación y reforzamiento de la cultura hegemónica en las escuelas. Los intelectuales orgánicos conservadores trabajan para mantener y reforzar las estructuras de poder existentes. En la escuela, esto puede implicar la reproducción de las desigualdades sociales y la resistencia a los cambios que podrían amenazar el *statu quo*. Es por ello que aseguran la disciplina

Los intelectuales orgánicos conservadores dotan a las clases dominantes de formas de liderazgo moral e intelectual (Giroux, 1997). Como agentes del *statu quo*, estos intelectuales se identifican con las relaciones dominantes de poder y consciente o inconscientemente se convierten en propagandistas de las ideologías y valores de esas mismas clases. Ponen a disposición de las clases dirigentes explica-

ciones razonadas para las formaciones económicas, políticas y éticas (Giroux, 1997).

En la escuela, esto puede implicar la enseñanza de ciertos contenidos curriculares, la promoción de ciertas formas de comportamiento y la valoración de ciertos tipos de conocimiento sobre otros; es importante señalar que esto no solo se reduce a la función docente, sino también, a todos los que integran el colectivo escolar y se convierten en la aceptación de conductas establecidas. Al estar en colectivo, el liderazgo moral e intelectual puede observarse desde las formas de guiar y/u orientar las instituciones en tanto que es un proceso centrado en el fomento de la identidad grupal influenciada por un líder, misma que es compartida y aceptada por el grupo (Moreno Rubio, 2020).

Así mismo, Moreno Rubio (2020) menciona que la obediencia, así como los deseos impulsados por la disonancia explica “cómo las creencias y acciones de los individuos se adaptan a las de un dirigente o, en todo caso, a las de un grupo de poder”. Es entonces que, el liderazgo lleva a la reproducción de tradiciones establecidas por los colectivos, así como la obediencia que marca formas y modos de ser que no llegan a cuestionarse (Moreno Rubio, 2020).

Según Gramsci, se pueden encontrar intelectuales orgánicos conservadores en todos los estratos de la sociedad industrial avanzada: en organizaciones industriales, en universidades, en la industria

de la cultura, en diversas formas de gestión, etc. (Giroux, 1997). Esto sugiere que el intelectual orgánico conservador no está limitado a un sector específico de la sociedad, sino que puede surgir en cualquier lugar donde existan relaciones de poder y dominación que lleven a la perpetuación de la cultura dominante o hegemónica.

En el contexto de la escuela, esto puede manifestarse en la promoción de ciertos valores, normas y prácticas que reflejan y refuerzan la cultura hegemónica. Se convierten en propagandistas de las ideologías y valores de las clases dominantes.

En resumen, en la escuela, encontramos: Intelectuales orgánicos conservadores que reproducen la ideología dominante y el *statu quo*, legitimando las desigualdades y las relaciones de poder existentes. Sin embargo, es importante recordar que este papel no es inmutable. Los intelectuales orgánicos conservadores tienen el potencial de cambiar y evolucionar, y pueden desempeñar un papel en la promoción de la transformación social y la justicia.

Figura 6.
Intelectual orgánico conservador



Fuente: elaboración propia.

Intelectual orgánico radical: un agente de cambio en la escuela

A diferencia de los intelectuales orgánicos conservadores, los intelectuales orgánicos radicales promueven el cambio social y la emancipación de las clases subalternas, empoderando a los estudiantes para que cuestionen la realidad y se conviertan en agentes de transformación. Este tipo de intelectual está basado en una visión e ideología contrahegemónica, que en palabras de Giroux (1997), los intelectuales orgánicos radicales, al trabajar para promover la toma de conciencia política en la clase trabajadora y ayudar a esta última a desarrollar el liderazgo y comprometerse en la lucha colectiva, pueden contribuir a la formación de una cultura contrahegemónica (p. 202).

De acuerdo con el contexto en el que se encuentre centra su observación en las desigualdades sociales y educativas acentuadas; de ahí que surge un tipo de intelectual que lleve a la radicalización de las realidades sociales.

En el contexto actual, donde las desigualdades sociales y educativas se acentúan, surge la figura del intelectual orgánico radical como un agente fundamental para la transformación social. Este tipo de intelectual, presente en el ámbito educativo, no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca empoderar a los estudiantes para que interpreten críticamente el mundo y se comprometan con su transformación.

En ese sentido y siguiendo a Giroux (1997) el intelectual orgánico radical se caracteriza por su compromiso con la justicia social en el que busca reducir las desigualdades y su lucha es por una sociedad más justa. Entendiendo la justicia social:

“...como **Distribución** (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), **Reconocimiento** (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y **Participación** (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008). El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el res-

peto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad.” (Murillo & Hernández, 2011, p. 12).

El intelectual radical busca entonces la distribución, el reconocimiento y la participación considerando en todo momento que las relaciones sociales aseguren el equilibrio entre quienes se encuentran en un contexto desafiante y que a su vez les lleve a hacer fuerza contra las imposiciones de poder.

Entonces podemos mencionar que los intelectuales orgánicos radicales

“...no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo” (Giroux, 1997, p. 36).

En este sentido, su objetivo no es simplemente transmitir conocimientos, sino fomentar una conciencia crítica que permita a los estudiantes cuestionar y desafiar las estructuras de poder existentes. A diferencia del intelectual conservador, el intelectual transformacional cuestiona el *statu quo* es decir el estado de las cosas no está por sí dado, sino que lleva a la crítica y reflexión sobre la imposición, contra el poder.

En el contexto de la escuela, el profesor como intelectual orgánico radical tiene una valiosa labor en la reducción de las desigualdades escolares que permean y estructuran a la escuela tradicional, dando un redireccionamiento contra-hegemónico en beneficio de estudiantes que carecen de capital cultural, social y económico (Ibagón, 2015).

En este sentido, el profesor radical es aquel capaz de acompañar a los estudiantes en sus movimientos constantes de cambio, modificando su tono, siendo capaz de romper los ritmos, de conciliar lo inconciliable al ser a la vez firme y abierto en sus decisiones, gentil y distante, justo y preocupado por cada alumno, atento a las dificultades (Dubet & Martuccelli, 1998).

Además, los intelectuales orgánicos radicales

“(...) tratan de constituir el liderazgo moral e intelectual para la clase trabajado-

ra. Más específicamente, los intelectuales orgánicos radicales proporcionan las habilidades pedagógicas y políticas que son necesarias para suscitar la toma de conciencia política en la clase trabajadora y para ayudar a esta última a desarrollar el liderazgo y comprometerse en la lucha colectiva (Giroux, 1997, p. 202).

Ofrece una perspectiva sobre la relación entre intelectualidad, educación y cambio social; dado que no busca la transmisión de conocimientos. Es entonces que el intelectual radical marca una diferencia porque no solo produce el conocimiento (liderazgo intelectual), sino también desarrolla habilidades de liderazgo (moral), en el entendido de que buscan formar líderes con capacidad para guiar en la lucha por una justicia social.

Demuestran integridad moral, capacidad para analizar críticamente y comprenden las estructuras de poder. Como afirma Giroux (1997), para lograr la conciencia política deben los intelectuales orgánicos desarrollar habilidades pedagógicas para analizar su realidad y comprender las relaciones de poder que la configuran.

Se entiende también que la lucha por sus derechos es una lucha colectiva, de tal forma que no se habla de receptores de conocimiento por parte de la clase trabajadora sino cada sujeto que conforma un

colectivo escolar se convierte en agente activo de su propia transformación. Paulo Freire (1997), sugiere que:

“...ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea” (p. 51).

Hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo. Como se hace notar, el intelectual también es un referente porque esa radicalización de la que se habla lleva a una práctica pedagógica de la libertad, descubren cómo transformar su realidad, pero sobre todo demuestran las posibilidades del cambio que modifique en cierta medida la opresión.

Finalmente, es importante destacar que, los intelectuales orgánicos radicales no son individuos que aporten teoría a las masas desde fuera. Por el

contrario, se trata de pensadores fundidos orgánicamente con la cultura y las actividades prácticas de los oprimidos. Más que distribuir esporádicamente conocimientos a las masas agradecidas, los intelectuales se funden con los oprimidos con el fin de establecer y adaptar las condiciones necesarias para un proyecto social radical (Giroux, 1997, p. 169).

Propone una relación horizontal y colaborativa entre los intelectuales y los grupos oprimidos. Se rechaza totalmente al enfoque tradicional de la escuela, de las prácticas y de las enseñanzas. Es entonces que Giroux (1997), ofrece una perspectiva valiosa sobre el rol de los intelectuales en la lucha por la justicia social. Su énfasis en la praxis, la encarnación y la colaboración sigue siendo relevante en la actualidad para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria a partir de proyectos sociales radicales.

Finalmente, el intelectual orgánico radical juega un papel crucial en la promoción de una cultura contrahegemónica, así como de una conciencia crítica, tanto en la sociedad en general como en el contexto específico de la escuela. A través de su compromiso con la transformación social y la lucha contra las estructuras de poder existentes, estos intelectuales pueden contribuir a la creación de una sociedad más justa y equitativa.

Intelectual transformativo: Un agente de transformación social en la educación

La figura del intelectual transformativo ha cobrado relevancia en el ámbito educativo como un agente de cambio frente a las desigualdades y las injusticias sociales. Este tipo de intelectual, que no se limita a la transmisión de conocimientos, busca empoderar a los estudiantes para que interpreten críticamente el mundo y se comprometan con su transformación.

Giroux (1997), diferencia el intelectual transformacional del intelectual orgánico radical de Gramsci. Este último se caracteriza por su identificación con una clase social específica y su compromiso con su lucha. En cambio, el intelectual transformacional no se limita a una clase social o ámbito específico, sino que puede provenir de cualquier grupo que se oponga al conocimiento y las prácticas dominantes, así, los intelectuales en cuestión trabajan con todos aquellos grupos opositores a la resistencia, al conocimiento y las prácticas asfixiantes asociadas a su formación social” (Giroux, 1997).

Es entonces que el intelectual transformacional puede surgir de cualquier grupo social que se oponga al conocimiento y las prácticas dominantes que limitan la libertad y la justicia social. En ese sentido, destaca la importancia de la resistencia como punto de partida para la acción del intelectual. Esta resistencia se dirige al conocimiento y las prácticas

que asfixian la formación social y limitan las posibilidades de desarrollo individual y colectivo.

Un punto importante que resaltar es el trabajo colaborativo dado que no trabajan solo en lo individual porque colaboran con distintos grupos donde comparten intereses y el compromiso por la transformación social. Al colaborar de esa manera se construye un frente común contra las estructuras de poder que luchan por un cambio social más amplio, los intelectuales transformativos ejercen liderazgo moral, político y pedagógico partiendo de la crítica orientada a cambiar las condiciones de opresión (Giroux, 1997).

Ellos se vuelven líderes en la lucha de la justicia social y no solo producen conocimiento, sino también ejercen liderazgo en los ámbitos moral, político y pedagógico en aquellos grupos oprimidos por el sistema y por las estructuras de poder. El conocimiento que producen lo traducen en acciones para un cambio social que lleve a movilizar e inspirar. Generadores de toma de conciencia sobre la situación de opresión que llevan a formar y desarrollar aquellas habilidades para luchar por sus derechos de libertad, de igualdad y de justicia.

La acción transformativa no solo se limita dentro del contexto escolar, sino que también trasciende las barreras que permita nuevas relaciones es entonces que "...los estudios culturales plantean la necesidad de los intelectuales transformativos, los

cuales pueden instaurar nuevas formas de relaciones políticas dentro y fuera de la universidad” Giroux, 1997, p. 202).

El currículum y la pedagogía no se quedan al margen, ambos cobran relevancia en la formación de intelectuales transformativos, desde esta perspectiva se orientan en desarrollar el pensamiento crítico, desmantelar prácticas sociales nocivas y replantear el proyecto de liberación humana. Para formar un intelectual se requiere entonces dotar de herramientas que les permitan analizar la realidad social, identificar y comprender las relaciones de poder que lo configuran. El papel del intelectual transformador busca que las prácticas que fomentan o permean la desigualdad y la injusticia sean desterradas de la escuela para pasar a una visión de praxis basada en la igualdad, la justicia y la libertad.

Siguiendo esta lógica Giroux (1997) menciona que:

En primer lugar, los estudios culturales necesitan desarrollar un currículum y una pedagogía que pongan de relieve el papel mediador y político de los intelectuales. Esto quiere decir que a los estudiantes se les deben proporcionar las herramientas críticas que van a necesitar para comprender y desmantelar la racionalización crónica de determinadas

prácticas sociales nocivas, al tiempo que asimilan el conocimiento y las habilidades necesarias para replantear el proyecto de liberación humana. En segundo lugar, los intelectuales transformativos deben comprometerse activamente en proyectos que los estimulen a tomarse en serio su propio papel crítico en la producción y legitimación de relaciones sociales. Estos proyectos no son necesarios únicamente para luchar contra los intelectuales conservadores y los múltiples contextos en que se desarrollan los procesos de legitimación, sino también para que los movimientos teóricos y políticos extiendan su radio de acción más allá de la universidad (p. 202).

Siguiendo las palabras de Giroux (1997) los intelectuales transformacionales se comprometen activamente en la lucha por la justicia social, son quienes no pueden limitarse solo a la producción de conocimiento, sino que deben ponerlo al servicio de la transformación social. Sus acciones van más allá de la escuela, porque conectan el trabajo académico con las necesidades y luchas de los movimientos sociales. Es claro que el rol del profesorado desde esta perspectiva debe abonar para formar estudiantes comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y mejor para todos los sectores sociales.

De tal manera que, siguiendo la idea de Giroux (1997) del intelectual transformativo:

(...) el profesor debe comprometerse en las siguientes tareas: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social (p. 20).

Para hacerlo posible el profesorado debe de luchar por una educación emancipadora con prácticas de enseñanza democráticas que lleven a la promoción del pensamiento crítico, así como la participación activa del estudiantado en los procesos de aprendizaje. Donde de manera activa se involucren ambos actores educativos para la toma de decisiones conscientes para la transformación de su realidad, sus intereses individuales y comunitarios, participes en las elecciones de su aprendizaje. Lo que implica que con esas acciones se observe en las escuelas y las comunidades un proceso transformativo de los contextos marginados.

En los centros escolares todos los colectivos pueden desempeñar la función de intelectuales donde desarrollan pedagogías contrahegemónicas

que potencian a los estudiantes a través de conocimiento y las habilidades sociales necesarias para actuar con sentido crítico y para la acción transformadora (Giroux, 1997).

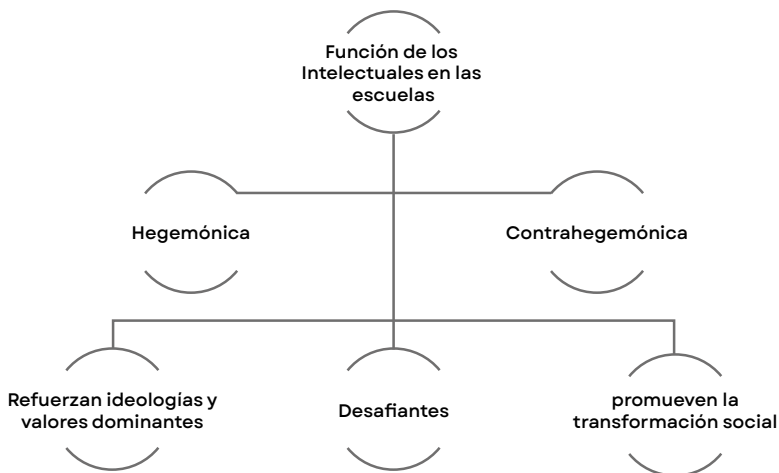
Desde ese punto de vista, es convertir las escuelas en espacios donde se valore la diversidad, el diálogo y la participación, en donde el desarrollo de las pedagogías contrahegemónicas sean las que dirijan el quehacer docente para fomentar la construcción de una comunidad de valores progresistas comparados, que promuevan la resolución de conflictos a través del diálogo y la negociación. Los centros escolares que vislumbran la visión transformadora son centros en los que la lucha contrahegemónica llega ser un motivo para que cada uno desde su ámbito de competencia actúen en la cristalización de una sociedad democrática y justa. Teniendo en cuenta y haciendo énfasis en que como intelectuales combinen la reflexión y la acción para la lucha contra las injusticias y convertirse en actores (Giroux, 1997).

En suma, el intelectual transformador debe reflexionar sobre su papel transformador, su implementación de estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico, la participación y la responsabilidad social. Capaces de involucrarse en la comunidad y trabajar en colaboración con otros agentes sociales.

Observables para la caracterización de los tipos de intelectuales en la cultura escolar

A partir de la revisión de la literatura, se presenta una propuesta de caracterización de los intelectuales desde su función dentro de las escuelas a manera de conceptos ordenadores de nexo mediador para la descripción e identificación de los intelectuales. Es importante considerar que desde su función, los intelectuales dentro de los centros escolares ya sea que permeen una cultura hegemónica o contrahegemónica encontraremos a aquellos intelectuales que solo refuerzan las ideologías y valores dominantes, pero aquellos que además de generar conocimiento son intelectuales que desafían al sistema y la cultura hegemónica, mientras que existen otros intelectuales que van más allá de sólo generar conocimiento, desafiar y mover los pensamientos, son quienes trascienden las barreras de los centros escolares al promover la transformación social para una justicia social.

Figura 7.
Función de los intelectuales en las escuelas



Fuente: elaboración propia.

A partir de lo expuesto se presenta una propuesta de las características de los tipos de intelectuales que a manera de conceptos ordenadores de nexo mediador permitan identificar y describir al intelectual, intelectual orgánico, intelectual conservador, intelectual radical y el intelectual transformativo. En la siguiente tabla se pueden identificar sus características y elementos que lo diferencian uno de otro.

Tabla 3.
Caracterización de los intelectuales

INTELLECTUAL	Sus ideas orientan formas de ser y valores humanos	INTELLECTUAL ORGÁNICO	Instrumento eficaz de la hegemonía	HEGEMONÍA			
	Productor y transmisor de ideas			Crean una conciencia de sí para imponerla a otros grupos	CONSERVADOR	Aceptación de conductas establecidas	Aseguran la disciplina hacia el status quo
						Tradición	Propagandistas de las ideologías y valores de las clases dominantes
	Es producto de la cultura	Producción y difusión de conocimientos	Gestores del grupo dominante	Enriquece y consolida la conciencia de homogeneidad ideológica		CONTRAHEGEMONÍA	
			RADICAL	RADICAL TRANSFORMATIVO			
					Impulsan a los individuos a la interpretación crítica del mundo y a generar cambios	Colaboran con otros grupos fuera de la escuela	
					Vínculo con los sectores oprimidos	Da acompañamiento	
					Trabaja en la reducción de las desigualdades	Concilia, es justo y gentil	
					El conocimiento al servicio del cambio social	Se identifica con la lucha de los marginados y trabaja en colaboración con ellas	
					Analiza de manera crítica la realidad social	Conectan el trabajo académico con las necesidades y los movimientos sociales.	
Desafía la hegemonía y las estructuras de poder	Pone su saber al servicio del cambio						
Desempeño de naturaleza política	Contribuye activamente a esa cristalización contingente de fuerzas políticas, económicas y						

Se enfoca en los resultados académicos a corto plazo sobre el desarrollo integral de los estudiantes.	culturales o a su sustitución por otras.	Papel fundamental en la transformación de la educación	No es estático
		La construcción de una pedagogía crítica	Someta a crítica los estándares
		La promoción de la participación y el diálogo	Cuestiona el deber ser
	Contribuyen a sostener o a modificar una concepción del mundo	La lucha por la justicia social dentro y fuera de la escuela	Papel fundamental en la transformación de la educación
Mediadores y legitimadores de prácticas sociales	Operan en la sociedad civil	Forman líderes para guiar	La creación de una comunidad de aprendizaje
	Tienen la cualidad de ser políticos, dirigentes	Desarrollan habilidades pedagógicas	Desafía la hegemonía y estructuras de poder
		Luchas colectivas	

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.
Observables de la categoría del intelectual.

Categoría	Concepto ordenador	Observables				
	establecer el liderazgo moral e intelectual para reducir las desigualdades escolares desde la observación y con alcances limitados a lo institucional. Acompaña a los estudiantes en sus movimientos de cambio buscando establecer las condiciones necesarias para un futuro proyecto social radical.		Su compromiso es la transformación social para el cambio efectivo Tiene un papel en la construcción de bloques históricos Fomenta la consciencia política Se enfoca en el cambio a través de la lucha colectiva Se integra orgánicamente en la cultura y prácticas de los oprimidos Fomenta la posibilidad de transformar al mundo			
		Reflexión y acción (Qué hace)	Acompaña a los estudiantes en sus movimientos de cambio Reduce las desigualdades escolares Promueven logros individuales de sus estudiantes Empodera sus estudiantes con la interpretación crítica Articula y difunde la conciencia de su clase Articula los intereses y la identidad de su grupo social Es activos en la lucha por la transformación social y en la formación de la conciencia Tiene una relación orgánica con grupos sociales específicos (clases, movimientos, sindicatos). Actúa como mediador entre la sociedad civil y la política, cultura e ideología Establece condiciones para un proyecto social radical			
			Intelectual orgánico transformativos	Es un intelectual que no pertenece a una organización específica, sino que contribuye con un liderazgo activo a la cristalización contingente de colectivos políticos, económicos y culturales. Desempeñan un papel crucial al potenciar desarrollando herramientas críticas para comprender y dismantelar la racionalización crónica para replantear un proyecto de liberación humana. Se comprometen activamente en proyectos críticos en la producción y legitimación de relaciones sociales.	Características (Cómo es)	No pertenece a una organización específica Su orientación es la actividad dinámica y cambiante Ejerce liderazgo moral, político o pedagógico a partir de la crítica Va más allá de la mera observación y análisis
					Supuestos (Qué cree)	Su objetivo es la transformación radical de la sociedad Busca transformar la sociedad y crear un cambio radical Su compromiso es con la emancipación y la justicia social Trabaja para crear nuevas formas de pensamiento y acción Lucha contra los intelectuales hegemónicos y sus procesos de legitimación Recupera los valores contrahegemónicos compartidos de una comunidad Desarrolla herramientas críticas para comprender y dismantelar la racionalización hegemónica Se compromete con la práctica educativa emancipadora combinando la reflexión y la acción Fomenta la creación de escuelas como esferas públicas democráticas Educa para la acción transformadora
						Tiene un discurso público de democracia, de igualdad y justicia social

En conclusión, los intelectuales juegan un papel preponderante en los centros educativos de ahí la importancia de distinguir entre los diferentes tipos que pueden encontrarse en este contexto.

El papel de los intelectuales ha sido de gran influencia en la sociedad y la educación. Así como se enfatiza en el análisis de los artefactos culturales y la ideología para comprender y caracterizar la cultura escolar, es igualmente importante entender y analizar el papel de los intelectuales en las instituciones, para poder identificar si sus acciones refuerzan la hegemonía o promueven la contrahegemonía.

De la resistencia hegemónica a la contrahegemónica

Lya Sañudo Guerra

CEMEJ

Se pretende con este texto el construir un trayecto que vaya desde las principales teorías de la resistencia a las necesarias mediaciones para mirar y registrar la red de significación y la práctica de colectivos que generan acciones de resistencia en la cotidianidad de la comunidad educativa en su más amplio sentido. Todo ello dentro de una perspectiva crítica epistemológica, para ello se plantearán algunos conceptos claves de Gramsci, Giroux y de de

Sousa, en donde se observa un desarrollo del concepto de resistencia contrahegemónica en versiones cada vez más consistentes. Posteriormente, se analizarán un par de autores que con la preocupación de “ver” las acciones colectivas de resistencia para estudiarlas en campos y contextos específicos, proponen caminos metodológicos para estudiarlas en “lo dado”, especialmente en la esfera asociada a la educación.)

Siempre los conceptos muy abstractos sirven bien para plantear la complejidad de una red de significación que puede mostrar casi cualquier objeto desde perspectivas distintas. El reto es convertir esos conceptos muy abstractos a conceptos ordenadores y sus correspondientes observables (Zemelman, 2003) para convertirlos en mediaciones que faciliten la organización y posterior registro, en lo posible, de las prácticas y significados de las luchas de resistencia contrahegemónica de los colectivos invisibilizados y oprimidos.

La pregunta es ¿La resistencia es siempre hegemónica? Se plantea una metodología comprensiva de investigación documental que recupera fuentes centrales de autores asociados a la Teoría Crítica de la Resistencia. No se trata de recuperar las ideas fundamentales de cada teórico de la resistencia sino de realizar un análisis es de tipo deductivo categorial, utilizando conceptos como resistencia, hegemonía, contrahegemonía, lucha y emancipación. Aunque se

parte de conceptos previos, el proceso es flexible y abierto a los aportes, consistencias, contradicciones y residuos que se presenten a lo largo del proceso. El producto final será la constitución de conceptos ordenadores y sus correspondientes observables para llevar al campo la pregunta de investigación.

Gramsci, teórico neomarxista italiano desarrolló la teoría de la hegemonía. Se interesó por el papel de la cultura y la educación en la reproducción de las relaciones de poder. Según Gramsci, la clase dominante no sólo ejerce su poder a través de la fuerza, sino también a través de la persuasión y el consenso. El mantenimiento de un sistema hegemónico de poder se perpetúa por el grado de consenso que obtiene de las masas populares a las que domina. En palabras de Gramsci, “es cuestión de vida, no el consenso pasivo e indirecto, sino el activo y directo; la participación, por consiguiente, de los individuos, incluso si esto provoca una apariencia de disgregación y de tumulto” (Gramsci 1981:35).

Gramsci asume que la clase subalterna debe construir su propia cultura e ideología, y que desarrollar una contrahegemonía que pueda desafiar la hegemonía de la clase dominante y construir una nueva sociedad más justa y equitativa. El quiebre o la irrupción de la hegemonía de la clase dominante supone instalar un bloque emergente y requiere de la ruptura de la estructura con respecto a la superestructura para la consolidación de una nueva hege-

monía. (Jarpa, 2015), estos procesos están situados en una cultura histórica determinada (Giroux, 2004)

La comunidad educativa se constituye de una cultura histórica concreta en donde se pueden identificar prácticas producto de las condiciones sociales estructurales y al mismo tiempo por las pautas como colectivo histórico particular. En ellas, los intelectuales o agentes educativos tienen un papel significativo, ya que son los que se encargan de la construcción teórica ideológica que legitima al grupo hegemónico, o en ocasiones de la práctica de la resistencia.

El ejercicio educativo sirve para mantener una estructura social o para transformarla a través del disenso de los intelectuales orgánicos, “los agentes educativos, no como el que enseña en la escuela sino como representante de la conciencia crítica de la sociedad que asume el papel de mediador entre la sociedad general y la comunidad educativa.” (Jarpa, 2015: 133). Como lo afirma Murillo, esta perspectiva

(...)reconoce que estos grupos no son víctimas pasivas, sino sujetos y comunidades creadoras, con conocimientos y experiencias originales que luchan por resistir y liberarse. De esta manera, resulta una herramienta potente para conocer en profundidad las formas de opresión y las posibilidades de transfor-

mación de las estructuras de dominación desde el protagonismo de los participantes, aprendiendo de sus saberes y sus experiencias. (Murillo 2021: 3).

Implica un cambio en la persona que conoce que debe ver más allá de las tensiones, las contradicciones, y la ideología hegemónica, pero también las manifestaciones contrahegemónicas y las prácticas de resistencia. La educación en esta perspectiva es vida en movimiento, luchas y dominio potencialmente transformables. Entender cómo se construyen y se mantienen las relaciones de poder en estos ámbitos es poder transformarlos. La resistencia “provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.” (Giroux, 2004: 144)

Henry Giroux es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica, es un teórico de la resistencia que ha sido influido por el neomarxismo, como en el caso sus estudios de Gramsci, el feminismo y los estudios culturales, entre otros. Si bien algunos de sus escritos presentan análisis y críticas que se asemejan a los enfoques neomarxistas, ha desarrollado su propia perspectiva crítica que se enfoca en la interre-

lación entre la educación, la cultura, la política y la sociedad. Su producción ha sido influida y ha influido en teóricos tan cercanos como McLaren y Freire, y su análisis ha dado cabida a muchos de los planteamientos de de Souza y con ellos, entre los más prominentes. Conforman la teoría crítica de la educación y la cultura.

Giroux ha criticado el sistema educativo por su papel en la reproducción de las desigualdades sociales y por su dependencia de una lógica empresarial que fomenta la competencia y la exclusión. También ha analizado cómo la cultura popular y los medios de comunicación influyen en la formación de la identidad y la subjetividad, y ha argumentado que es necesario fomentar una pedagogía crítica que promueva la reflexión, el pensamiento crítico y la acción transformadora.

Giroux (2004) sostiene que la educación es fundamental para la transformación social, y la educación es un espacio para la construcción de una sociedad democrática y justa porque promueve la reflexión y el diálogo. Lleva a los estudiantes a cuestionar y transformar la realidad hacia una más equitativa sociedad.

La idea de la resistencia contiene un valor educativo porque propone herramientas para analizar la cultura de la escuela: el conocimiento educativo, los valores y las interacciones. Tal es el caso del currículo hegemónico, en el que la elección de ciertos

contenidos organizados en cierta estructura y jerarquía dan cuenta parcial de la manera en que el conocimiento propio de la escuela es marginado y cuáles son sus efectos sociales (Connel et al, 1982). El análisis dialéctico crítico del currículum oculto visibiliza cómo se promueven la separación de los padres de la escuela, las relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento, con ello, la relación lejana entre los administradores escolares, docentes y las familias.

Boaventura de Sousa Santos, sociólogo, con énfasis en el derecho, la democracia y derechos humanos, portugués de nacimiento. Retoma las ideas de Gramsci y Giroux, entre otros teóricos, y las sitúa en el contexto latinoamericano, huyendo del pensamiento eurocentrista, pero usando sus planteamientos para visibilizar a los que Gramsci llama grupos subalternos.

Las epistemologías del sur se enfocan en la diversidad de conocimientos y saberes que existen en el mundo, y en cómo estos conocimientos han sido desvalorizados y subordinados por el modelo de conocimiento occidental. En contraste las Epistemologías del Norte, tienen la dominación del mundo a partir de ejercer el poder económico y político para legitimar su producción hegemónica de conocimiento científico como única perspectiva válida y confiable.

Estos territorios, no geográficos, se construyen en el sur, Es un sur compuesto por muchos “sures” epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que ocurran tales luchas, tanto en el Norte como en el Sur geográficos.

El objetivo es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así lo podrán cambiar según sus propias aspiraciones. Afirma que la visión de los hechos (del mundo) depende de la posición que cada quien tenga dentro del sistema global (cerca de los grupos dominantes o cerca de grupos oprimidos).

Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. El propósito es propiciar la reflexión sobre su realidad para “reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (de Sousa, 2011: 14).

El objetivo es crear distancia respecto de la tradición eurocéntrica, es abrir espacios analíticos para las realidades que son “sorprendentes” porque son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas no existentes por la tradición críti-

ca eurocéntrica (de Sousa, 2018: 26). Esto no significa se descarte la rica tradición crítica eurocéntrica, ignorando las posibilidades históricas de la emancipación social en la modernidad eurocéntrica.

La idea germen de las afirmaciones anteriores está en el proceso de colonización de grupos imperialistas y dominantes sobre otros. A partir de ahí, los países, regiones o territorios luchan por liberarse de esa opresión del proceso político y económico, de manera pacífica o violenta (decolonización). En otras ocasiones busca deshacerse de la dominación de las ideas y valores impuestos por la cultura simbólica colonial (descolonización). Ambas implican una lucha de resistencia, pero juntas constituyen una resistencia contrahegemónica. “Las relaciones coloniales de poder dejan marcas profundas no solo en las áreas de la autoridad, la sexualidad, el conocimiento y la economía, sino también en la comprensión general del ser” (Maldonado-Torres, 2007: 242). Por lo que la lucha por la emancipación social es siempre una lucha contra las exclusiones sociales generadas por la forma de regulación social. (De Sousa, 2011)

Las herramientas conceptuales de análisis de las Epistemologías del Sur son: la distinción entre las líneas abisales y no-abisal; la sociología de las ausencias y las emergencias, la artesanía de las prácticas, la ecología de saberes y la traducción intercultural y la artesanía de las prácticas.

La línea abisal. Es una metáfora que se utiliza en las epistemologías del sur para referirse a la división entre los saberes producidos en el mundo metropolitano (occidental, del Norte) y los saberes producidos en los territorios coloniales (del Sur). Las líneas abisal y no-abisal son inconmensurables (de Sousa, 2022). La liberación se basa en la construcción de alianzas entre los grupos excluidos de manera abisal y los excluidos de manera no abisal, de esta forma, articulan las luchas contra ambas exclusiones. Nunca en la posibilidad de las dos líneas se articulen.

La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. La sociología de las ausencias tiene por objetivo “transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad (de Sousa, 2009: 109). Torna a los sujetos ausentes en sujetos presentes, como la condición más importante para la identificación y validación de conocimientos que puede reinventar la emancipación social y la liberación (de Sousa, 2014). La sociología de las emergencias se enfoca en el análisis de las respuestas sociales y políticas a situaciones de emergencia y crisis. Analiza los procesos de liberación, busca potenciar las alternativas y las posibilidades de transformación social que surgen desde las prácticas de los colectivos de resistencia y busca visibilizar las realidades y los conocimientos que han sido silenciados o ignorados por el pensamiento hegemónico.

La ecología de saberes y la traducción intercultural. Establece los procesos para ampliar el horizonte de posibilidades y de inteligibilidades del futuro para establecer nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento. “Se centran en los procesos cognitivos sobre el significado, la justificación y la orientación en la lucha librada por aquellos que resisten y se rebelan contra la opresión. La cuestión de la validez surge de esta fuerte presencia” (Meneses, 2018: 308).

La artesanía de las prácticas. Concibe las metodologías como un trabajo artesano, el científico social formado por esta corriente es artesanal y está asociado a la sociología de las emergencias.

En este desafiante panorama ¿Cómo se da la resistencia contra la opresión? ¿Son todas las acciones de resistencia son contrahegemónicas?

La sociología de las emergencias se manifiesta en tres niveles, de menor a mayor grado de emancipación, que finalmente implican gradualidad desde la resistencia a la resistencia hegemónica: 1) Valorar y recuperar la memoria y hablar del futuro alternativo que promueve; 2) la apropiación de parte de los grupos hegemónicos de conceptos y prácticas para la dominación y los grupos excluidos las resignifican; y. 3) Son espacios autoorganizados según los principios y regulaciones opuestos a los que prevalecen en las sociedades capitalistas, colonialistas o patriarcales. Las zonas liberadas son comunidades

consensuales, basadas en la participación de todos sus miembros para lograr un tipo diferente de sociedad liberada de las formas de dominación. O en otras ocasiones como resultado de iniciativas aisladas diseñadas para experimentar con formas alternativas de construcción de colectividades.

En este orden de ideas, desde las Epistemologías del Sur, la resistencia puede definirse como un conjunto de prácticas plurales y complejas que se oponen o contradicen las ideologías dominantes, los códigos culturales, las estructuras o las relaciones de poder, oponiéndose así a la hegemonía (...) incluyen varias formas de comportarse, actuar o pensar que se oponen o desafían las relaciones de poder dominantes o la estructura simbólica que las legitima. Estas prácticas pueden ser aisladas, desorganizadas y contradictorias, y pueden surgir en todos los niveles de lo social.

En este punto la pregunta es ¿Es la resistencia siempre contrahegemónica? La reflexión parte de dos supuestos: La hegemonía es un estado de cosas (estático) y es un proceso en el que se enfatiza la agencia. Además, tiene un componente de producción material y uno cultural simbólico. Y estos cuatro factores influyen en la resistencia/ hegemonía. Si las acciones de resistencia afectan la forma presente de la estructura de poder que se perpetúa por el grado de consenso que obtiene de las masas populares a las que domina y se proyectan al futuro;

pero además incluye una intervención en la dimensión simbólica tanto con en la producción material, entonces es una resistencia contrahegemónica.

Ya de Sousa muestra que hay niveles en la liberación o emancipación de los colectivos, grupos o países. Filc (2020) de la Universidad Ben Gurion en Israel, propone una tipología de las diferentes formas de resistencia según su relación con la contrahegemonía. Con base en tres criterios se pueden ir observando el modo y la profundidad de la emancipación: 1) El grado en que ciertas prácticas son incorporadas o toleradas por el modelo hegemónico; 2) El grado de articulación entre los desafíos a nivel simbólico y los desafíos a la producción y distribución de recursos materiales; y, 3) Si existe un proceso de articulación entre diferentes prácticas que puedan crear un sujeto colectivo capaz de plantear reclamos para alcanzar el poder político. (Filc, 2020) De aquí se derivan tres parámetros que se acercan a los observables que se pretendían desde el inicio de este trabajo (Tabla 5).

Tabla 5.

Parámetros para establecer los grados o niveles de resistencia a resistencia hegemónica

Pre-resistencia (Emergente, reactivo, resistencia)	El propósito es lograr una gestión personal resiliente la frente a un ejercicio opresivo, discriminatorio o excluyente del poder. Son prácticas individuales o desorganizadas de resistencia. Puede generar una resistencia contraproducente o adaptativa
---	---

<p>Primer parámetro (material, dimensión)</p>	<p>Prácticas colectivas específicas de resistencia que desafían la distribución del poder y de los recursos. Surgen del liderazgo de un sistema orgánico o transformacional intelectual. Pueden ser incorporadas o toleradas por el modelo hegemónico. Grado o modos de manipulación del sistema hegemónico. No es un sistema cerrado. La resistencia alivia la situación de los colectivos excluidos, estas prácticas de resistencia pueden servir de base para la lucha contrahegemónica en el futuro, sola o articulada con otras, vienen a fortalecer la estructura.</p>
<p>Segundo parámetro (simbólico, dimensión)</p>	<p>Incluyen patrones de reconocimiento simbólico de valores, patrones y reconocimiento de manera preferencial. Modifican la red cultural dominante de significados. Se reconocen los grupos excluidos, surgen del liderazgo de un sistema orgánico o transformacional intelectual. Las prácticas de resistencia solo pueden desafiar lo simbólico, sin cuestionar los patrones de distribución y producción, de recursos materiales. Puede haber acciones que alivien la situación de atención.</p>
<p>Tercer parámetro (político, práctica, material, producción, simbólico y práctica)</p>	<p>También se le llama resistencia transformadora. Discrimina las prácticas individuales o desorganizadas de los grupos de resistencia. Son formas locales de resistencia que logran mejorar la situación de vida de algunos sectores. Implica la articulación política de estas prácticas. Las prácticas contribuyen a una redefinición de la oposición nosotros – ellos. Se constituye un nuevo bloque histórico que incluye a los excluidos, grupos y miembros marginales del bloque hegemónico denominados intelectuales tradicionales. surgen del liderazgo de un sistema orgánico o transformacional intelectual.</p>

Fuente: Sañudo, L. y Hernández-Castilla (2024).

Ha sido claro en el análisis de estas posturas teóricas tan afines y diversas al mismo tiempo que la postura frente a la desigualdad (grupos abisales) se va haciendo más rigurosa e inflexible, desde Gramsci con la reflexión, consenso y diálogo hasta de Sousa que plantea la inconmensurabilidad de dos lados extremos bien definidos y limitados. Si realmente la recuperación de la práctica nos dice que las líneas abisales y no abisales, los ricos y pobres, oprimidos y opresores, colonialistas y colonizados, fífis y chairros, etcétera, están inexorable y fatalmente condenados a no escucharse o dialogar para resolver las diferencias, entonces es poca la esperanza. Los grupos de resistencia contrahegemónica tienen un arduo trabajo por delante. De acuerdo con lo analizado, solo si estas prácticas presentan una alternativa radical entonces serán contra hegemónicas. Esto porque una resistencia contrahegemónica:

- **Desafía la articulación entre la dimensión simbólica y la material para mitigar la opresión (Scott,1987; Fraser y Honnet, 2003).**
- **Establecen reivindicaciones materiales y simbólicas con el objetivo de modificar tanto el aparato simbólico como la distribución del poder y los recursos materiales que representan un desafío más profundo para el modelo hegemónico.**

- **Son alternativas contrahegemónicas que no están exentas de tensiones internas, contradicciones y reproducción de jerarquías de poder a lo largo de ejes de clase, raciales, étnicos o de género,**
- **Permiten superar las limitaciones del paradigma resistencia/hegemonía para evitar la polarización entre poder y resistencia que caracteriza gran parte del paradigma.**

La superación de un modelo hegemónico particular no crea una situación poshegemónica con una sociedad sin conflictos en torno a la nueva hegemonía, sino que conduce a la implementación de un modelo diferente, posiblemente más igualitario y libre de organizar la sociedad. Y eventualmente, será desafiado a su vez.

Hasta aquí, se han descrito los fundamentos del estudio y a partir de ahí se establecieron las grandes categorías de análisis: cultura hegemónica, intelectual orgánico y resistencia. De cada una de ellas se generaron los conceptos ordenadores y los observables para orientar el análisis de tipo dialéctico que implica ir del observable en el corpus a la caracterización de la categoría. Es un movimiento flexible y abierto en donde es viable modificar las categorías establecidas y sus relaciones en función de la lógica del corpus, sean registros de observaciones o entrevistas.

De los participantes en el proyecto

Se seleccionaron las instituciones participantes que pudieron proporcionar información crucial para el estudio. Se trata de una muestra intencional de casos típicos. Estos casos son seleccionados de manera deliberada porque tienen el potencial de revelar aspectos importantes del fenómeno investigado.

Las instituciones fueron: un jardín de niños, tres primarias, una secundaria general y dos telesecundarias y dos bachilleratos tecnológicos ubicados en 3 en el Área Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, cuatro en municipios aledaños y dos en Guanajuato. Los participantes del estudio fueron docentes, directivos y estudiantes de instituciones de educa-

ción obligatoria de nueve instituciones en total. De ellas, se han aplicado los instrumentos, hasta ahora a cuatro directivos, cuatro docentes, una madre de familia y ocho padres de familia, cuatro comunidades y un colectivo en un Consejo Técnico Escolar.

Los instrumentos utilizados fueron entrevistas centradas en la narración, entrevistas focales, observación y análisis documental. El equipo de investigación, dependiendo de la lógica que presenta cada caso eligen el tipo y el orden de aplicación de cada instrumento. La distribución de instituciones, participantes, instrumentos, se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6

Nivel	Información general	Participantes	Instrumentos
Jardín de niños	Guadalajara, Jalisco	1 Docente 1 Madre de familia Comunidad escolar 8 Padres de familia	Narrativa Entrevistas Observaciones Consejo Técnico Escolar Grupo Focal
Primaria	Jesús María Jalisco.	Comunidad escolar	Observaciones Consejo Técnico Escolar
Escuela Montessori	Guadalajara, Jalisco	Director	Entrevista Observaciones Análisis documental

Nivel	Información general	Participantes	Instrumentos
Escuela Primaria Experimental	Ciudad Guzmán Jalisco	Colectivo docente en Consejo Técnico Comunidad escolar Director Docentes	Registro de observación Registro de observación Entrevistas centradas en la narración
Secundaria General	Arandas, Jalisco	Directivo Comunidad escolar	Entrevista Observaciones Consejo Técnico Escolar
Tele-secundaria	Comunidad Adjuntas del Río, Dolores Hidalgo, Guanajuato	Estudiantes	Entrevistas Observaciones
Tele-secundaria	Comunidad de Los López, León, Guanajuato	Estudiantes	Entrevistas Observaciones
Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios	Arandas, Jalisco	1 Directivo 1 Docente	Entrevista Entrevista
Bachillerato CONALEP	Zapopan, Jalisco	Padres de familia, docentes, alumnos / docente	4 observaciones en clase 4 entrevistas

El corpus derivado de la aplicación de estos instrumentos se realizó utilizando los códigos que se describen en el siguiente apartado. Este sistema

de códigos se deriva de las grandes categorías que se desarrollan en el capítulo anterior.

Sistema de códigos

Miriam Griselda Jiménez Ramírez

Martha Ivette Figueroa del Real

José Luis Arce Lepe

Escuela Normal para Educadores de Arandas

Un sistema de códigos en el contexto investigativo y en particular desde el enfoque cualitativo puede conformarse de conjunto estructurado de palabras o frases cortas que se asignan a segmentos de datos. En este caso, se refiere a los datos recuperados de la observación y entrevista como técnicas utilizadas en este proyecto de investigación y los guiones de observación y entrevista semiestructurada como instrumento para su recogida. Por ejemplo, transcripciones de entrevistas, grabaciones, el levantamiento de observaciones, con el propósito de identificar, organizar, resumir y categorizar la información relevante para dar cuenta de los hallazgos de forma argumentada (Cornejo, 2003).

El objetivo principal de un sistema de códigos es reducir la vasta cantidad de datos crudos a unidades manejables y significativas, permitiendo al investigador: Identificar patrones y temas emergen-

tes, comparar y contrastar datos, desarrollar categorías y conceptos, mantener la transparencia y el rigor y facilitar el análisis profundo de la información (Cornejo, 2003).

Para Vives & Sutton (2021) existen diferentes enfoques para crear un sistema de códigos: codificación inductiva donde los códigos emergen directamente de los datos, sin categorías preestablecidas. Es común en metodologías como la teoría fundamentada, la codificación deductiva se deriva de un marco teórico o de preguntas de investigación preexistentes antes de sumergirse en los datos y la codificación mixta que combina elementos de ambos enfoques. En este caso y considerando el diseño de la investigación, así como el proceso de codificación, se fue refinando y ajustando para identificar claramente el origen de la información a medida que profundiza en el análisis de los datos para su apropiada comprensión.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante. La primera según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), se caracteriza por basarse en una guía de preguntas preestablecidas a través de un guion o protocolo de entrevista, flexible donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales, profundizar en ciertas respuestas que surjan espontáneamente, alterar el orden de las preguntas,

o incluso omitir algunas si la conversación lo requiere, adaptándose al flujo del diálogo y a los intereses del entrevistado lo que permite al investigador obtener información específica sobre los temas de interés, al tiempo que facilita la emergencia de nuevas perspectivas y detalles que no se habían previsto inicialmente, lo que la hace muy valiosa para la investigación cualitativa (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En el caso de la observación no participante también conocida como observación simple, se refiere a una técnica de recolección de datos en la que el investigador o investigadora no interviene ni interactúa directamente con los individuos o el contexto que está estudiando (Hernández-Sampieri et al. 2014). En este tipo de observación se registran los comportamientos, interacciones o eventos tratando de retratar a través de una descripción tal cual ocurren los hechos en su entorno natural, sin que la presencia del observador altere o influya en la dinámica observada. Es decir, el investigador se mantiene al margen, funcionando como un espectador que documenta lo que ve y escucha, procurando no ser percibido o, al menos, minimizando cualquier impacto en el ambiente (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Así entonces se realizó una propuesta para conformar un sistema de códigos tanto para la entrevista como para la observación tomando en cuenta de forma sistemática los propósitos de los instrumentos, así como los objetivos específicos y generales

de todo el proyecto. En la tabla 7 se muestra con mayor puntualidad para identificar a los participantes que participaron en la entrevista. Se tomaron las primeras iniciales del rol que juega, identificando el género, seguido de las tres primeras letras del nivel educativo al que pertenecen además de considerar el contexto de la muestra para identificar el origen del caso y finalmente el número consecutivo.

Tabla 7.
Sistema de codificación para los datos recuperados de a los participantes en las entrevistas.

Código	Rol	Género	Nivel	Contexto (Caso de la muestra)	Núm
Director preescolar					
E-DirHPree E-DirMPree	Dir=Director	H= hombre M=Mujer	Pree= Preescolar	Ara=Arandas Gdl=Guadajara F=Favorable DF=Desfavorable	Número consecutivo
Director primaria					
E-DirHPrim E-DirMPrim	Dir=Director	H= hombre M=Mujer	Prim= Primaria	“ “	“ “
Director/a de secundaria					
E-DirhSec E-DirmSec	Dir= Director	H= hombre M=Mujer	Sec= Secundaria	“ “	“ “

Código	Rol	Género	Nivel	Contexto (Caso de la muestra)	Núm
Director Bachillerato					
E-DirhBach DirmBach	Dir=Director	H= hombre M=Mujer	Bch=Bachillerato	“ “	“ “
Maestro preescolar					
E-MaAPree1 E-MaOPree	Ma=docente	A=maestra O=maestro	Prim=Primaria	“ “	“ “
Maestro primaria					
E-MaAPrim1 E-MaOPrim	Ma=docente	A=maestra O=maestro	Prim=Primaria	“ “	“ “
Maestro de secundaria					
E-MaaSec E-MaoSec	Ma=docente	A=maestra O=maestro	Sec=Secundaria	“ “	“ “
Maestro de bachillerato					
E-MaaBch E-MaoBch	Ma=docente	A=maestra O=maestro	Bch=Bachillerato	“ “	“ “
Estudiante preescolar					
E-EstmPree E-EsthPree	Est=Estudiante	M=mujer H=Hombre	Prim=Primaria	“ “	“ “

Código	Rol	Género	Nivel	Contexto (Caso de la muestra)	Núm
Estudiante Primaria					
E-EstmPrim E-EsthPrim	Est=Estudiante	M=mujer H=Hom-bre	Prim=Primaria	“ “	“ “
Estudiante Secundaria					
E-EstmSec E-EsthSec	Est=Estudiante	M=mujer H=Hom-bre	Sec=Secundaria	“ “	“ “
Estudiante bachillerato					
E-EstmBch E-EsthBch	Est=Estudiante	M=mujer H=Hom-bre	Bch=Bachillerato	“ “	“ “
Padre/madre de familia preescolar					
E-PadFam- Pree E-MadFam- Pree	PadFam=Padre MadFam=Madre	“ “	Prim=Primaria	“ “	“ “
Padre/madre de familia primaria					
E-PadFam- Prim E-MadFam- Prim	PadFam=Padre MadFam=Madre	“ “	Prim=Primaria	“ “	“ “
Padre/madre de familia secundaria					
E-PadFam- mSec E-MadFam- mSec	PadFam=Padre MadFam=Madre	“ “	Sec=Secundaria	“ “	“ “

Código	Rol	Género	Nivel	Contexto (Caso de la muestra)	Núm
Padre/madre de familia bachillerato					
E - P a d F a - mSec E - M a d F a - mSec	PadFa- m = Pa- dre MadFa- m = Ma- dre	“ “	Sec = Se- cundaria	“ “	“ “

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de la observación se establecieron tres cuadros analíticos que de acuerdo con las categorías de análisis del proyecto da orden conceptual a aquello que se pretende observar en la realidad a la luz de la teoría. A continuación, se muestra lo correspondiente a la *categoría de los intelectuales* quienes son considerados no meramente como figuras académicas, sino como actores sociales con una profunda responsabilidad ética y política (Giroux, 2011). Para Giroux, los intelectuales auténticos se distinguen por su capacidad para criticar las estructuras de poder y las injusticias inherentes a la sociedad, desenmascarando las ideologías dominantes que perpetúan la opresión y la desigualdad (Giroux, 1988; Giroux, 2011).

En este sentido, los intelectuales deben ser productores de conocimiento público, es decir, su labor no debe confinarse a los círculos académi-

cos, sino que debe ser accesible y relevante para fomentar la conciencia y la participación ciudadana (Giroux, 2011). Son definidos como “intelectuales transformadores” al no solo analizar el mundo, sino al comprometerse activamente en el empoderamiento de los individuos y en la lucha por la justicia social y la democracia radical, desafiando el sentido común y las narrativas establecidas para visibilizar a los marginados (Giroux, 1988; Giroux, 2011). Así entonces, su papel es fundamental para promover una transformación social que busque la emancipación y la construcción de una sociedad más justa (Giroux, 1988).

La tabla está organizada por 4 columnas; en la primera columna se presenta la subcategoría que enuncia el tipo de intelectual, seguido de un concepto que permite caracterizarlo teóricamente y el cuál se denomina como concepto ordenador; posteriormente, aparecen los observables organizadas bajo tres elementos: características, creencias y acciones, en su conjunto permiten orientar la observación bajo las manifestaciones que se podrían dar en el contexto para finalmente terminar con un código integrado por la siglas del tipo de intelectual y lo que se desea observar ya sea características, creencias, reflexión y acción, quedando integrado de la siguiente manera: IT-Car (columna 4) . **Ver la Tabla 8.**

Tabla 8.
Sistema de codificación para los datos recuperados de las observaciones no participante correspondiente a los tipos de intelectuales.

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables		Código
Intelectual	Los intelectuales desempeñan un papel crucial en la formación de la conciencia social y en la dirección de la sociedad. Su influencia hegemónica o contrahegemónica va más allá de lo meramente académico y se extiende a la esfera política y cultural.	Características (Cómo es)	Se dedica a educar (gestión, docencia)	IT-Car
			Pertenece a cualquier clase social.	
			Pueden ser tanto académicos como no académicos	
		Supuestos (Qué cree) (Creencias)	Tiene una interpretación y un sentido del mundo	IT-Cre
			Es un agente en su cultura (consume y produce)	
			Se interesa en la política	
		Reflexión y Acción (Qué hace)	Su rol puede ser pasivo o activo en los cambios sociales.	IT-RyA
			Ejercen influencia cultural y educativa.	
			Influyen en formas de ser y valorar de los demás	
			Es un mediador y legitimador de ciertas prácticas e ideas (hegemónicas o contrahegemónicas).	
			Fomentan el consentimiento espontáneo de los colectivos con los que se relaciona	
			Ejerce o fomenta el ejercicio del aparato coercitivo estatal	
Intelectual orgánico hegemónico	Son intelectuales que desempeñan un papel crucial al dotar a las clases dominantes de liderazgo moral e intelectual como agentes del statu quo, se identifican con las relaciones de poder dominantes y, consciente	Características (Cómo es)	Se encuentran en todos los estratos sociales y organismos	ITOH-Car
			Influye en la opinión pública	
			Es líder moral o intelectual de las clases dominantes	
			Es un agente del statu quo	

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables		Código	
	o inconscientemente, se convierten en propagandistas de las ideologías y valores que benefician a las clases dirigentes.		Se identifica con el poder dominante (explícita o implícitamente)		
			Son herederos de la cultura establecida.		
			Se vinculan a las clases dominantes de las instituciones académicas y educativas		
		Supuestos (Qué cree) (Creencias)		Es promotor de la ideología y valores hegemónicos	ITOH-Cre
				Fomenta la perpetuación de las estructuras existentes	
				No están necesariamente comprometidos con la transformación social.	
		Reflexión y Acción (Qué hace)		Su función principal es mantener las condiciones hegemónicas establecidas	ITOH-RyA
				Ejercen su influencia desde una posición distante.	
				Mantiene y difunde el conocimiento validado por los grupos dominantes	
				Proporciona explicaciones razonadas que benefician a la clase dirigentes	
			Es observador y analistas de la realidad social		
Intelectual orgánico contrahegemónico	Son intelectuales que se integran orgánicamente con la cultura y las actividades prácticas de los oprimidos. Buscan establecer el liderazgo moral e intelectual para reducir las desigualdades escolares desde la observación y con alcances limitados a lo institucional. Acompaña a los estudiantes en sus movimientos de cambio buscando establecer las condiciones necesarias para un futuro proyecto social radical.	Características (Cómo es)	Son líderes morales e intelectuales de colectivos	ITOH-Car	
					Está asociados con las clases emergentes
					Emergen de las clases subalternas
		Supuestos (Qué cree) (Creencias)		Lucha por el cambio social y la transformación de las relaciones de poder	ITOH-Cre
				Su compromiso es la transformación social para el cambio efectivo	
		Tiene un papel en la construcción de bloques históricos			

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables	Código
		<p>Fomenta la conciencia política</p> <p>Se enfoca en el cambio a través de la lucha colectiva</p> <p>Se integra orgánicamente en la cultura y prácticas de los oprimidos</p> <p>Fomenta la posibilidad de transformar al mundo</p>	
		<p>Reflexión y acción (Qué hace)</p> <p>Acompaña a los estudiantes en sus movimientos de cambio</p> <p>Reduce las desigualdades escolares</p> <p>Promueve logros individuales de sus estudiantes</p> <p>Empodera sus estudiantes con la interpretación crítica</p> <p>Articula y difunde la conciencia de su clase</p> <p>Articula los intereses y la identidad de su grupo social</p> <p>Es activos en la lucha por la transformación social y en la formación de la conciencia</p> <p>Tiene una relación orgánica con grupos sociales específicos (clases, movimientos, sindicatos).</p> <p>Actúa como mediador entre la sociedad civil y la política, cultura e ideología</p> <p>Establece condiciones para un proyecto social radical</p>	ITOCH-RyA
Intelectual orgánico transformativos	Es un intelectual que no pertenece a una organización específica, sino que contribuye con un liderazgo activo a la cristalización contingente de colectivos políticos, económicos y culturales	<p>Características (Cómo es)</p> <p>No pertenece a una organización específica</p> <p>Su orientación es la actividad dinámica y cambiante</p> <p>Ejerce liderazgo moral, político o pedagógico a partir de la crítica</p>	ITOT-Car

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables		Código
	Desempeñan un papel crucial al potenciar desarrollando herramientas críticas para comprender y dismantelar la racionalización crónica para replantear un proyecto de liberación humana. Se comprometen activamente en proyectos críticos en la producción y legitimación de relaciones sociales.		Va más allá de la mera observación y análisis	
		Supuestos (Qué cree)	Su objetivo es la transformación radical de la sociedad	ITOT- Cre
		(Creencias)	Busca transformar la sociedad y crear un cambio radical	
			Su compromiso es con la emancipación y la justicia social	
			Trabaja para crear nuevas formas de pensamiento y acción	
			Lucha contra los intelectuales hegemónicos y sus procesos de legitimación	
			Recupera los valores contrahegemónicos compartidos de una comunidad	
			Desarrolla herramientas críticas para comprender y dismantelar la racionalización hegemónica	
			Se compromete con la práctica educativa emancipadora combinando la reflexión y la acción	
			Fomenta la creación de escuelas como esferas públicas democráticas	
			Educa para la acción transformadora	
		Reflexión y Acción	Tiene un discurso público de democracia, de igualdad y justicia social	ITOT- RyA
		(Qué hace)	Contribuye activamente al logro de fuerzas políticas, económicas y culturales	
			Interpreta y transforma el mundo a través de la praxis y la participación activa en movimientos y políticos	

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables	Código
		Se compromete activamente en proyectos críticos	
		Plantea proyectos de liberación humana	
		Apoya a los movimientos teóricos y políticos extiendan su radio de acción fuera de las instituciones	
		Trabajan con grupos que se oponen a las prácticas y conocimientos opresivos	
		Desarrolla habilidades y conocimientos para luchar contra las injusticias	
		Promueve que sus estudiantes se conviertan en actores críticos para un mundo libre de opresiones y explotación	

Fuente: elaboración propia, Figueroa, I. y Orozco, R (2024)

La segunda categoría corresponde a los **grados de resistencia** que examinan la resistencia no como un simple acto de oposición, sino como una respuesta frente a las ideologías y prácticas dominantes, especialmente en el ámbito educativo. Giroux argumenta que la resistencia puede manifestarse en diversas formas, desde actos abiertos de desafío hasta expresiones más sutiles y cotidianas que, sin embargo, revelan una crítica subyacente (Giroux, 1983).


La resistencia no debe interpretarse únicamente como una conducta disruptiva, sino que debe ser comprendida como una expresión cultural y de clase que puede encapsular una crítica simbólica y

práctica a las estructuras de poder establecidas. En este sentido, incluso acciones que parecen insignificantes pueden ser una forma de lucha por el reconocimiento y la afirmación de experiencias y voces que son marginalizadas por las narrativas hegemónicas (Giroux, 1983).

Esta teoría desea profundizar en la resistencia, su grado de visibilidad, respecto a las injusticias y las limitaciones impuestas por un determinado sistema (Giroux, 2011). En la Tabla 9 se organizan las diferentes formas de resistencia que se vinculan con la contrahegemonía que se pueden describirse a partir de tres criterios: 1) El grado en que ciertas prácticas son asimiladas o toleradas por el modelo hegemónico; 2) El grado de articulación entre los desafíos a nivel simbólico y los desafíos a la producción y distribución de recursos materiales; y 3) Si existe un proceso de articulación entre diferentes prácticas que pueda generar un sujeto colectivo capaz de hacer pretensiones para alcanzar el poder político.

A partir de estos criterios, se han derivado cuatro parámetros que pueden utilizarse para organizar e interpretar el corpus formado a través de observaciones y contranarrativas. El código se conformó integrando la subcategoría, seguido del grado de resistencia, el concepto ordenador, los observables y finalmente quedando tal cual se muestra en la columna 5.

Tabla 9.
Sistema de codificación para los datos recuperados de las observaciones no participante en los niveles de resistencia.

Subcategoría	Grado de resistencia	Concepto ordenador	Observables	Código
0.- Pre-resistencia (Resistencia reactiva emergente)	Resistencias individuales	Las prácticas opositoras son planteadas como un problema a resolver con el esfuerzo de adaptación individual , son resistencias focalizadas dentro de las condiciones hegemónicas.	El propósito es lograr una gestión personal resiliente frente a un ejercicio de poder opresor, discriminatorio o excluyente.	0/Pr-Ri-s/c-sh (<i>Pre-resistencia-Resistencias individuales-sin cambios sistema hegemónico</i>) 0/Pr-Ch-s/c-sh
	Conservación hegemónica		Son prácticas individuales o desorganizadas de resistencia.	
			Puede generar resistencias contraproducentes o adaptativas.	
			No se evidencian cambios materiales, simbólicos o políticos en el sistema hegemónico dominante.	
1.- Primer parámetro (Dimensión Material)	Transformación contrahegemónica	Son prácticas colectivas de resistencia, lideradas por intelectuales orgánicos dirigidas a la distribución del poder y los recursos. Pueden asimilarse o fortalecer a la estructura material de dominación.	Prácticas colectivas específicas de resistencia que desafían la distribución del poder y los recursos. Surgen del liderazgo de un intelectual orgánico o transformacional.	1/Pp/DM-Fed (<i>Primer parámetro/Dimensión material/fortalece la estructura de dominación</i>)
	Movimientos colectivos organizados		Pueden ser incorporados o tolerados por el modelo hegemónico.	
			Grado o modos de manipulación del sistema hegemónico a las colectividades porque no es un sistema cerrado.	

Subcategoría	Grado de resistencia	Concepto ordenador	Observables	Código
			<p>La resistencia alivia la situación de los colectivos excluidos.</p> <p>Estas prácticas de resistencia pueden servir de base para la lucha contrahegemónica en el futuro, solas o articuladas con otras.</p> <p>Pueden fortalecer la estructura material de dominación.</p>	
2.- Segundo parámetro (Dimensión Simbólica)		Son prácticas lideradas por intelectuales orgánicos de resistencia contrahegemónicas dirigidas a los factores simbólicos culturales,	Incluyen patrones de reconocimiento simbólico de valores, patrones culturales y reconocimiento de manera preferencial.	2/Sp/DS-Prd <i>(Segundo parámetro/Dimensión simbólica/Práctica de resistencia desafiante)</i>
			Modifican la red cultural dominante de significado.	
			Se reconocen los grupos excluidos.	
			Surgen del liderazgo de un intelectual orgánico o transformacional.	
			Las prácticas de resistencia pueden desafiar la dimensión simbólica sin cuestionar los patrones existentes de distribución y producción de recursos materiales.	
			Puede haber acciones que alivien la situación de tensión en la resistencia.	
3.- Tercer parámetro (Práctica Política)		Son prácticas de resistencia contrahegemónica transformativa que incluye tanto la producción material y la dimensión simbólica	Producción material + dimensión simbólica y práctica	3/Tp/PP-Rct <i>(Tercer parámetro/Práctica política-Resistencia contrahegemónica-transformativa)</i>
			Se trata de resistencia contrahegemónica, también llamada resistencia transformadora	

Subcategoría	Grado de resistencia	Concepto ordenador	Observables	Código
		en proyectos transformativos	Discrimina las prácticas individuales desorganizadas de resistencia.	
			Implica la articulación política de estas prácticas.	
			Las prácticas contribuyen a una redefinición de la oposición "nosotros" / "ellos".	
			Se constituye un nuevo bloque histórico que incluye a los grupos excluidos y a los miembros marginales del bloque hegemónico denominados "intelectuales tradicionales" [5].	
			Surgen del liderazgo de un intelectual orgánico o transformacional.	

Fuente: Sañudo, L. y Hernández-Castilla (2024). Challenging Educational Counter-Hegemonic Resistance. Activism for Educational Social Justice. Globalization and Sustainability: Ecological, Social, and Cultural Perspectives. United Kingdom: ItechOpen. ISBN 978-0-85466-698-0.

La siguiente tabla representa el cuadro analítico referente a los artefactos culturales. Giroux, (2011) sostiene que actúan como instrumentos que evidencian conductas, significado, líneas de mando, representaciones que de alguna manera instruyen a los individuos sobre cómo percibir y relacionarse consigo mismos, con los demás y con el mundo. A menudo, se refuerza las relaciones de poder existentes y los valores hegemónicos que naturalizan

ciertas perspectivas. No obstante, aunque estos artefactos pueden reproducir la hegemonía, también son espacios de contestación y resistencia, donde los significados dominantes pueden ser desafiados y reinterpretados. Finalmente, los artefactos culturales constituyen un currículo informal pero extremadamente potente, con una influencia decisiva en la conciencia pública y en la vida cotidiana de las personas. En la siguiente tabla se muestran la subcategoría, el concepto derivado de la teoría, los observables para finalmente integrar el código como se muestra en la columna 4 donde AC=Artefactos culturales, y NyP= Normas y procedimientos para luego seguir esa lógica en los demás símbolos. Véase la **Tabla 10**.

Tabla 10.
Sistema de codificación para los datos recuperados de las observaciones no participante correspondientes artefactos culturales.

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables		Código
Artefactos culturales	(...) forman parte de un contexto mediacional entre los aspectos referidos a la cultura, y las expresiones sociales y lo que subyace en la mente de las personas. Estos, a su vez, son expresiones y representaciones de la cultura. Expresiones en la medida en que son consecuencia de la praxis o actividad intencionada, y representaciones porque de alguna manera dan cuenta de lo que un colectivo considera (Jardey, 2014).	Normas y procedimientos: De naturaleza interna o externa	Leyes, reglamentos, manual de organización, manual de funciones, planes y programas	AC-NyP (Artefactos culturales- Normas y procedimientos)
			Normas y procedimientos que se institucionalizan	
			Control ligado al logro de metas.	
			Toma de decisiones	
			Formas de jerarquía. Asentamiento o neutralización de jerarquías	
	(...) el artefacto cultural se definirá por (cor) responder a esas redes de significación y, al mismo tiempo y como consecuencia de ello, por patentizarlas; lo que necesariamente comporta la posibilidad de interrogarlas. Es decir, el artefacto cultural "pone en funcionamiento" las redes de significación que	Las ideas: Valores, juicios, creencias	Formas correctas de percibir, pensar, sentir. Lo bueno, lo correcto, lo deseable.	AC-VJyC (Artefactos culturales- valores, juicios y creencias)
			El respeto hacia los demás	
			La colaboración	
			Normas de conducta que funcionan como reglas no escritas que establecen el comportamiento deseable	
			Creencias sobre el potencial de estudiantes y docentes para aprender y crecer	
			Concepción de los diferentes agentes que conforman la comunidad escolar	
			Relación de la organización con su entorno	
			Formas de las relaciones humanas	
	Tradiciones: Rituales, costumbres	Acontecimientos que refuerzan las reglas o las contravienen	AC-RC (Artefactos culturales- Rituales y costumbres)	
				Patrones de comportamiento
Vestimenta, moda, atuendos				
Maquillaje, imperativos de cubrir el rostro o el cuerpo, piercing, tatuajes.				

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables	Código	
	lo hacen posible y lo justifican, pero al mismo tiempo las patentiza al escenificarlas en una suerte de inscripción significativa susceptible de ser leída, analizada, interpretada, (re)pensada (Isava,2009)	Formas de comportamiento asentadas y neutralizadas		
		Protocolos que se comparten		
		Actividades de importancia para los participantes		
		Ejercicios de poder basados en la obediencia. Manejo de la desobediencia		
		Ejercicios de poder basados en el cuestionamiento		
		Pedagógicos: Planeación, estrategias didácticas y de evaluación	Actividades críticas y contestatarias	AR-Pedag (artefactos culturales- Pedagógicos)
			Manifestaciones en el docente que evidencian que pone sus saberes al servicio del cambio	
			Acciones en la dinámica pedagógica tendientes a cambiar el ritmo del proceso E-A en atención a las necesidades individuales de los alumnos	
			Oportunidades de aprendizaje asociadas a los intereses y necesidades de los estudiantes. Formación para la autonomía, en desarrollo y el reconocimiento de las diferencias	
			Expresiones que dan cuenta de relaciones próximas de apoyo mutuo entre docente y estudiantes	
			Oportunidades para discutir	
			Innovación en la práctica pedagógica	
			Flexibilidad hacia propuestas escolares alternativas	
			Nivel de conciencia sobre las prácticas cotidianas de los docentes	
	Tipo de infraestructura	AC-FH		

Subcategoría	Concepto ordenador	Observables	Código
		Formas de habitar: Arquitectura, urbanismo	(Artefacto cultural-formas de habitar.)
		Tipo de protocolos para el acceso a los diferentes espacios en la escuela	
		Acomodo de los estudiantes en el aula	
		Formas de organización del mobiliario con fines pedagógicos	
		Tipo de protocolos para el uso de los diferentes espacios en la escuela	
		Grado de libertad en el uso de los espacios	
		Los objetos: Escultura, pintura, artesanía, grafiti	AC-Obj (Artefacto cultural-Objetos)
		Murales	
		Esculturas	
		Arte urbano	
		Personajes históricos y de la intelectualidad que se enaltecen a través de cuadros y pinturas.	
		Formas de gestualidad: Gestos, signos con las manos	AC-Fg (Artefacto cultural-formas de gestualidad)
		Gestos o expresiones que adviertan posiciones de jerarquía	
		Gestos o expresiones que adviertan posiciones de sumisión	
		Gestos o expresiones que adviertan posiciones de rebeldía	

Fuente: propia, basada en la teoría del proyecto.

Estas tablas han logrado que, a través de un proceso sistemático de análisis de la teoría, así como de objetivos del proyecto además de la propia experiencia en campo de estudio se han desarrollado esquemas que permitan identificar los datos recopilados de las entrevistas y observaciones no participante lo que garantiza que las viñetas empíricas retraten la realidad de lo que pasa en las escuelas de la muestra de la investigación.

**Caso resistencia en
la escuela.
El poder transformador de
las escuelas.
De la creación de
la comunidad a
la formación ciudadana**

*Laura Marcela Gueta Solís
Dirección de Educación Primaria*

La resistencia es un acto afirmativo que implica una visión de cambio y una creencia en la posibilidad de transformar la realidad. (Giroux, 1983)

En un mundo donde la educación tradicional sigue estructurada bajo normas rígidas, evaluaciones estandarizadas y un currículo impuesto por el Estado, han surgido espacios de aprendizaje que desafían esta hegemonía. Las escuelas no incorporadas al sistema educativo representan una alternativa disruptiva que pone en el centro al estudiante, rompiendo con las limitaciones de la enseñanza convencional y abriendo posibilidades para una educación más libre, creativa y auténtica.

La libertad de construir el conocimiento inicia con la autonomía y el aprendizaje que surge de la curiosidad y los intereses individuales.

Este modelo rompe con la idea hegemónica de que el conocimiento es algo que se “imparte” y en su lugar lo presenta como una construcción personal y social. Como dice Illich (1971, p.20), “la educación institucionalizada no permite al estudiante de la posibilidad de aprender de manera independiente, volviéndolo dependiente de la autoridad educativa”. En las escuelas no incorporadas, esta dependencia desaparece: el niño se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

El sistema hegemónico se basa en la estandarización, las escuelas no incorporadas destruyen esta lógica, permitiendo que cada estudiante avance a su propio paso, sin la presión de exámenes ni comparaciones.

Así, un niño con pasión por la música puede dedicar su tiempo a explorar melodías y componer, mientras otro desarrolla proyectos científicos desde temprana edad. Ambos aprenden sin miedo al fracaso ni a la calificación numérica que los reduce a un estándar. Como menciona Montessori (1949, p. 182), “la mayor señal de éxito para un maestro es poder decir: ahora los niños trabajan como si yo no existiera”

El sistema tradicional opera bajo normas que refuerzan un modelo autoritario que prepara a los estudiantes para aceptar jerarquías sin resistencia. Las escuelas no incorporadas rompen con esta lógica. En estos espacios, la autodisciplina surge de la responsabilidad, los niños aprenden a gestionar su tiempo, a tomar decisiones y a enfrentar las consecuencias de sus actos de manera natural. Así, en lugar de seguir órdenes impuestas, aprenden a tomar control de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo personal.

Han sido pioneras en modelos educativos igualitarios, accesibles a comunidades marginadas y basados en la cooperación en lugar de la competencia. Como señala Freire (1970, p.72), “la educación bancaria oprime, mientras que la educación liberadora transforma y empodera”, estas escuelas siguen siendo una ruptura hegemónica en el siglo XXI porque desmantelan las bases del sistema educativo dominante: el control, la estandarización y la sumisión.

En su lugar, proponen una educación basada en la libertad, la diversidad y el aprendizaje auténtico.

Frente a un mundo que cambia aceleradamente y donde las habilidades como la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico son necesarias un modelo educativo alternativo es un acto de resistencia ante un sistema que aún busca uniformar el pensamiento y limitar la imaginación.

Romper con prácticas hegemónicas en educación, es la propuesta que emana de un activista que se circunscribe como un intelectual transformativo que se inicia según Kuhn (1970) por la crisis, desde una interpretación de su obra emana en el rompimiento de las estructuras ante un conflicto, aunque Kuhn no utiliza el término activista su teoría del cambio paradigmático puede vincularse con la idea de sujetos que desafían el *statu quo* y promueven transformaciones que pueden leerse como formas de activismo epistemológico o científico.

El activista como ruptura de lo establecido es el quiebre que puede entenderse desde una resistencia epistémica quienes a partir de otros marcos y otras formas de proponer desafían la hegemonía.

El intelectual transformativo y su camino hacia la emancipación de las comunidades.

Un componente muy importante del papel de este tipo de intelectual en la educación es la emancipación. No es casualidad que estos intelectuales reciban el nombre de intelectual transformativo (Giroux, 1997), ya que actúa a favor de los ideales comunitarios. El intelectual transformativo se distingue del “intelectual orgánico” desde la propia experiencia personal, ética y comunitaria que les permite cuestionar el sistema desde dentro y fuera de sus márgenes. Su fuerza radica en la capacidad de imaginar y construir alternativas desde lo cotidiano, lo afectivo y lo colectivo, convirtiéndose en agente de cambio no solo ideológico, sino relacional.

De tal forma que, siguiendo la idea de Giroux (1997) del intelectual transformativo: (...) el profesor debe comprometerse en las siguientes labores: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social (p. 20). Para lograrlo, el profesorado debe luchar

por una educación emancipadora con prácticas de enseñanza democráticas que conduzcan a la promoción del pensamiento crítico, así como la participación activa del estudiantado en los procesos de aprendizaje.

Desde la teoría de la resistencia, el surgimiento del intelectual transformativo como activista no se comprende únicamente como una reacción espontánea ante la injusticia, sino como el resultado de un proceso complejo de toma de conciencia, experiencia de opresión y práctica transformadora.

En este marco, el activista se configura como un sujeto crítico que se posiciona frente a las estructuras de poder, impulsado por una voluntad de transformación social, esa voluntad en el caso de investigación emerge desde la crisis que trae consigo la paternidad “convertirse en padre implica una crisis de identidad, en tanto obliga a replantear las propias prioridades, el rol social y la relación con el tiempo y el trabajo” (Cabrera, 2000, p.27). Tal es el caso del activista en cuestión, su nacimiento como padre le ha hecho cuestionar no solo la educación que se recibe en el mundo actual, lo ha puesto a cuestionar el sentido de vida.

El primer momento en la formación del activista es la concientización, entendida como un proceso en el que el sujeto pasa de una lectura inicial de la realidad a una comprensión crítica de las condiciones de opresión que le afectan a las comunida-

des y a los sistemas. Paulo Freire (1970) señala que “la concientización es el proceso mediante el cual los individuos, no como receptáculos, sino como sujetos críticos, llegan a percibir y a actuar sobre la realidad para transformarla” (p. 83). Esta transformación tiene que ver con un reconocimiento de que lo que se ha vivido no es natural ni inamovible, sino históricamente construido. En este sentido el despertar del activista inicia con el encuentro con experiencias concretas de exclusión, marginación o violencia simbólica.

Como lo explica Henry Giroux (1983), “la resistencia surge cuando los individuos, atrapados en condiciones opresivas, comienzan a interpretar esas condiciones no como fallas personales, sino como productos de estructuras sociales injustas” (p. 108). Es en ese momento es cuando el sujeto deja de responsabilizarse individualmente por su situación, en el caso que aquí se presenta, el activista se da cuenta de que ahora desde su rol de padre debe tomar riendas no solo en la crianza de sus hijos sino en la educación de estos, por tanto se muestra que la realidad no siempre nos presenta las opciones que desde el momento y circunstancia que se esté viviendo es lo que se necesita. Así es como esta transformación hacia el activismo empieza por buscar explicaciones estructurales.

Este proceso raramente es solitario, se comparte en comunidad, el activista en cuestión del

caso de estudio ingresa como padre de familia a una comunidad Montessori para sus hijos y entonces ahí se gesta el sentido de vida hacia “poder hacer más” asumir el rol activo y desde este espacio inicial de socialización crítica, donde otros sujetos comparten inquietudes similares. Según Peter McLaren (1997) plantea que “los sujetos de resistencia se forman en contextos donde se da una pedagogía crítica, una cultura de la disidencia que permite generar nuevas formas de subjetividad” (p. 45). La interacción con otros favorece la construcción de identidad colectiva y de proyectos alternativos al orden dominante. Pero la resistencia, desde esta perspectiva, no se limita a una negación. Supone también una práctica creativa y propositiva.

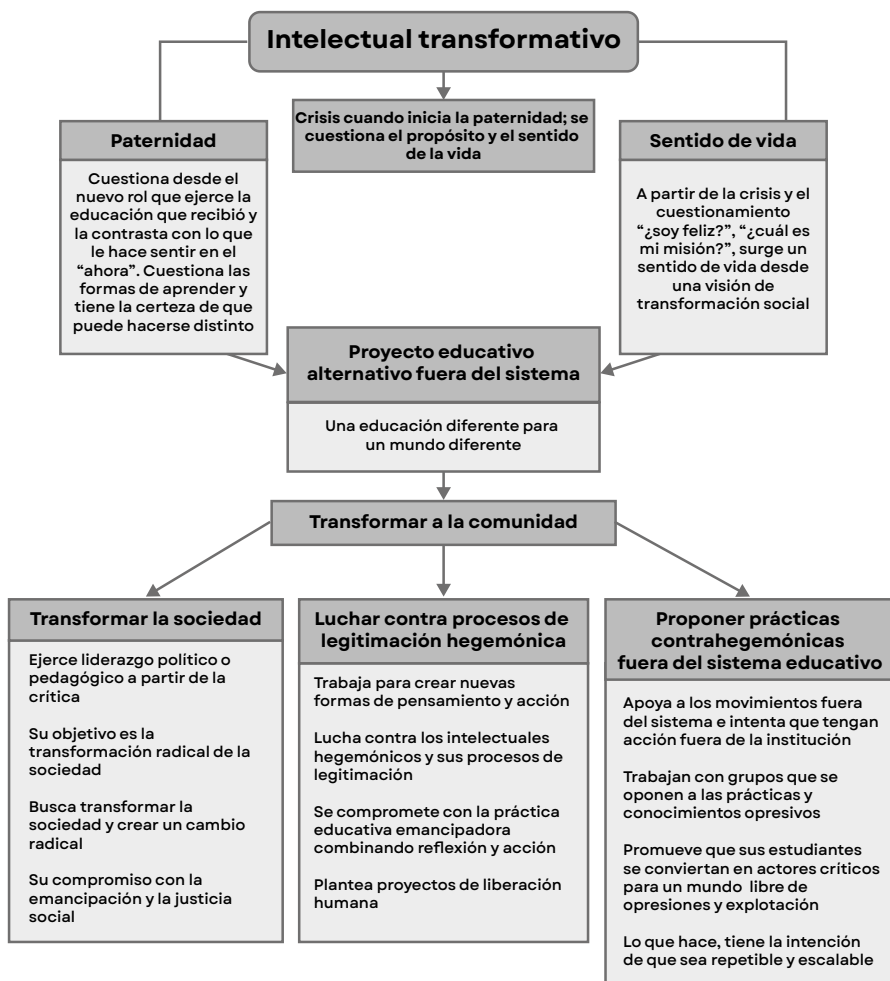
Así, el activista no solo cuestiona el sistema, sino que propone y construye alternativas. Finalmente, el conflicto no se percibe como un obstáculo, sino como un “motor legítimo del cambio social”. Giroux (2001) sostiene que “el conflicto no es una anomalía, sino una parte constitutiva de la lucha por el cambio social. El activismo nace del desacuerdo con el orden establecido” (p. 172). Es así como el activista inicia con un proyecto en el estado de Jalisco que lidera y propone ya no como padre de familia sino como líder educativo, es decir intenta replicar un modelo que experimentó como padre de familia y ahora quiere reimaginar y replicar con un modelo alternativo, pero desde una visión muy particular. Una

educación diferente para un mundo diferente, esto le permite ver que la paternidad no es solo una función biológica o afectiva, sino una experiencia educativa y política que puede reproducir o transformar estructuras de poder (Conell, 2005, p. 210). De padre a activista poniendo al centro a la educación y la transformación de la comunidad suponiendo una práctica creativa, disruptiva y propositiva.

Apple (1996) lo expresa claramente al afirmar que “la resistencia no es una simple negación, sino una práctica afirmativa que articula esperanzas, demandas y luchas por otro mundo posible” (p. 34).

Por tanto, entender al activista como intelectual transformativo abre la discusión de un componente muy importante del papel de este intelectual en la educación, que es la emancipación. No es casualidad que estos intelectuales reciban el nombre de intelectual transformativo (Giroux, 1997) en el caso que aquí se presenta se puede ver como el intelectual transformativo a partir de la crisis genera un proyecto educativo con miras a la transformación comunitaria a partir de los principios como son: la transformación de la sociedad, la lucha contra los procesos de legitimación hegemónica y la promoción de prácticas educativas fuera del sistema.

Figura 8.
El intelectual transformativo y el proyecto educativo para transformar la comunidad



Fuente: elaboración propia.

Descripción de la cultura escolar transformativa

Mientras que la educación oficial persiste en estructuras patriarcales y clasistas, las instituciones educativas alternativas han liderado la creación de modelos de educación equitativos, accesibles para comunidades desfavorecidas y fundamentados en la colaboración en vez de la rivalidad. Según Freire (1970), “la educación bancaria subyugada, mientras que la educación liberadora modifica y potencia”.

Las instituciones educativas no incorporadas al sistema continúan representando un cambio radical en el siglo XXI, ya que desmantelan los fundamentos del sistema educativo predominante: el control, la normalización y la sumisión. En cambio, sugieren una enseñanza fundamentada en la libertad, la diversidad y el aprendizaje genuino.

En las siguientes líneas se intenta describir la cultura escolar para comprender el fenómeno que emerge en esta escuela “que resiste”.

Casa Montessori (se utilizará este nombre para hacer referencia a la escuela del caso como seudónimo) es una institución fuera del sistema educativo, que no se encuentra incorporada a la Secretaría de Educación Jalisco a causa de seguir los principios filosóficos, teóricos y metodológicos del método

Montessori. Ofrece educación con el lema de “crear un mundo diferente con una educación diferente”. Es una auténtica comunidad Montessori con comunidad de familias que trabajan juntas por una sociedad mejor. Los niños que asisten van del año hasta los 12, y tienen una matrícula aproximada de 170 estudiantes. La visión es ser más que una escuela Montessori; se concibe como una comunidad de familias que colaboran para construir una sociedad mejor, sirviendo de ejemplo para que los niños aprendan a ser autónomos y conscientes socialmente.

Los programas educativos con los que cuenta la escuela se agrupan de acuerdo con los planos de desarrollo que Montessori (1949) concibe de la siguiente manera: 0-6 años: mente absorbente, gran capacidad para aprender a través de la exploración sensorial; 6-12 años: Razonamiento, exploración intelectual, interés por la moralidad y la justicia; 12-18 años: Desarrollo social y emocional, búsqueda de identidad, autonomía y; 18-24 años: Madurez y consolidación del aprendizaje.

Cada ambiente educativo corresponde a un plano de desarrollo en el que se establecen estudiantes de diferentes edades, esto con la intención de favorecer la cooperación y el aprendizaje entre pares, la autonomía y la responsabilidad, permitiendo así que los niños mayores consoliden su aprendizaje al enseñar a los menores, además de centrar el ritmo de aprendizaje individualizado. Por otro lado,

se fomenta la independencia porque los estudiantes avanzan según sus propios intereses y habilidades en un ambiente donde el aprendizaje es más natural y fluido.

Cada ambiente tiene materiales específicos que responden a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños en cada plano de desarrollo. Esta división por edades dentro del método Montessori sigue vigente hoy en día. Es importante resaltar que este método en su inicio rompía con el sistema hegemónico educativo de su época porque desafiaba los principios tradicionales de enseñanza, basados en la memorización, la disciplina estricta y la estructura jerárquica del aula. Su enfoque proponía una educación centrada en el niño, con autonomía, aprendizaje autodirigido y ambientes preparados para el desarrollo natural de sus capacidades.

Los programas educativos con los que cuenta son los siguientes y se **centran en un enfoque de trabajo por planos de desarrollo que concebía de la siguiente manera** Montessori identificó cuatro grandes planos del desarrollo: **0-6 años:** Mente absorbente, gran capacidad para aprender a través de la exploración sensorial. **6-12 años:** Razonamiento, exploración intelectual, interés por la moralidad y la justicia. **12-18 años:** Desarrollo social y emocional, búsqueda de identidad, autonomía. **18-24 años:** Madurez y consolidación del aprendizaje.

Por otra parte, los ambientes de aprendizaje son **de distintas edades**. Dentro de cada plano, Montessori estableció grupos de edades mezcladas (por ejemplo, 3-6 años, 6-9 años, 9-12 años). Esto favorece la cooperación y el aprendizaje entre pares, la autonomía y la responsabilidad y que los niños mayores refuercen su aprendizaje al enseñar a los menores además de centrar el ritmo de aprendizaje individualizado. Otro de los principios del método es el **fomento de la independencia ya que** los niños avanzan según sus propios intereses y habilidades en un ambiente donde el aprendizaje es más natural y fluido. Por otra parte, los materiales son **adecuados al desarrollo debido a que** cada ambiente está diseñado con materiales específicos que responden a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños en esa etapa.

Esta división por edades dentro del método Montessori sigue vigente hoy en día, es importante resaltar que el método Montessori en su inicio rompía con el sistema hegemónico educativo de su época porque desafiaba los principios tradicionales de enseñanza, basados en la memorización, la disciplina estricta y la estructura jerárquica del aula. Su enfoque propone una educación centrada en el niño, con autonomía, aprendizaje autodirigido y ambientes preparados para el desarrollo natural de sus capacidades.

El sistema educativo hegemónico ha estado tradicionalmente caracterizado por una enseñanza estandarizada, donde los estudiantes son agrupados por edades, siguen un currículo rígido y son evaluados de manera uniforme. María Montessori, con su método educativo innovador, rompió con esta estructura al proponer un modelo centrado en el niño, basado en la autonomía, la autoeducación y el aprendizaje a través de la experiencia. Su enfoque desafió los principios tradicionales de la enseñanza, promoviendo una educación más flexible, inclusiva y adaptada a las necesidades individuales de cada niño.

En el este apartado se intenta describir la cultura escolar que se vive en la Casa Montessori, con la intención de comprender los usos y costumbres predominantes y darle sentido al caso en cuestión.

Si se realiza una comparación en la educación que se realiza en la educación tradicional se puede entender que en el sistema hegemónico se promueve una enseñanza uniforme, donde todos los estudiantes deben aprender al mismo ritmo, siguiendo un currículo previamente diseñado sin considerar sus diferencias individuales. Montessori, en cambio, sostiene que “el niño no es un vaso que hay que llenar, sino una fuente que hay que dejar brotar” (Montessori, 1912). Su propuesta permite que cada niño explore y aprenda de manera autónoma, siguiendo sus propios intereses y tiempos de desarrollo. Esto

posiciona a la escuela Montessori como una **educación centrada en el niño**.

En lo que respecta a las edades, en la educación tradicional, los niños se agrupan por edades y avanzan en conjunto de grado en grado, con un maestro que planea para todos. Montessori rompe con esta estructura al establecer ambientes con grupos de edades mezcladas (por ejemplo, 1-3, 3-6, 6-9 y 9-12 años). Esta metodología fomenta la cooperación, el aprendizaje entre pares y el desarrollo de habilidades sociales, permitiendo que los niños mayores apoyen a los menores en su aprendizaje (Standing, 1957).

Mientras que el sistema hegemónico se basaba en la imposición de reglas estrictas y consecuencias en ocasiones desvinculadas de la realidad, Montessori propone que la disciplina debe surgir del propio niño, la verdadera autodisciplina se logra a través de la motivación intrínseca y la responsabilidad personal. “La educación no es algo que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo” (Montessori, 1949). Su modelo fomenta la toma de decisiones y la autorregulación en un ambiente preparado para la exploración y el aprendizaje libre.

El modelo tradicional de enseñanza se basa en el aprendizaje de contenidos, los estudiantes tienen un rol pasivo sin materiales a su alcance, en cambio, Montessori (1949) introdujo materiales didácticos

manipulativos que permitían el aprendizaje a través de la experiencia sensorial. Según Lillard (2005), esta metodología estimula la curiosidad natural del niño y promueve una comprensión más profunda de los conceptos al involucrar activamente sus sentidos y su motricidad.

Entender cómo funciona el método y cuáles son los principios para que la filosofía de la escuela cobre sentido permite entender las dinámicas desde su propia visión, de acuerdo con lo trabajado en la investigación, en el siguiente apartado se presentan los resultados del estudio mostrando como eje rector la formación ciudadana a través de la creación de la comunidad.

De la creación de la comunidad a la formación ciudadana

En el siguiente apartado se presentan los resultados en torno a la investigación presente; estos van enfocados en tres elementos que interconectan el sentido de la ciudadanía a través de ejercer prácticas contrahegemónicas que rompen el sistema educativo actual.

En un mundo donde la educación tradicional sigue estructurada bajo normas rígidas, evaluaciones estandarizadas y un currículo impuesto por el Estado, han surgido espacios de aprendizaje que desafían esta hegemonía. Las escuelas no incorporadas al sistema educativo representan una alternativa disruptiva que pone en el centro al estudiante, rom-

piendo con las limitaciones de la enseñanza convencional y abriendo posibilidades para una educación más libre, creativa y auténtica.

La libertad de construir el conocimiento inicia con la autonomía y el aprendizaje. En las escuelas tradicionales, los niños aprenden bajo un currículo uniforme, donde todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y bajo los mismos criterios de evaluación. En cambio, en las escuelas no incorporadas, el aprendizaje surge de la curiosidad y los intereses individuales.

Los resultados del presente estudio dan evidencia de que lo que se realiza en esta comunidad educativa, que implica usar el método Montessori y la visión que inspira a la comunidad educativa, permite avanzar hacia la formación ciudadana con miras a la justicia social, entendiendo esta desde una visión activa, crítica y transformadora que permite reconocer las desigualdades estructurales (económicas, culturales, de género) que limitan el ejercicio pleno de derechos, pero propone, desde una visión activa, involucrarse en procesos democráticos y comunitarios para transformar la sociedad.

Desde esta perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2009) afirma que la justicia social implica justicia cognitiva que avance hacia la transformación social exige un reconocimiento activo de los saberes oprimidos y una ciudadanía que se constru-

ya en comunidad, desde la corresponsabilidad y la solidaridad

Ciudadanía como corresponsabilidad y creación de comunidad

Entender a la comunidad como un espacio que está diseñado para crecer juntos.

La ciudadanía transformadora no se construye desde el Estado, sino desde las prácticas sociales colectivas que instituyen otras formas de lo común, otras formas de lo político. Tapia (2008): La escuela, desde su misión, ha permitido que se dé la pertenencia a la comunidad; es una decisión consciente y bilateral (familia-escuela), basada en el compromiso mutuo y la corresponsabilidad. Según la teoría de ciudadanía activa (Banks, 2008), la participación y el sentido de corresponsabilidad son esenciales para formar ciudadanos comprometidos y críticos, capaces de transformar su entorno.

Algunas de las prácticas educativas que han logrado que la comunidad avance hacia la formación ciudadana son poner en el centro a la comunidad desde “Lazos”, un proyecto que nace en y para las familias y bajo sus ejes rectores permite que la participación informada sea un pilar de la ciudadanía deliberativa (Habermas, 1996), donde la comunicación abierta y honesta es esencial para la toma de decisiones colectivas.

En lazos se usan las comunidades de práctica para priorizar proyectos. Familia es un espacio que está diseñado para dar la oportunidad de crecer juntos, acompañando para ser la mejor versión; cada día siendo mejores seres humanos, mejores padres, mejores ciudadanos del mundo y más felices, bajo estos ejes se agrupan los distintos proyectos que emanan de la comunidad y aportan un sentido de transformación a todas las acciones que realiza la escuela.

Las reuniones de lazos se realizan una vez al mes y tienen la intención de concretar acciones que favorezcan la cocreación de proyectos comunes que emergen desde la corresponsabilidad y el sentido de crianza compartido.

Educación para la transformación social

La educación como práctica de la libertad no puede realizarse sin una práctica de la libertad, no puede realizarse sin una pedagogía del oprimido, que forme sujetos colectivos capaces de cuestionar la dominación y construir nuevas relaciones sociales en comunidad, Freire (1970).

La filosofía de la escuela busca no solo el desarrollo individual, sino la formación de agentes transformadores de la sociedad, promoviendo el florecimiento humano y el bienestar colectivo. Según Montessori (1949), la educación debe preparar a los niños para la vida en sociedad, desarrollando su au-

tonomía, empatía y sentido de justicia. El manifiesto que hace la escuela y bajo el que se guían sus acciones es el siguiente:

Con demasiada frecuencia la educación actual sirve al sistema socioeconómico no al ser humano.

Creemos que es posible impulsar una educación diferente que crea un mundo diferente. Diferente porque pone al niño al centro. Diferente, pues busca el desarrollo pleno del potencial humano y su bienestar.

Diferente al incluir a los adultos, las educadoras, las familias, la sociedad.

Diferente, educando en plenitud, con mente y corazón.

Diferente, basándose en experiencias y entornos en lugar de palabras.

Diferente, en un continuo integrador y no en eventos aislados.

Diferente, porque no sucede en un edificio o una pantalla, sino en la vida diaria, al ser parte de una comunidad que nos ayuda a transformarnos y a transformar nuestro entorno

En Casa Montessori asumimos la tarea de impulsar un movimiento que inspire y acompañe a niños y adultos para llevar esta misión por sí mismos.

Soñamos con una nueva educación una nueva mentalidad, una nueva subsistencia.

Un mundo donde las personas sepan, puedan y quieran colaborar, cuestionar, contribuir y transformarse a diario.

La educación no es algo que sucede en un salón, proviene de las experiencias y como decidimos vivirlas en la vida diaria (Manual para familias, 2024, p.5)

Entender la transformación social como la posibilidad de crear un mundo diferente permite que la comunidad proponga acciones para romper con la hegemonía impuesta por el estado.

Aprendizaje en comunidades de práctica

En el caso de la investigación se promueve la participación activa de las familias en la vida escolar y la creación de acuerdos de convivencia, lo que refuerza la cultura democrática y el respeto mutuo. Según (Dewey 1916), la escuela es un microcosmos de la sociedad, donde los estudiantes aprenden a deliberar, dialogar y tomar decisiones colectivas planteando que la escuela es un microcosmos de la

sociedad, donde los estudiantes aprenden a deliberar, dialogar y tomar decisiones colectivas.

Usan las comunidades de práctica como herramienta para que se agrupen las familias bajo el principio de intercambiar experiencias y reflexión en conjunto, se entiende que las comunidades de práctica son “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, una pasión sobre un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área al interactuar de manera continua” (Wenger, 1998, p. 4) bajo esta lógica las familias se agrupan bajo un eje de interés común avanzando así hacia la transformación social que exige la construcción de nuevas formas de sociabilidad, basadas en la solidaridad, la reciprocidad y la participación activa en la vida colectiva, rompiendo las lógicas individualistas y hegemónicas del sistema capitalista de Sousa (2009, p. 34).

La escuela del estudio promueve practicas comunitarias bajo las comunidades de práctica para favorecer el encuentro y el aprendizaje en conjunto. Un ejemplo de esto es el refrigerio comunitario que según se expresa en (Manual para el refrigerio comunitario, 2024, p.1) “(...) es una oportunidad de aprender, compartir, ser autónomos, ampliar la conciencia social, disfrutar la vida con el otro”.

Existe un comité de refrigerio que plantea algunas propuestas y se operan en conjunto, este comité está conformado por padres de familia interesados

en el tema e incluye a un padre o madre de cada ambiente educativo. El refrigerio lo toman los niños en una hora específica dentro de la jornada escolar con el propósito de fomentar una alimentación saludable y comunitaria a través de una experiencia educativa positiva.

Los alimentos en Casa Montessori se basan en la colaboración y participación de la escuela, las familias y los niños. El menú está en criterios acordados por el Comité de refrigerio y en la importancia de que se consuman productos nutritivos y variados que ayudan al crecimiento de los niños. “Recuerda, los niños necesitan llegar desayunados a la escuela, el refrigerio no es un sustituto del desayuno, es importante expresar que se enfoca en que el desayuno sea fácil, nutritivo, incluyente, de temporada. local, accesible y delicioso”. (Testimonio 01- 02-02-24).

El aprendizaje en Casa Montessori es vivencial; se da en la vida diaria y en la interacción con otros, no solo en el aula. Prácticas como el “refrigerio comunitario” fomentan la cooperación, el diálogo y la solidaridad. Wenger (1998) define las comunidades de práctica como grupos que aprenden juntos a través de la acción compartida, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la identidad colectiva.

Se otorga libertad a los niños dentro de los límites claros, promoviendo la autodisciplina y la toma de decisiones respetuosas. Montessori (1949) subraya la verdadera libertad que implica responsabilidad

y respeto por los demás, lo que resulta fundamental para la vida ciudadana.

El modelo de Casa Montessori, basado en la educación Montessori y la construcción de comunidad, promueve una ciudadanía activa, responsable, solidaria y transformadora. Sus prácticas y acuerdos refuerzan valores democráticos, la participación informada, la corresponsabilidad y el aprendizaje vivencial, alineándose con teorías contemporáneas de ciudadanía y educación.

Después de analizar las prácticas, los resultados de la investigación apuntan a la implementación que hacen de metodologías para la formación ciudadana en las entrevistas y el análisis documental realizado. Esto se centra en enfoques participativos, vivenciales y reflexivos que promueven experiencias situadas. Este modelo de participación pública de la IAP2 (International Association for Public Participation) surge de las prácticas y teorías desarrolladas principalmente en el ámbito de la gestión pública, planificación urbana, democracia participativa y comunicación estratégica con el fin de tomar decisiones; surge en el contexto de apoyar la teoría democrática y participativa en el que los ciudadanos tienen un papel activo. “La participación es una escuela de la democracia: los ciudadanos no se vuelven democráticos en abstracto, sino a través de la práctica de procesos participativos” (Fung, 2006, p. 22). Por tanto, se puede evidenciar que la escuela usa

metodologías para la formación ciudadana con un enfoque participativo; se puede decir que las principales metodologías identificadas se presentan para su entendimiento global en el siguiente apartado.

Metodologías participativas y escalonadas

Las metodologías para la formación de ciudadanía en los documentos consultados que emergen del caso, se centran en enfoques participativos, vivenciales y reflexivos. A continuación, un resumen de las principales metodologías identificadas.

Se utilizan *modelos como el IAP2* (2018) que contemplan cinco niveles de participación: informar, consultar, involucrar, colaborar y empoderar, promoviendo la gradual implicación activa de los estudiantes y la comunidad en procesos democráticos. Informar para superar el monólogo institucional. Consultar la captura simbólica de la opinión pública. Involucrar, promover diálogo horizontal y reflexión crítica. Empoderar para redistribuir poder y reconocer saberes comunitarios.

Una democracia radical requiere espacios donde las personas aprendan a nombrar su mundo, a deliberar y a construir poder colectivo” (Fraser, 2003, p.12) esto se puede ver en la forma en la que se crean las acciones comunitarias para avanzar en

la democracia, tal es el ejemplo de la creación de los acuerdos de convivencia por medio de los que se informó y consultó acerca de las necesidades que los padres de familia y alumnos necesitaban, posteriormente se realizaron sesiones informativas con los acuerdos emanados desde la información, consulta y justificación teórica de los mismos, para finalmente proponer acciones en los comités e invitar a sesiones de formación a padres de manera presencial y en línea.

Los principios de Casa Montessori forman la base sobre la cual se construye

- 1. El niño al centro: Siempre tomamos decisiones pensando en el mejor interés del niño. Esto puede implicar diferencias con las familias, pero nuestro enfoque es su desarrollo.**
- 2. Compartir valores y principios Montessori.**
- 3. Todos venimos a crecer y transformarnos. Estar dispuestos a trabajar y participar de manera activa y responsable en mi propio crecimiento, transformación y desarrollo, el de mi hijo y el de la comunidad.**
- 4. Roles claros y corresponsabilidad: Casa Montessori es una comunidad educativa que colabora con las familias de manera respetuosa y profesional. La escuela ofrece un ambiente de aprendizaje basado en Montessori y espera que las familias respeten y sigan las disposi-**

ciones establecidas. Las familias son los principales cuidadores y deben participar activamente en la educación de sus hijos.

- 5. Casa Montessori es una comunidad, no un servicio: Casa Montessori y las familias que forman parte se comprometen a ser socios estratégicos y colaboradores en la educación de sus hijos, cada parte involucrada entiende sus responsabilidades, roles y alcances, abordando la relación desde la perspectiva colaborativa y no consumidora, donde el principal objetivo es el desarrollo del niño(a) no la satisfacción del cliente. La educación es un esfuerzo conjunto y la escuela tomará decisiones basadas en su experiencia, incluso si eso implica conversaciones o decisiones difíciles.**
- 6. Equipo familia-escuela: Trabajamos para crear un equipo entre la familia y la escuela, generando confianza y ofreciendo espacios para que las familias participen activamente en el desarrollo de sus hijos y de la comunidad.**
- 7. Convivencia basada en respeto y confianza: Fomentamos una actitud respetuosa, cordial y abierta al diálogo en todas nuestras interacciones.**
- 8. Construir la comunidad. Es responsabilidad y trabajo de todas y todos.**

9. Autonomía: Promovemos que niños y adultos sean responsables y activos en su propio desarrollo, actuando de forma independiente y asumiendo sus responsabilidades. (Acuerdos de convivencia escolar Casa Montessori 2024-25, p. 5)

Entender que la escuela es una comunidad y no un servicio posiciona a la escuela como un espacio comunitario de conexión, en el que existe un trabajo en equipo y un diálogo horizontal. En este contexto escolar, se fomenta la participación desde abajo, con autonomía territorial y el análisis crítico de la acción ciudadana, integrando derechos humanos y democracia participativa.

Aprendizaje vivencial y comunitario

La educación para la ciudadanía se basa en experiencias cotidianas y en la participación en comunidades reales, donde el alumnado aprende a través de la convivencia, la deliberación y la resolución de problemas concretos, promoviendo espacios fuera del aula, como actividades extracurriculares y dinámicas comunitarias, que funcionan como “comunidades de práctica” para fortalecer la identidad y el compromiso ciudadano, tal es el caso de las actividades pedagógicas como “vamos a salir”, que consiste en llevar fuera de la escuela lo aprendido.

Los estudiantes, como producto de los proyectos o del interés mismo, salen de la escuela a buscar, operar o construir conocimiento en conjunto. Cuentan con un directorio de los padres de familia que están dispuestos para acompañarles y los alumnos hacen las llamadas pertinentes para acordar con los padres de familia la dinámica del encuentro, el propósito de la salida y los productos que se requieren recuperar de la misma.

Estas metodologías detectadas en la escuela buscan que la formación ciudadana sea un proceso integral, continuo y contextualizado, que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes para la participación democrática efectiva y la construcción de sociedades inclusivas y justas.

Las metodologías que aquí se muestran han sido las maneras en las cuales se ha implementado el modelo educativo con la visión de transformación, entendiendo esta desde la postura crítica.

En resumen, los resultados de esta investigación subrayan la importancia de las prácticas educativas no convencionales en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. A través de pedagogías como el método Montessori y la participación comunitaria, se abre un espacio donde los estudiantes pueden explorar y aprender desde sus propios intereses y contextos, promoviendo así una educación crítica y transformadora, convirtiendo a la escuela en una herramienta de emancipación que

desafía las estructuras opresivas del sistema tradicional, fomentando un aprendizaje auténtico que no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades para la vida en comunidad. Este abordaje invita a las comunidades a involucrarse en la búsqueda de justicia social, creando un sentido de corresponsabilidad que fortalece el tejido social. Entendiendo así que la construcción de una ciudadanía transformadora reside en la capacidad de las comunidades para educar y empoderar a sus miembros, generando un espacio donde el aprendizaje y la acción social se entrelazan en un esfuerzo conjunto por un futuro más justo y equitativo.

Últimas palabras

En conclusión, la educación hegemónica, caracterizada por la estandarización y el control, se ve desafiada y transformada por el caso de esta escuela no incorporada que propone un enfoque centrado en el estudiante y la comunidad. Estos espacios educativos rompen con las estructuras tradicionales para ofrecer un aprendizaje auténtico basado en la autonomía, la curiosidad y la cooperación. Al posicionar al niño como protagonista de su propio proceso educativo, se fomentan habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la solidaridad, preparando a los estudiantes no solo para

participar en sus comunidades, sino para transformarlas activamente. La escuela desde la visión del activista que lidera la misma es un espacio de convergencia entre sentires y pensamientos que permiten la coconstrucción de dinámicas que transforman a la educación.

Las dinámicas escolares tienen como eje la formación ciudadana entendiendo que los pilares que la sostiene son la convivencia y la corresponsabilidad en estas comunidades educativas, donde familias y educadores trabajan juntos para formar ciudadanos comprometidos y críticos. La propuesta educativa se convierte así en un camino hacia la emancipación, la justicia social y la creación de sociedades más equitativas. En un mundo que demanda constantemente innovación y adaptación, las escuelas no incorporadas se erigen como faros de esperanza, invitando a cada uno de nosotros a cuestionar, participar y contribuir a la construcción de un futuro donde la educación no solo instruya, sino que empodere y transforme a la comunidad. Es hora de reconocer el potencial de estos modelos educativos alternativos que promueven un cambio que desafía la hegemonía en la educación y fomenta una ciudadanía activa, responsable y capaz de construir un mundo mejor.

Caso de resistencia en la gestión. Prácticas de resistencia en la función directiva

Fabrizio René Orozco Sánchez

CEMEJ

El texto analiza la función directiva en las escuelas bajo la perspectiva de la teoría de la resistencia. Se destaca la figura del director como un intelectual orgánico, capaz de reproducir la cultura hegemónica o actuar como un agente de cambio transformativo. Se debate la dualidad entre la hegemonía y contrahegemonía en la cultura escolar, y cómo el director puede influir en estos procesos. También se mencionan prácticas de resistencia frente a la

mercantilización de la educación, invisibilización de desigualdades y desprofesionalización docente, promoviendo una educación más equitativa y democrática. El director es visto no solo como administrador, sino como líder pedagógico que inspira la transformación social y educativa. Se hace énfasis en la importancia de que los directivos escolares adopten prácticas que fomenten la inclusión, justicia social y participación activa de la comunidad educativa para construir una visión compartida de la educación que responda a los desafíos contemporáneos.

En la sociedad contemporánea, la escuela representa no solo el centro de aprendizaje académico, sino como un espacio dinámico donde se negocian y construyen identidades, valores y visiones del mundo. La pregunta fundamental que subyace a su función es si perpetúa las estructuras sociales existentes, actuando como un vehículo para la reproducción de la cultura hegemónica impuesta por la clase dominante, o si alberga el potencial de transformarse en un territorio de resistencia, donde germinan las semillas de un orden social más equitativo y justo. En este debate, la figura del director escolar emerge no como un mero administrador, sino como un actor clave con la capacidad de inclinar la balanza hacia la reproducción o la transformación.

Si bien la teoría de la reproducción enfatiza su papel en el mantenimiento del orden, la teoría de la resistencia, liderada por pensadores como Henry

Giroux, ilumina la capacidad de los individuos dentro del sistema educativo para cuestionar y oponerse a los valores impuestos. Giroux argumenta que la resistencia ofrece un marco valioso para analizar la compleja interacción entre la escuela y la sociedad, permitiendo comprender las experiencias de los grupos subordinados y abrir caminos hacia una pedagogía crítica transformadora.

En este contexto de tensión entre hegemonía y contrahegemonía, el director escolar deja de ser una figura meramente administrativa para convertirse en un intelectual. Siguiendo la distinción gramsciana, puede operar como un intelectual orgánico hegemónico, cuyo liderazgo contribuye a la reproducción de un orden social que favorece a la clase dominante, o trascender este rol para encarnar la figura del intelectual transformativo.

El intelectual transformativo, lejos de ser un simple gestor, se convierte en un catalizador del cambio. Reconoce la escuela no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como una arena ideológica donde se negocian significados y se manifiestan diversas formas de relación y valores (Ibagón, 2015). Consciente de esta realidad, el director transformativo utiliza su posición de liderazgo para fomentar la reflexión crítica, impulsar pedagogías alternativas que empoderen a los estudiantes y promover un diálogo inclusivo que cuestione las narrativas dominantes.

La escuela. ¿Vehículo para la reproducción o resistencia?

Desde la perspectiva de Gramsci, la escuela como institución de la sociedad civil ejerce una función sustantiva en la consolidación y cristalización de la cultura hegemónica que busca mantener el *statu quo* que impone el estado como clase hegemónica. Desde esta perspectiva, se coloca a la escuela como un aparato que reproduce relaciones sociales para la dominación de una clase social sobre otra. Así, se entiende la hegemonía como la habilidad de un grupo social para liderar y movilizar a otros grupos, reconfigurando el sentido común y expandiendo los límites de lo que se considera posible, legítimo o deseable en la sociedad (Rendueles, 2022).

En este orden de ideas, un primer planteamiento desde la teoría de la reproducción es el que pone de manifiesto el papel de la escuela como aparato al servicio de una clase hegemónica que, a decir de Ibagón (2015), para asegurar su dominación, ejerce la función de dirección cultural de transmisión ideológica, lo que la convierte a su vez, en un territorio de lucha y confrontación.

Si bien la escuela actúa como un medio para reproducir las relaciones sociales que aseguran la dominación de una clase social y la opresión de otra, la teoría de la resistencia resalta la importancia de las concepciones personales de los participantes

en el proceso educativo y cómo éstos se resisten a aceptar los valores impuestos.

Para Giroux, la teoría de la resistencia ofrece un enfoque contrario a la teoría de la reproducción y suma al debate la importancia de realizar un análisis más profundo de la relación entre la escuela y la sociedad:

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica (Giroux, 2004, p. 143).

Dicho lo anterior, la escuela se convierte en una arena ideológica que responde a intereses hegemónicos como a aparato de la sociedad civil o como un espacio de mediación donde se generan resistencias que dan lugar a expresiones contrahegemónicas, en donde el papel que juegan los diferentes actores en la comunidad escolar es relevante en la configuración de redes de significados que confor-

man la cultura escolar. Entre estos actores surge la figura del intelectual.

En la función directiva se hace presente de manera natural la figura del intelectual orgánico que por su condición de autoridad se vincula o identifica con una clase o movimiento social y responden a dichos intereses. El director escolar bien puede ser un intelectual orgánico cuya gestión contribuye a la producción y reproducción para el sostenimiento de un estatus social que responde a los intereses de una clase dominante o encabezar un movimiento contrahegemónico como intelectual transformativo capaz de desarrollar procesos desde una postura crítica que promuevan prácticas sociales alternativas dentro y fuera de la escuela.

Giroux advierte de esta dualidad de hegemonía y contrahegemonía en la que la dirección escolar está inmerso y las tensiones y motivaciones a las que se enfrenta, así, aunque es evidente que las escuelas están influenciadas por los intereses de una clase hegemónica también ofrecen espacios para la enseñanza y el conocimiento de prácticas de emancipación: “Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación” (Giroux, 2004, p.153).

En este mismo sentido Ibagón (2015), hace evidente el valor pedagógico de la resistencia y el papel que juegan las escuelas como espacios privilegiados para el surgimiento de movimientos contrahegemónicos alternativos al orden establecido:

Dichas prácticas educativas contrahegemónicas que parten de la escuela tienen como base, la difusión crítica de verdades ya descubiertas a través de un proceso de socialización del conocimiento, cuyo fin último es llevar a una masa de hombres a pensar coherentemente, traduciendo lo teórico en acciones vitales que los beneficie como grupo. (Ibagón, 2015, p. 70)

Al asumir que las escuelas son más que meras transmisoras de conocimiento y valores comunes al servicio de una cultura hegemónica y que por el contrario son lugares en los que son representados diversas formas de relacionarse, usos lingüísticos y valores que median la cultura escolar, quienes representan la autoridad inmediata en la figura del director como intelectuales, tienen en su actuar la posibilidad de situarse como intelectuales orgánicos con orientación al mantenimiento del *statu quo* o como intelectuales transformativos.

El director: ¿intelectual orgánico hegemónico o transformativo?

Gramsci acuña el concepto de sociedad civil y sostiene que es a través de sus instituciones que la clase dirigente mantiene el control ideológico. Esta

afirmación da cuenta de lo complejo del ejercicio de la función directiva en términos de autonomía y de la relativa independencia de las instituciones. Los directivos experimentan una serie de tensiones en relación con la inercia reproductivista de las escuelas y su limitada capacidad ejercer prácticas de resistencia que cuestionen y transformen las dinámicas de poder que obstaculizan la mejora educativa.

Es común entonces encontrar en las escuelas al tipo de director más asociado a la figura del intelectual orgánico hegemónico que dirija y articule los consensos a favor de los intereses de la clase dominante. Un director que sigue las directrices que emanan de la autoridad estatal y que funge como gestor y operador de la propuesta educativa que establece la clase política gobernante.

Es a través de este tipo de intelectuales que la clase dirigente va construyendo su hegemonía por medio del consenso y la dirección, pero también a través de la coerción (Gómez, 2016). Sin embargo, a decir de Gómez (2016):

Ahora bien, cuando la clase social que detenta el poder ya no puede dirigir, cuando su ideología es rechazada, cuando se van desprendiendo los consensos. En síntesis, cuando no lleva a delante a la sociedad porque no puede responder a sus demandas, entonces se produce una

crisis orgánica, una crisis estructural que afecta a todo el bloque histórico, que incluye una crisis de hegemonía (p. 159).

Lo anterior revela un escenario propicio para la resistencia que a través de la acción colectiva ofrece una serie de alternativas para un sistema educativo más incluyente, más justo, tendiente a desplazar lo hegemónico. Se trata de movimientos contrahegemónicos que ofrecen una nueva visión del mundo, una nueva iniciativa política, un cambio de dirección (Campione, 2005).

Así, la escuela más allá de su papel reproductivista, es un espacio de transformación donde los sujetos juegan un papel importante - algo ignorado por los teóricos de la reproducción- representados por alumnos y docentes que resisten a la cultura dominante y a la reproducción social en la escuela (Hirsch & Rio, 2015). En este escenario surge la figura del intelectual transformativo, fundamentales en la consolidación de dichos cambios y en generar la autoconsciencia crítica en estos grupos, son sus organizadores y dirigentes. (Gómez, 2016)

Si como lo señala Stolp (1994), los líderes interesados en cambiar la cultura de su escuela están obligados en principio a comprender la cultura existente. El director escolar sería un intelectual transformativo natural por el rol que desempeña y su natural cercanía con todos los actores y el contexto que envuelve la cultura escolar.

Los directivos escolares pueden ejercer prácticas de resistencia para cuestionar y transformar las dinámicas de poder que obstaculizan la mejora educativa a través de una combinación de estrategias que involucran la reflexión crítica, la acción colectiva y el liderazgo ético.

El cambio más efectivo en la cultura escolar pasa cuando directores, profesores, y estudiantes desarrollan los valores y creencias que son importantes para la institución. Las acciones del director se advierten e interpretan por otros como “lo que es importante”. Un director que actúa con cuidado y con preocupación por los demás, es más probable que formará una cultura escolar con valores similares. (Stolp, 1994, p. 3)

Una lectura adecuada del director sobre los procesos escolares, las tradiciones, los rituales, le confieren la capacidad de desafiar la cultura hegemónica con cambios que transformen el sistema hacia uno cada vez más justo.

En este sentido, desde la dirección escolar, en su lógica de intelectualidad orgánica transformativa se dan prácticas de resistencia que, desde lo discursivo, cuestionan toda narrativa tendiente a perpetuar las desigualdades y que por el contrario

promueven un tipo de comunicación y lenguaje que promueve la equidad y la justicia. Desde lo pedagógico, al impulsar prácticas pedagógicas alternativas que desafíen las dinámicas de poder y generen espacios de aprendizaje inclusivos y participativos. Desde lo estratégico, aprovechando las oportunidades para en las políticas y prácticas educativas, construyendo alianzas a favor del cambio.

Algunas prácticas de resistencia en la función directiva

Resistencia frente a la mercantilización de la educación

Frente a la creciente mercantilización de la educación, los directivos escolares pueden ejercer diversas prácticas de resistencia que garanticen el carácter público y social de la educación. En lugar de ver a las escuelas como extensiones del mercado laboral o como instituciones clave en la competencia internacional, las escuelas deben funcionar como esferas públicas democráticas. Esto implica dignificar el diálogo significativo y la acción, y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre la responsabilidad social (McLaren, 2003).

Las prácticas de resistencia de los directivos escolares frente a la mercantilización de la educación implican una defensa activa de los valores democráticos, la equidad, la inclusión y la calidad educativa: Defender el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad para todos; promover una visión

de la educación como un bien común y no como una mercancía y; cuestionar las políticas educativas que priorizan los intereses del mercado sobre las necesidades de los estudiantes.

A su vez, como intelectual transformativo el director escolar debe intentar “formar un lenguaje de esperanza que apunte hacia nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios de la libertad y la justicia” (McLaren, 2003, p. 339), implementando políticas de inclusión que garanticen el acceso a una educación de calidad para todos, independientemente de su origen o condición y fomentar prácticas de enseñanza que desarrollen el pensamiento crítico, la creatividad y la participación ciudadana.

Otras prácticas de resistencia en la función directiva incluyen la promoción de currículos flexibles adaptados a los contextos de la comunidad escolar y cuestionar las evaluaciones estandarizadas que ponderan lo cuantitativo sobre el aprendizaje integral.

Resistencia frente a la invisibilización de las desigualdades

Al adoptar estas prácticas de resistencia, los directivos escolares pueden desempeñar un papel fundamental en la transformación de las dinámicas de poder y la creación de escuelas más equitativas y justas. Alinear a las escuelas con los principios de la democracia y el valor cívico, implica que los educadores deben analizar cómo las instituciones edu-

cativas perpetúan los aspectos de la sociedad que contribuyen a las injusticias de género, clase y raza (McLaren, 2003).

El directivo puede asegurarse de que los datos de la escuela relacionados con el rendimiento académico, asistencia, participación, se desglosen por diferentes categorías como el género, origen étnico y nivel socioeconómico, para identificar patrones de desigualdad.

La democracia en este caso comienza en la propia escuela, y esto sugiere la necesidad de que los educadores cuestionen tanto el currículum formal como el oculto de la escuela pública de tal forma que se identifiquen esas ideologías y prácticas sociales que operan tanto en favor como en contra de los imperativos de la democracia. (McLaren, 2003, p. 336).

Estas prácticas de resistencia requieren de un liderazgo directivo comprometido con la transformación social y educativa, capaz de generar alianzas y construir redes de apoyo. La resistencia no implica necesariamente un enfrentamiento directo, sino que puede manifestarse a través de estrategias creativas y constructivas que permitan generar cambios desde adentro:

- **Creación de espacios de diálogo inclusivos:** Organizar reuniones, foros y grupos de discusión donde estudiantes, docentes, padres y miembros de la comunidad puedan expresar sus experiencias y perspectivas sobre las desigualdades. Fomentar un ambiente de respeto y escucha activa, donde todas las voces sean valoradas.
- **Implementación de políticas y prácticas inclusivas:** Revisar y modificar las políticas y prácticas escolares para garantizar que sean equitativas y sensibles a las necesidades de todos los estudiantes. Promover la implementación de pedagogías inclusivas que valoren la diversidad y fomenten el aprendizaje de todos.
- **Defensa de los derechos de los estudiantes:** Abogar por los derechos de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan discriminación o exclusión. Establecer mecanismos para recibir y atender denuncias de discriminación y garantizar que se tomen medidas adecuadas.

Peter McLaren pone de manifiesto la preocupación de la enraizada lógica dialéctica en la que se encuentra la enseñanza y cómo la crítica y la

transformación se convierten en sus desafíos fundamentales. Sostiene que es crucial que permanezcamos unidos ante las desigualdades predominantes. La pedagogía empleada debe potenciar la capacidad humana para enfrentar las fuerzas de la dominación de manera efectiva, impulsándonos a rechazar la desesperación y a no ceder ante el *statu quo* (McLaren, 2003)

Resistencia frente a la desprofesionalización docente

La desprofesionalización docente, caracterizada por la pérdida de autonomía, la sobrecarga administrativa y la disminución del reconocimiento social, plantea desafíos significativos para los directivos escolares. Frente a esta situación, pueden implementar diversas prácticas de resistencia para proteger y fortalecer la profesionalidad de sus equipos. El liderazgo transformacional potencia a los docentes en sus procesos de identificación personal y profesional con el director y la institución educativa. (Martínez Contreras, 2014, p. 11).

El directivo puede filtrar y priorizar las tareas administrativas, protegiendo el tiempo de los docentes para la planificación y la enseñanza, además de abogar por la simplificación de procesos y la reducción de la carga burocrática ante las autoridades educativas. Desde su función el directivo puede promover la experimentación y la innovación en el aula, respetando la diversidad de enfoques pedagó-

gicos y defender la capacidad de los docentes para tomar decisiones sobre su práctica, basadas en su conocimiento y experiencia.

La motivación del director mantiene en los docentes una permanente expectativa de dar lo mejor de sí, en favor de la institución. El docente motivado es creativo, resuelve problemas y toma riesgos, lo cual favorece al trabajo corporativo en la organización educativa. (Martínez Contreras, 2014, p.11)

Al adoptar estas prácticas de resistencia, los directivos escolares pueden desempeñar un papel crucial en la defensa de la profesionalidad docente y la mejora de la calidad educativa.

Dejar de ver al docente como mero operador del currículo que se impone desde el gobierno es un imperativo de resistencia que impele la autonomía laboral. McLaren se refiere a esto como la impotencia que describe la vida de quienes tienen poca o ninguna autonomía laboral, ejercen poca creatividad o juicio en su trabajo, (...) se refiere a las culturas profesionales y no profesionales que, por supuesto, están relacionadas con la división entre el trabajo intelectual y el manual (McLaren, 2003, p. 86).

Darle su lugar al docente como profesional de la educación capaz de ejercer su labor con autono-

mía y creatividad, es en nuestros días también una acción de transformación a la que el director escolar debe apelar.

Conclusión

El concepto de “intelectual transformativo” tiene una importancia especial en el contexto educativo actual, donde los directivos escolares actúan como agentes clave de cambio. Este enfoque va más allá de la gestión administrativa, adoptando un liderazgo que inspira, moviliza y facilita la transformación de las comunidades educativas.

La figura del directivo escolar, al desempeñar el rol de intelectual orgánico, puede convertirse en un motor de cambio que trasciende la simple administración, promoviendo una transformación significativa en la comunidad educativa.

Superar la visión del directivo como mero administrador es fundamental para enfatizar su rol como líder pedagógico, promotor de la innovación y la reflexión crítica. Es importante fomentar la participación activa de docentes, estudiantes y familias en la construcción del proyecto educativo y analizar cómo el directivo puede influir en la construcción de una visión compartida de la educación. Promover valores como la equidad, la inclusión y la justicia social, y establecer puentes entre la escuela y la comunidad, generando un diálogo constante y fructífero, son acciones esenciales. Además, el directivo debe impulsar la investigación y la reflexión sobre la

práctica educativa, generar espacios de formación y debate para docentes y estudiantes, y difundir el conocimiento generado en la escuela, contribuyendo al debate público sobre la educación. Mostrar cómo el directivo puede vincular la educación con los problemas sociales de su entorno y promover proyectos educativos que fomenten la participación ciudadana y la transformación social, así como formar estudiantes críticos y comprometidos con la construcción de un mundo más justo, son elementos clave para un liderazgo transformador en el ámbito educativo.

Caso de pueblos originarios. Cultura y resistencia de la población migrante

María Isabel Sañudo Guerra
Dirección de Educación Preescolar

Este apartado tiene la intención de entender la migración de grupos originarios provenientes de diferentes estados de la república mexicana que llegan para integrarse a la sociedad urbana en busca de oportunidades de trabajo, de una mejor calidad de vida para ellos y sus familias y como se resisten a su cultura indígena para no ser excluidos. A través del análisis de prácticas escolares, se evidencian los procesos de exclusión y discriminación, así como las formas en que estas comunidades preservan su

identidad y promueven el reconocimiento de sus derechos en el ámbito educativo. En el Jardín de niños treinta por ciento de las niñas y niños pertenecen a pueblos indígenas que llegan al Área Metropolitana de Guadalajara (AMG), donde se muestra cómo se desencadenan procesos de reconstrucción y resignificación cultural, en función de las relaciones que entablan los indígenas migrantes con el entorno social y cultural y de las influencias recibidas de una sociedad urbana, signada por una visión cultural cada vez más globalizada, que no corresponde a la cosmovisión y tradición indígena.

El desplazamiento de comunidades indígenas a las zonas urbanas representa un desafío significativo en términos de adaptación cultural y acceso a derechos fundamentales como la educación, la llegada de familias indígenas provenientes de diferentes regiones del país pone en evidencia la hegemonía de la cultura escolar predominante y las formas de discriminación que enfrentan tanto los padres como sus hijas e hijos en el ámbito del nivel preescolar. El contenido comprende cinco apartados: en primer lugar, se analiza la cultura escolar hegemónica, en segundo se identifica cultura escolar contrahegemónica, en tercero se observan los intelectuales orgánicos y los pueblos indígenas en la escuela preescolar, cuarto se muestran los movimientos y grupos contrahegemónicos de los pueblos indígenas, y por último una conclusión al respecto.

La migración es un fenómeno complejo, en el que ni sus dinámicas, ni sus consecuencias son las mismas para todos los grupos de población. La migración de las poblaciones indígenas en el territorio nacional ha sido vagamente analizada. La terminología tradicional aplicada al fenómeno migratorio no está adecuadamente diseñada para tratar la especificidad de la migración indígena, la cual trae consigo cuestiones tales como el valor y apego que las comunidades indígenas confieren a su tierra y a la importancia de preservar sus tradiciones y modos de vida; el reconocimiento de que la migración indígena afecta los derechos colectivos de la comunidad entera; y el entendido de que los pueblos indígenas no constituyen un grupo homogéneo, de tal modo que la naturaleza e intensidad sus movimientos varían de una región a otra.

Por años el Jardín de Niños que se sitúa en una colonia media alta en la AMG ha recibido a niñas y niños de grupos originarios provenientes de diferentes estados de la República Mexicana, que llegan para integrarse a la sociedad urbana. Son personas en busca de oportunidades de trabajo, de una mejor calidad de vida para ellos y sus familias.

Deciden dejar sus pueblos y/o comunidades indígenas para emprender la difícil tarea de llegar a la ciudad, en donde se enfrentan a todo lo que conlleva integrarse a una enorme ciudad, como lo es Guadalajara Jalisco. Una metrópoli desconocida, que tiene

sus propios ritmos de vida, sus lenguajes, su cultura, costumbres, tradiciones y valores. Es un verdadero reto llegar a ella, debiendo vencer antes muchas barreras y obstáculos de todo tipo, desde discriminación, racismo, rechazo, etc., hasta el extremo de ser en muchos casos invisibles para otros, inclusive para las mismas autoridades; sabiendo que forman parte de la sociedad mexicana, que son originarios de ella, provienen de nuestros ancestros que han preservado en muchos casos la riqueza cultural y lingüística, son personas con todos los derechos, pero que desafortunadamente la desigualdad social, el olvido y la discriminación los han llevado por décadas a vivir al margen de sus derechos.

Cuando finalmente logran establecerse, buscan inmediatamente alternativas para llevar a sus hijos a la escuela, queriendo asegurar para ellos un mejor porvenir, una mejor educación; la oportunidad que ellos en sus pueblos tal vez no tuvieron, reconociendo que la escuela será en muchos casos, la única oportunidad para vencer esa brecha de desigualdad y marginación.

Al jardín de niños acuden desde hace varios años niñas y niños provenientes de familias originarias de comunidades del estado de Hidalgo, Oaxaca y en ocasiones de San Luis Potosí. De acuerdo con la información recabada en las entrevistas diagnósticas grupales, son familias en su mayoría hablantes del español y del náhuatl en segunda generación

únicamente, porque al llegar a la ciudad deciden no enseñarles su lengua materna a sus hijos ya que consideran que serán discriminados. Acuden al plantel escolar por la cercanía de los trabajos de los padres de familia, se desempeñan en labores de conserjería, jardinería y algunas madres de familia son empleadas domésticas. Para ellos es una gran ventaja que existan escuelas públicas en esa zona ya que pueden llevar, recoger a sus hijos y atenderlos la mayor parte del tiempo.

A lo largo del tiempo, muchas generaciones de familias indígenas con estas características sociales y culturales acuden al Jardín de niños, sin comprender lo que realmente significa, como se afirma:

(...) nos dimos cuenta de la importancia y la trascendencia que ello significaba para nuestra comunidad escolar y para la sociedad. No nos habíamos percatado como colectivo de dicha riqueza y el valor que implicaba. (Dir.Pree:13)

La migración, generalmente conlleva una serie de decisiones que deben afrontar, como los costos, las condiciones del viaje, con quién residir en el lugar de destino. En términos generales las indígenas, no están preparados para tomar esas decisiones, y tienen pocas posibilidades de obtener información que los prevenga sobre las dificultades implícitas.

tas en la migración, a otra ciudad, como se afirma a continuación:

(...) pero si nos llamaba mucho la atención lo dedicados, responsables, amorosos y atentos que son estos padres con sus hijos(as). Hasta en la buena alimentación destaca su esmero. (Doc.pree.3:4)

Las causas principales de la migración indígena nacional e internacional son: la pobreza, asociada a limitadas oportunidades de educación y empleo, los conflictos militares, el despojo de tierras, la negación de sus derechos y los desastres naturales.

Es conveniente resaltar que la población migrante en el Jardín de niños vive en condiciones de suma precariedad, tanto en sus condiciones laborales, como de vivienda y salud, entre las actividades económicas que realizan se encuentran: los hombres trabajan en la jardinería, albañilería, en el caso de mujeres prestan sus servicios como empleadas domésticas.

El entorno urbano les es adverso y requiere de la comunicación en español para trabajar y no verse marginados y discriminados, lo cual puede resultar en la pérdida paulatina de sus lenguas maternas, para no sufrir discriminación les dicen a sus hijas e hijos que no hablen su lengua materna, solo español.

Las empleadas domésticas son obligadas a hablar español porque las dueñas de las casas no quieren que sus hijos escuchen su lengua materna. Por lo tanto, el entorno urbano les es adverso y requieren de la comunicación en español para trabajar y no verse marginados y discriminados.

Para Rojas (2007) una comunidad establecida en un núcleo urbano puede definirse como “una colectividad cultural basada en un conjunto de relaciones primarias significativas, en virtud de que sus miembros comparten símbolos comunes, apelan a un real o supuesto origen e historias comunes, y a las relaciones de parentesco”.

Se observa que los grupos de indígenas migrantes residentes en la AMG, forman barrios en las diferentes colonias que se van identificando como “colonias indígenas”; en ellas van adaptando, su tipo de relaciones y valores culturales, se manifiestan como comunidades extraterritoriales (aun cuando se llamen colonias). Es decir, aquellas que su identidad tiene como eje el reconocimiento de pertenecer a la misma etnia e identificarse con sus comunidades de origen, el reconocimiento de sus autoridades tradicionales, respeto aun estando fuera a sus formas de organización; mantener sus cargos y obligaciones comunitarias, a pesar de la distancia y en función de ello, regresar a la comunidad a celebrar sus fiestas tradicionales como un mecanismo de prestigio social y conservación de su identidad. Es decir, asumen

su pertenencia a la comunidad indígena originaria, aun cuando no vivan en ella de manera permanente, salen y entran a la misma, de acuerdo a sus necesidades de migrar en busca del sustento, en muchas ocasiones ya no regresan a residir a ellas, puesto que eligieron a la AMG para edificar su nuevo hogar, por lo anterior, la escuela como un aparato ideológico puede tener fines de reproducción ideológica asociada a la cultura hegemónica o como un espacio de transformación, de lucha y confrontación que impele propuestas contrahegemónica. (Gramsci, 1971)

Cultura escolar hegemónica

La cultura escolar hegemónica se caracteriza por la imposición de valores, normas y prácticas que responden a un modelo homogéneo de educación, dejando poco espacio para la diversidad cultural y lingüística. En el jardín de niños del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG), esta hegemonía se traduce en la exclusión de lenguas indígenas, la invisibilización de prácticas y cosmovisiones propias de los pueblos originarios, y la exigencia de una adaptación forzada a modelos pedagógicos que no consideran la realidad sociocultural de los niños indígenas como se observa a continuación:

(...) muchas veces como indígenas somos discriminados por la gente nos quiere hacer pensar que no podemos hacer lo que hacen los demás, que por ser indígenas no podemos acceder a una educación, no tendremos acceso a las mismas oportunidades. Con todo eso en mente, estamos tratando de romper esa mentalidad con nuestros trabajos, en la escuela de nuestros hijos. (PPOcom: 11)

Desde una perspectiva crítica, esta hegemonía escolar contribuye a la pérdida de identidad cultural y al rezago educativo, ya que las niñas y niños indígenas se enfrentan a barreras lingüísticas y metodológicas que limitan su participación en igualdad de condiciones.

La discriminación que viven las familias indígenas en la AMG es estructural y se manifiesta en diferentes niveles dentro del sistema educativo. En el nivel preescolar, esta discriminación puede evidenciarse a través de:

- 1. La mayoría de las escuelas no cuentan con docentes bilingües ni con materiales educativos en lenguas indígenas, lo que dificulta la integración de los niños cuya lengua materna no es el español.**

2. Los modelos educativos no reconocen ni incorporan conocimientos tradicionales, valores comunitarios ni prácticas culturales indígenas en el currículo escolar.
3. Docentes, directivos y compañeros de clase pueden reproducir estereotipos negativos sobre la población indígena, generando ambientes hostiles que afectan la autoestima y el desempeño escolar de los niños.
4. Aunque existen programas de educación intercultural, su implementación es limitada, y muchas escuelas carecen de estrategias efectivas para garantizar la equidad educativa.

Las familias indígenas que llegan a la ciudad enfrentan una doble marginalización: por su condición socioeconómica y por su identidad cultural. La falta de reconocimiento y respeto hacia sus costumbres dentro de las escuelas refuerza un sentimiento de exclusión y desarraigo. Además, la discriminación en el ámbito escolar repercute en la continuidad educativa, aumentando el riesgo de abandono escolar y limitando las oportunidades de desarrollo de las niñas y niños indígena como se muestra a continuación:

(...) trabajo como sirvienta en una casa, la paga es poca, pero me dan un cuarto para los sirvientes, donde dormimos mi esposo, mis dos hijos y yo, la señora no quiere que hable mi lengua, no quiere que sus hijos lo escuchen y mucho menos lo aprendan, nos aparta la comida y en ocasiones tengo que comprar porque no nos alcanza, mi esposo ayuda de jardinero, pinta, arregla cosas que se descomponen, hace muchas cosas, yo hago el desayuno, la comida y la cena, aseo toda la casa, lavo, plancho. Acabamos muy cansados y la paga es muy poca / madre de familia llora/. (MFPree:24)

Para contrarrestar la discriminación y la influencia de la hegemonía cultural en la educación preescolar, es fundamental impulsar acciones que fomenten la inclusión y el respeto por la diversidad cultural, así como la implementación de programas de educación intercultural con formación docente en derechos indígenas y pedagogías alternativas, producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas y con contenidos que reflejen la cosmovisión de los pueblos originarios, por otro lado, creación de espacios de diálogo entre familias indígenas y comunidades escolares para fortalecer la participación y el reconocimiento de sus derechos,

sensibilización y formación de docentes y alumnos en temas de diversidad cultural (Chapela, 2006)

La resistencia de los pueblos indígenas que migran al Área Metropolitana de Guadalajara, en particular en relación con la educación preescolar de sus hijos, puede manifestarse de diferentes maneras. Podemos categorizarla en resistencia hegemónica y resistencia contrahegemónica, basándonos en estudios sobre cultura escolar, descolonización del poder y movimientos indígenas. (Bertely, 1998)

Este tipo de resistencia ocurre cuando los grupos indígenas buscan integrarse en el sistema dominante sin desafiarlo directamente. Aunque intentan mantener su identidad cultural, lo hacen dentro de los marcos establecidos por la escuela y la sociedad mayoritaria. Algunas manifestaciones pueden ser que las familias indígenas aceptan la escolarización en español y adoptan ciertas prácticas escolares, aunque en casa continúan hablando su lengua originaria y practicando sus costumbres como se observa:

(...) en la escuela al principio sus compañeros se burlaban de ellos, por ser indígenas, yo tenía prohibido que mis hijos hablaran nuestra lengua, les decía que hablaran español, les decía para que no sufrieran, yo sé lo que se siente vivir con eso. (PPOcom: 26)

Para evitar la discriminación, algunos padres optan por no expresar públicamente su identidad indígena o no enseñar su lengua a los hijos, promoviendo la castellanización.

Cultura escolar contrahegemónica

Aquí la resistencia desafía las estructuras de poder y busca transformar las condiciones de discriminación. Se manifiesta en acciones más activas y organizadas, como las familias o colectivos indígenas pueden organizarse para exigir el respeto de sus derechos lingüísticos y culturales dentro de la escuela, denunciando prácticas racistas o excluyentes como se muestra a continuación:

(...) nos hemos organizado entre nosotros para dar a conocer nuestra cultura, para que se nos reconozca como parte de la comunidad y que nuestros hijos no sean discriminados. (PPOcom: 31)

Los grupos indígenas en la ciudad generan espacios de encuentro donde refuerzan su identidad y luchan por mejores condiciones educativas para

sus hijos, promoviendo incluso la incorporación de maestros bilingües.

Por otro lado, a través de estrategias como festivales, exposiciones o actividades culturales dentro de la escuela, buscan visibilizar su identidad y generar respeto por su herencia indígena como se afirma:

(...) muchos de nuestros niños dicen que no quieren ser indígenas porque nos dan a entender en la ciudad que ser indígena, somos inferiores, quiero que todos los niños indígenas sepan que ser indígena es algo bueno, algo de lo que estar orgullosos. (MFPrees: 27).

(...) en los festivales donde hemos podido dar a conocer nuestra cultura y nuestras tradiciones en el jardín de niños. nos han valorado más los padres de familia y nuestros niños se sienten ahora orgullosos de ser indígenas y su cultura, algo que agradezco mucho de las maestras y la directora. (MFPrees: 21)

Ambas formas de resistencia coexisten y pueden entremezclar según las experiencias de cada familia y comunidad. Mientras que algunos grupos buscan adaptarse sin confrontar directamente las estructuras hegemónicas, otros emprenden luchas más activas para transformar la cultura escolar y hacerla más incluyente. La respuesta de la escuela y de

la comunidad influirá en la manera en que estas resistencias evolucionen. (Gramsci, 1971)

Intelectuales orgánicos y los pueblos indígenas en la escuela Preescolar

Los intelectuales orgánicos, en el sentido de Gramsci (1971) son aquellos actores sociales que emergen de un grupo subalterno y desempeñan un papel clave en la articulación de su identidad, lucha y transformación dentro de las estructuras dominantes. En el caso de los pueblos indígenas que migran a la ZMG, estos intelectuales desempeñan un papel crucial en la educación preescolar de sus hijos, mediando entre la cultura escolar hegemónica y la preservación de sus tradiciones.

Los intelectuales orgánicos dentro de estas comunidades pueden ser diversos: líderes comunitarios, madres y padres de familia, docentes bilingües, activistas culturales y hasta niños y niñas que fungen como puentes entre su mundo familiar y el escolar. Su acción se orienta en diferentes niveles como se muestra en la siguiente cita textual con un padre de familia:

En una reunión con las maestras y la directora nos preguntaron cómo fue nuestra llegada de nuestras comunidades a Guadalajara, y como se sentían nuestros hijos en el kínder, somos muchos padres indígenas en el jardín, algunos los veía de vista en la escuela y en el parque que vamos los domingos a otros si los conocía, fue bonito porque platicamos entre nosotros y como nos fue el trayecto de nuestras comunidades a Guadalajara, donde trabajamos, etc. (MFPrees:23)

(...) nos comentaron si estábamos dispuestos a realizar un festival para que nosotros les platicáramos de nuestras culturas, si teníamos algo que mostrarles de nuestra cultura, tradiciones, comida etc. que se cantara una canción en náhuatl para que todos los niños del jardín lo cantaran y así los niños conocieran nuestra cultura y se sintieran orgullosos. (PFPrees:19)

Cuando empezaron todos los niños del jardín a cantar, mis hijos llegaban felices, diciendo que sus amigos le preguntaban cómo se decían las palabras. El día del festival nos sentimos muy felices, todos los padres de los niños y los mismos niños contentos de conocer y probar nuestra comida, nuestras artesanías.

(...) mis hijos empezaron a tener más amigos, los padres de familia nos invitaban a las fiestas de sus hijos, fue un gran cambio. (MFPrees:33)

Las familias participan activamente en reuniones escolares, cuestionan prácticas discriminatorias y proponen alternativas pedagógicas más incluyentes organizan espacios comunitarios donde comparten experiencias, estrategias y conocimientos con otras familias indígenas, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños en un contexto urbano que muchas veces invisibiliza su cultura.

A través de estrategias de mediación y empoderamiento, docentes y directivos funcionan como traductores simbólicos entre la cultura escolar y la cosmovisión indígena, se comprenden las dinámicas familiares, los ritos y prácticas comunitarias, promoviendo así una educación más intercultural.

A pesar de su papel fundamental, estos intelectuales orgánicos enfrentan diversos desafíos, como la falta de reconocimiento por parte de las instituciones educativas, el racismo estructural y la presión por asimilarse a la cultura dominante. Sin embargo, su acción también abre la posibilidad de transformar la escuela preescolar en un espacio más incluyente, donde la diversidad cultural no sea un obstáculo, sino una riqueza que nutra la formación de los niños.

El papel de los intelectuales orgánicos en la educación preescolar es vital para la construcción de una pedagogía más equitativa y plural. Reconocer su labor, generar mecanismos institucionales que los apoyen y fortalecer redes de colaboración entre comunidad y escuela son pasos necesarios para garantizar una educación que valore y respete la identidad de los pueblos indígenas en contextos urbanos. Gramsci (1971)

Movimientos y grupos contrahegemónicos de los pueblos indígenas

Los movimientos contrahegemónicos surgen como respuesta a la imposición de un modelo educativo que, en muchas ocasiones, invisibiliza las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. En la AMG, diversas organizaciones y colectivos han trabajado en la defensa de los derechos educativos de la niñez indígena en el nivel preescolar, promoviendo modelos alternativos que respeten su identidad cultural y lingüística.

De acuerdo con Zolla y Dávalos (2018:86), “las comunidades indígenas en contextos urbanos han desarrollado estrategias de resistencia que van desde la reproducción de prácticas culturales hasta la

conformación de redes de apoyo que desafían el modelo educativo homogeneizante”. En este sentido, algunos colectivos han impulsado iniciativas como escuelas comunitarias bilingües y talleres extracurriculares donde los niños aprenden en su lengua materna.

Los movimientos contrahegemónicos también han buscado incidir directamente en el sistema educativo. En 2019, la Red Intercultural de Jalisco presentó una propuesta ante la Secretaría de Educación del Estado para la inclusión de contenidos interculturales en el currículo preescolar, enfatizando la necesidad de “una educación que reconozca y valore la diversidad lingüística de los pueblos originarios” (Martínez, 2019, 54).

Además, las familias indígenas han participado activamente en la gestión escolar. Como menciona González (2021), “las madres y padres de origen wixárika han utilizado estrategias como la denuncia pública y la movilización para exigir el reconocimiento de sus derechos en la educación preescolar” (pág.117).

A pesar de los avances logrados por estos movimientos, la discriminación estructural y la falta de apoyo institucional siguen siendo grandes desafíos. Según Ramírez (2022), “la exclusión de los pueblos indígenas en la educación urbana no es solo una cuestión de falta de acceso, sino de un sistema que

no está diseñado para responder a sus necesidades” (pág. 36).

No obstante, los movimientos contrahegemónicos continúan desarrollando estrategias para transformar el Jardín de niños en preescolar en un espacio donde la diversidad cultural sea reconocida y respetada. El fortalecimiento de redes comunitarias, la formación de docentes con enfoque intercultural y la incidencia en las políticas públicas son algunos de los caminos que se perfilan hacia una mayor equidad educativa.

Los movimientos contrahegemónicos de los pueblos indígenas en la zona metropolitana de Guadalajara han jugado un papel fundamental en la defensa del derecho a una educación intercultural en el nivel preescolar. A través de estrategias de organización, intervención escolar y presión política, han desafiado el modelo educativo excluyente y han sentado las bases para una educación que valore la diversidad cultural y lingüística. El reconocimiento y apoyo a estas iniciativas es esencial para avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

Conclusión

La educación preescolar debe ser un espacio de inclusión y respeto por la diversidad cultural. Sin embargo, la cultura escolar hegemónica en la AMG impone barreras que dificultan la integración y el desarrollo de los niños indígenas. Es imperativo transformar el sistema educativo para garantizar que las comunidades indígenas no sólo sean reconocidas, sino que también tengan voz y representación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo así se podrá avanzar hacia una educación más justa e intercultural.

Para contrarrestar la discriminación y la hegemonía cultural en la educación preescolar, es fundamental impulsar acciones que fomenten la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Algunas estrategias clave incluyen: La implementación de programas de educación intercultural con formación docente en derechos indígenas y pedagogías alternativas.

Producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas y con contenidos que reflejen la cosmovisión de los pueblos originarios. Creación de espacios de diálogo entre familias indígenas y comunidades escolares para fortalecer la participación y el reconocimiento de sus derechos,

sensibilización y formación de docentes y estudiantes en temas de diversidad cultural.

En el contexto contemporáneo, los pueblos indígenas continúan enfrentando la imposición de un sistema que los excluye, pero también fortalecen sus luchas por el reconocimiento y la autodeterminación. La educación intercultural, las demandas por el acceso a la tierra y la autonomía política son algunas de las estrategias que desafían la hegemonía y contribuyen a la construcción de espacios de resistencia.

Caso de los estudiantes al borde del sistema hegemónico de la educación media superior tecnológica

Mtro. Guillermo Ahumada Camacho
CEMEJ

Planteamiento del problema.

El proyecto de investigación se llevará a cabo en un plantel del sistema de educación media superior de la Secretaría de Educación Jalisco, específicamente en una escuela del CONALEP, ubicado en la

colonia Rancho Nuevo de la ciudad de Guadalajara, que cuenta con una matrícula aproximada de 350 alumnos entre los turnos matutino y vespertino. Este subsistema educativo tiene como condición específica el ofertar un bachillerato tecnológico, que, para el caso de la escuela seleccionada, se trata de dos carreras técnicas, Mantenimiento Automotriz y Química Industrial.

El plantel cuenta con las condiciones de infraestructura necesarias para atender, incluso al doble de la matrícula admitida, pues las condiciones de salones, laboratorio y taller soportan tales condiciones; no así el equipamiento, específicamente para el caso de los espacios en donde se imparten las clases específicas de las carreras técnicas. En el caso del laboratorio, los docentes que hacen uso del mismo, manifestaron a través de una entrevista informal, que hay escasez con respecto a los reactivos que se deben utilizar para las prácticas, así como de algunos de los instrumentos necesarios.

En el caso del taller mecánico, la falta de herramientas es notorio, de acuerdo con las impresiones de los profesores, pero el problema más grave que los docentes consideran, es la falta de vehículos y/o autopartes tales como transmisiones, motores o dispositivos de dirección que son indispensables para que los alumnos puedan llevar a cabo, de forma adecuada, las prácticas que les permitan adquirir los conocimientos mínimos necesarios para poder

ser considerados como profesionales técnicos de alta preparación.

Las condiciones particulares del servicio educativo ofrecido por los planteles del CONALEP, es decir el bachillerato tecnológico, hacen que las condiciones contextuales del lugar en las que se encuentran ubicados sean intrascendentes, pues los jóvenes que acuden a sus planteles suelen acudir a las escuelas en función de las carreras técnicas que ofertan y no por la cercanía o influencia de la escuela a las colonias de su ubicación. Así, los estudiantes de este servicio educativo tienden a trasladarse desde puntos diversos de la ciudad o incluso de otros municipios del estado, en función a la oferta académica de cada plantel.

Dadas estas características, el proyecto se enfoca en presentar las condiciones contextuales de familias y alumnos como un elemento que sí tiene un impacto directo en los aprendizajes que se deben adquirir. Por ello, se tomó información de la entrevista inicial que se realiza a los estudiantes por parte del plantel, para soportar la forma en que el problema de estudio se presenta en esta institución; por lo que, a continuación, se muestran diversos datos que se obtuvieron a partir de dicho instrumento, en primera instancia algunas condiciones de las familias y posteriormente de los alumnos.

En el sistema de educación media superior de la SEJ, específicamente en el Colegio Nacional de

Educación Profesional Técnica (CONALEP); en un plantel ubicado en la ciudad de Guadalajara, se lograron identificar diferentes elementos contextuales que ayudaron a seleccionar dicha escuela como una ideal para llevar a cabo esta investigación. De acuerdo con una entrevista con los directivos del plantel, reconocen que, a través de la aplicación de una entrevista inicial a sus alumnos, además del llenado del expediente particular de los mismos, se pueden conocer algunos aspectos sociales relevantes que los colocan dentro de grupos desafiantes para, en primer lugar, conseguir su permanencia en la escuela y con ello garantizar el término de esta etapa de instrucción escolar.

Algunos otros factores relevantes que se conocieron a partir de la ya citada entrevista, tuvieron que ver con el capital cultural de las familias que acceden al servicio educativo ofertado por el CONALEP; sin embargo, también se logró documentar que, las mismas, confieren un alto grado de confianza en el nivel educativo que es ofrecido, además que lo perciben como el ideal para que sus hijos puedan lograr un nivel de movilidad social que les permita acceder a un mejor nivel económico.

Es por ello que la escuela se transforma de generación en generación para desarrollar estrategias educativas que partan de las necesidades propias de su contexto de servicio y que ofrezcan mejores opciones para sus estudiantes. La resiliencia que

debe tener la escuela para atender las necesidades específicas en los tiempos particulares de ingreso de los nuevos alumnos, hace que su participación en el proyecto de investigación se considere como adecuada.

Las familias son el segundo elemento que la investigación considera como objeto de estudio, pues, a pesar de la resiliencia que la escuela manifiesta emprender, dentro de la misma sigue existiendo elementos hegemónicos que no consideran las condiciones específicas del grupo social que atienden, entre estas, se pueden considerar los diferentes tipos de problemáticas que esta postura genera con las tensiones existentes en la misma. Dentro del plantel se viven diferentes tipos de violencia hacia y desde los alumnos, por ello, las contra narrativas que aportan las familias son esenciales para conocer cuáles son las formas de resistencia que, como grupo social excluido, han tenido que implementar en busca de la Justicia Social.

La encuesta indica qué practica la escuela cuando los estudiantes se encuentran en los semestres de primero, tercero y quinto, también aporta información con respecto a las condiciones específicas de su contexto, documentando datos relacionados con el tipo de familia en el que viven los alumnos, nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico de los mismos, empleos en los que se desempeñan entre otros datos. También se permite

conocer, a través del análisis de diversos documentos que la propia escuela genera, de una serie de señalamientos que están relacionados con los diferentes tipos de violencia y acoso que sus hijos sufren al interior del plantel.

Como ya se mencionó, a través de los datos de identificación que la escuela recaba por medio de sus propios instrumentos, también colabora para poder conocer las características de la población estudiantil atendida, que, entre otras cosas, manifiesta enfrentar ataques por parte de elementos del personal docente, estar clasificados o etiquetados para solo poder desempeñar trabajos específicos una vez que egresan de la institución o sufrir de ciertas etiquetas sociales por ser alumnos del CONALEP.

Todas estas condiciones, las que vive la escuela, las que enfrentan las familias y las que deben soportar los alumnos, brindaron elementos importantes para considerar que el plantel tenía las condiciones ideales para poder llevar a cabo el proyecto de investigación, ya que en una sola institución se pueden tener los tres diferentes aspectos de estudio que se pretende conocer.

Marco contextual

Las escuelas como agencias socializadoras, tienden a ser espacios de reproducción de determinadas condiciones sociales que, en gran medida, dictan cómo debe de ser la racionalidad entre el individuo y los grupos sociales; “Por racionalidad quiero dar a entender a un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia.” (Giroux; 2004, p. 218). Así, se puede entender que la racionalidad en educación es la forma en la que los grupos de control, es decir, hegemónicos, establecen el deber ser del individuo en la sociedad, en independencia de las condiciones particulares, culturales, étnicas o de raza a las que previamente ya pertenece el estudiante.

Por lo tanto, cuando se habla de esta racionalidad de la educación, no se puede pasar por alto que, al ser planteada desde una postura hegemónica de una cultura social dominante, que excluye otras formas de expresión individual o grupal, no está exenta de tensiones generadas a partir de estas problemáticas que son ignoradas, como una de las condiciones que en ella prevalecen; “Un modo de racionalidad y su problemática representan una respuesta no simplemente a la lógica interna de la problemática sino también a las luchas, tensiones y problemas

objetivos planteados por los tiempos históricos en los cuales opera la problemática” (Giroux: 2004; p. 2019).

Desde otro enfoque de estudio, la educación, como ya se ha mencionado en líneas previas, también cumple con un amplio aspecto socializador, sin embargo, diversos autores señalan que esta condición está relacionada directamente con el hecho de reproducir económica y culturalmente las condiciones establecidas que perpetúan la dominación de estructuras y grupos de poder (Bourdieu y Passeron, 1977a; Bernstein, 1977; MacDonald, 1977 en Giroux; 2004: 220). Desde esta lógica, la educación se convierte en un elemento creado para fomentar las relaciones sociales basadas en las clases y no en el fomento de la Justicia Social.

Sin embargo, existe ya una larga serie de investigaciones, que han estado concentradas en demostrar cómo es posible modificar este enfoque, desde la propia escuela, a la cual le confieren el papel de agente transformador de estas realidades sociales, que recoge el sentimiento de familias y estudiantes que son considerados como sujetos de dominación, y a partir de ellas se construyen historias de resiliencia que permiten a la educación tomar un papel de vehículo de movilidad social para conseguir nuevas formas de socialización.

Un enfoque promisorio de investigación ha sido desarrollado por teóricos radicales quienes sostie-

nen que las escuelas son sitios complejos involucrados en la reproducción social y cultural de la sociedad. También argumentan que las escuelas son espacios de contestación y lucha, y que es necesario comprender cómo funcionan en las escuelas los mecanismos de dominación y resistencia, de manera de poder pelear en contra de ellos y transformarlos donde sea posible.” (Giroux; 2004: 221).

Metodología

Dentro de la propuesta que hace Murillo (2021) para este proyecto de investigación se considera la documentación de las diferentes formas de resistencia del estudiantado ante tal situación, el conocimiento de los tipos de apoyo que ofrecen los centros escolares para que los alumnos permanezcan en ellos ante algún tipo de problema personal y cuál es la visión que se tiene de la justicia social. La entrevista y los grupos de discusión fueron las técnicas elegidas para lograr la reconstrucción de estos testimonios.

A partir de la construcción de contranarrativas no hegemónicas de grupos minoritarios que son usuarios del servicio educativo, se pueda profundizar sobre aspectos estructurales y culturales a los que estas minorías se enfrentan en su proceso for-

mativo. La intención es conocer y documentar aspectos que están más allá del aula misma y que facilitan la comprensión de situaciones puntuales de opresión, particularmente en las mujeres, y que se relacionan con temas como las relaciones con la comunidad, los sentidos que se le confieren a la educación o cómo es que resisten y transforman esas concepciones (Murillo, 2021). Así, este instrumento se convertirá en el segundo que se utilizará dentro de este proyecto de investigación.

Las Contranarrativas, de acuerdo con Solórzano y Yosso (2002 en Murillo 2021) ayudan a la construcción de historias personales que facilitan la comprensión de las voces de los grupos minoritarios que pueden describirlas de manera personal, o conocer las condiciones de otra persona contadas en tercera persona, o conocer la situación de una persona con mayor estado de vulnerabilidad a partir de un tercero. La intención es que en este estudio la recogida de datos se dé a partir de entrevistas a profundidad e informales, además de la observación directa que pueda registrar el investigador.

Finalmente, se encuentra, una vez más, la Teoría crítica, pero en este caso, la intención es que, a través de la Etnografía Transformadora crítica (Duncan, 2007, en Murillo, 2021) se logre identificar cuáles son aquellas acciones que hacen a manera de resistencia los usuarios del servicio educativo, por un lado, mientras que, por el otro, la idea es documentar las

estrategias resilientes de los propios planteles para construir comunidad a partir de las adversidades que ellos y sus alumnos tienen que enfrentar en los contextos donde se brinda el servicio educativo.

Para este estudio, el abanico de los sujetos de estudio se amplía, pues tiene como objetivo conocer las percepciones tanto de directivos, profesores, alumnos, familias, personal no docente de las escuelas y demás miembros que integren las comunidades educativas, así, para este estudio los instrumentos de recogida de datos son, de igual forma, más numerosos, ya que se contempla la utilización de observación participante en diversos entornos de la escuela, entrevistas a profundidad con los actores educativos antes mencionados, grupos de discusión, así como el análisis de distintas fuentes documentales.

Como se ha mencionado en líneas previas, esta investigación se apoya en tres elementos básicos como metodología para su desarrollo, los testimonios de los sujetos de investigación como un elemento crítico para conocer sus realidades y experiencias vividas, las contranarrativas como un elemento de conocimiento de las historias de los grupos vulnerables o minoritarios y la Etnografía transformadora crítica como un parámetro para determinar la resistencia y la resiliencia en las escuelas.

Cierre y conclusiones

Lya Sañudo Guerra

CEMEJ

El libro aborda la resistencia transformadora en las escuelas, enfocándose en las contranarrativas en la educación para la justicia social. Se presenta el constructo teórico de “resistencia transformadora” basado en la teoría de la resistencia de Giroux, que critica la opresión social y promueve la acción hacia la justicia social. El proyecto se desarrolla en colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid, grupos de investigación de Chiapas, México, Brasil, Argentina y la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ), con el objetivo de estudiar las características de las escuelas resilientes y las formas de resistencia de los jóvenes, familias y comunidades en los márgenes del sistema educativo. Se destacan tres estudios: los jóvenes al mar-

gen del sistema educativo, las narrativas de familias y comunidades, y la resistencia transformadora en escuelas resilientes. Además, se exploran las teorías de la reproducción y la pedagogía crítica, enfatizando la importancia de la resistencia y la intervención humana en la transformación educativa.

El estudio de la resistencia transformadora en las escuelas y las contranarrativas en la educación para la justicia social ofrece una perspectiva crítica y profunda sobre las formas en que los jóvenes, familias y comunidades enfrentan y desafían las opresiones del sistema educativo. A través de la colaboración entre instituciones y la aplicación de metodologías críticas, se busca comprender y documentar las experiencias y acciones de resistencia que contribuyen a la construcción de una educación más justa y equitativa. Este enfoque no solo visibiliza las luchas y resiliencia de los actores educativos, sino que también proporciona herramientas teóricas y prácticas para la transformación social y educativa.

Se presentan varios estudios que abordan las experiencias de los estudiantes, familias y comunidades en relación con las opresiones del sistema educativo. A continuación, se resumen los resultados de los casos descritos:

En cuanto a los jóvenes al margen del sistema educativo, se documentan las narrativas de aquellos jóvenes que han quedado fuera del sistema educa-

tivo. Se exploran las diferentes formas de opresión que los llevaron a abandonar la escuela y las experiencias que tuvieron durante su estancia en el sistema educativo. Además, se considera la documentación de las diferentes formas de resistencia del estudiantado ante tal situación.

Otras narrativas de la educación, familias y comunidades: Este estudio busca profundizar sobre aspectos estructurales y culturales a los que las minorías se enfrentan en su proceso formativo. Se documentan las opresiones puntuales, particularmente en las mujeres, y cómo resisten y transforman esas concepciones. Las contranarrativas ayudan a la construcción de historias personales que facilitan la comprensión de las voces de los grupos minoritarios.

Resistencia transformadora en escuelas resilientes: Este estudio identifica las acciones de resistencia de los usuarios del servicio educativo y documenta las estrategias resilientes de los planteles para construir comunidad a partir de las adversidades que enfrentan. Se amplía el abanico de los sujetos de estudio para conocer las percepciones de directivos, profesores, alumnos, familias y personal no docente.

El abandono escolar es un fenómeno complejo que se ve influenciado por múltiples factores, entre los cuales destacan los sistemas represores hegemónicos presentes en el sistema educativo. Estos sistemas perpetúan desigualdades y opresio-

nes que afectan de manera significativa a los estudiantes, especialmente aquellos que pertenecen a grupos marginados.

Los jóvenes que abandonan la escuela suelen enfrentar diversas formas de opresión que los orillan a tomar esta decisión. Estas opresiones pueden incluir discriminación por género, raza, clase social y otras características personales. La violencia, tanto física como simbólica, es una constante en sus experiencias educativas, lo que genera un ambiente hostil y poco propicio para el aprendizaje.

Las narrativas de los jóvenes al margen del sistema educativo revelan que muchos de ellos abandonan la escuela debido a la falta de apoyo y comprensión por parte de las instituciones educativas. Las políticas y prácticas escolares a menudo refuerzan las desigualdades y no ofrecen soluciones efectivas para los problemas que enfrentan estos estudiantes. La falta de recursos, la criminalización y los malos tratos hacia los jóvenes también contribuyen al abandono escolar.

Las familias y comunidades también juegan un papel crucial en este proceso. Las opresiones estructurales y culturales que enfrentan las minorías en su proceso formativo afectan directamente la capacidad de los estudiantes para permanecer en la escuela. Las contranarrativas de estas familias y comunidades muestran cómo luchan por resistir y transformar las condiciones adversas, pero a menu-

do se encuentran con barreras insuperables que los llevan a abandonar el sistema educativo.

En las escuelas resilientes, se observa una resistencia transformadora que busca enfrentar y superar las adversidades. Sin embargo, estas acciones de resistencia no siempre son suficientes para contrarrestar los efectos de los sistemas represores hegemónicos. La falta de apoyo institucional y la perpetuación de prácticas discriminatorias dificultan la creación de un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

El abandono escolar es una consecuencia directa de los sistemas represores hegemónicos que perpetúan desigualdades y opresiones en el sistema educativo. Para abordar este problema, es necesario implementar políticas y prácticas que promuevan la justicia social y la equidad, así como apoyar las acciones de resistencia transformadora en las escuelas y comunidades. Solo así se podrá crear un entorno educativo que permita a todos los estudiantes desarrollar su potencial y permanecer en la escuela.

Como conclusiones

En cuanto a la teoría crítica:

- La pedagogía crítica enfatiza la importancia de la intervención humana y la resistencia en la transformación educativa.
- La resistencia transformadora es una herramienta teórica potente para analizar y comprender las formas de resistencia en la educación.
- Las teorías de la reproducción ofrecen una comprensión de la naturaleza política de la educación y su relación con la sociedad dominante.

En cuanto a la perspectiva de la investigación:

- La colaboración entre instituciones educativas y de investigación es fundamental para desarrollar estudios críticos y transformadores.
- La investigación sobre la resistencia transformadora en las escuelas contribuye a la construcción de una educación más justa y equitativa.
- La metodología basada en testimonios y contranarrativas facilita la comprensión

de las experiencias de discriminación y segregación resultado de la opresión hegemónica y el ejercicio del poder.

- Las contranarrativas permiten dar voz a los grupos marginados y visibilizar sus experiencias y luchas.

En cuanto a la educación:

- La educación puede servir para mantener una estructura social o para transformarla a través del disenso.
- La resistencia contrahegemónica desafía las estructuras de poder y promueve la justicia social en la educación.
- Los intelectuales orgánicos transformativos juegan un papel crucial en la construcción de la conciencia crítica y la resistencia en la educación.

Referencias

- Ahumada, C. G., Pérez, A., María del Scorro, & Sánchez, G. X. (2023). Investigación Educativa en Media Superior. In *Estado del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco* (pp. 185-193). Universidad Panamericana Campus Guadalajara.
- Allman, P. (2001). Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education. Bergin & Garvey.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión
- Bárcena, Fernando. Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 14, núm. 3, 2010, pp. 33-47 Universidad de Granada, Granada, España.
- Basile, G. (2020). Repensar y descolonizar la teoría y políticas sobre sistemas de salud. Latinoamérica y Caribe. Cuadernos del pensamiento Crítico Latinoamericano, 73 <https://clacso.org/repensar-y-descolonizar-la-teoria-y-politica>

- ticas-sobre-sistemas-de-salud-en-latinoame-rica-y-caribe/
- Baudelot, C. y Establet, R. (1987) *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI eds.
- Bertely, M (1998) Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (1): 39-51
- Bonal, X. (1995). El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas. *Papers. Revista de Sociologia*, 47, 131. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v47n0.2059>
- Bourdieu, P. (1977). *Esquema de una teoría de la práctica* (R. Nice, Trad.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron. J.C. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Editorial Laia.
- Bowles, S, y Gintis, H. (1985) *la instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Traducción de Pilar Mascaró. Segunda edición en castellano. Siglo XXI
- Campione, D. (2005). *Hegemonía y contrahegemonía en la América Latina de hoy*. Apuntes hacia

una nueva época. *Socio Histórica*, 17, 13–36. <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHn17-18a01>

Carnoy, M. (1989). *Enfoques marxistas de la educación*, Segunda edición. Traducción de Sylvia Schmelkes. Centro de Estudios Educativos A. C.

Chapela L. (2006) *Los muchos significados de las cosas*, Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.

Connel, E.W., DJ. Ashenden, S. Kessler y G.W. Dowsett (1982), *Making the difference*, Sydney, George Alien y Unwin.

Cornejo Hernández, F. (2003). El análisis de datos cualitativos: tipos, momentos y procedimientos generales. En R. Mejía-Araúz & S. A. Sandoval-Cortés (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. ITESO. <https://editorial.iteso.mx/index.php/PI/catalog/download/15/64/2892?inline=1>

de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI Editores, México.

de Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: las epistemologías del sur. Formas Otras. Saber, nom-*

brar, narrar, hacer. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.

deSousaSantos,B.(2018).ConstruyendolasEpistemologíasdel Sur.Paraunpensamientoalternativodealternativas,I, compiladoporMaríaPaulaMeneses...[etal.].-Argentina: CLACSO.

de Sousa, B. (2014) Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide.Boulder; Londres: Paradigm Publishers.

de Sousa, B. (2022). Introducción a las epistemologías del sur. Capítulo en Epistemologías del Sur de María Paula Meneses and Karina Bidaseca (Eds.) Argentina: CLACSO. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k5d.4>.

Domínguez, E. (2023, 4, diciembre). Investigar las escuelas que resisten. Construyendo el fundamento epistemológico, teórico y metodológico. Simposio en XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1017.pdf>

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada.

Education, 36, 308-342. [Https://doi.org/10.1177/0042085901363002](https://doi.org/10.1177/0042085901363002)

- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Fernández, H. O. (2002). Construir el acontecimiento a través de conceptos ordenadores. Comunicación Presentada En IX Encuentro de Cátedras de Ciencias Sociales y Humanísticas Para Las Ciencias Económicas, Mar Del Plata, Año 6-Vol., 27–68.
- Filc, D. (2020). ¿Es la resistencia siempre contrahegemónica? *Journal of Political Ideologies*, 26(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/13569317.2020.1825281>
- Fraser, N. y Honnet, A. (2003). *Redistribución o ¿Reconocimiento?: Un intercambio político-filosófico*, Londres: Verso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968 como *Pedagogia do oprimido*)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1968 como *Pedagogia do oprimido*)
- Giroux, H (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. En *Revista Praxis Educativa*, XVII (17) 13-26. Universidad Nacional de La Pampa, La

Pampa, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>

- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65. Editorial Era.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1992). Border crossings: Cultural workers and the politics of education. Routledge.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1997). Channel surfing: Race talk and the destruction of today's youth. St. Martin's Press.
- Giroux, H. A. (1997). Channel surfing: Race talk and the destruction of today's youth. St. Martin's Press.
- Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Continuum International Publishing Group.
- Gómez, A. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política.
- González Enríquez Lucía Leonor. Contranarrativas en búsqueda de vida: historias para restituir la humanidad y combatir el olvido. DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v19i50.948>
- González, P. (2021). Movimientos indígenas y educación en Jalisco: Retos y perspectivas. Universidad de Guadalajara. México
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers.
- Gramsci, A. (1975). Cuadernos de la cárcel: los intelectuales y la organización de la cultura. México. Juan Pablos Editor.

- Gramsci, A. (1981a). *La alternativa pedagógica*. México. Fontamara.
- Gramsci, A. (1981b). *Cuadernos desde la cárcel*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Gramsci, A. (1998). *Antonio Gramsci. Antología*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel*. Traducción Ana María Palos Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gramsci, A. (1999). *Introducción a la filosofía de la praxis*. México D.F: Fontamara.
- Gramsci, A. (2000). *The Gramsci Reader: Selected Writings 1916–1935*, Nueva York: New York University Press.
- Hegel, G. W. F. (1821). *Principios de la filosofía del derecho (traducción y edición varía)*. (Título original: *Grundlinien der Philosophie des Rechts*) Fondo de Cultura económica.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Hirsch, D., & Rio, V. (2015). *Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista*. *Foro de Educación*, 13(18), 69–91. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>

- Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (1994) *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Traducción de Juan José Sánchez. Editorial Trotta.
- Ibagón, N. (2015). Intelectualidad orgánica y ejercicio docente: Posibilidades de acción en la reducción de las desigualdades escolares. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VII (2), 67-79., December 2015. <https://doi.org/10.15658/cesmag15.05060206>
- Ibarra Rivas, L. R. (2016). Hegemonía: Simurg, intelectuales, cultura y educación. *Culturales*, 9-48. <https://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/321>
- Isava, L. M. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 17, 439-452.
- Jarvey, O. (2014). Concepciones, artefactos culturales y objetos de aprendizaje. In *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones* (pp. 61-81). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jarpa, C.G. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta Moebio* 53: 124-134. www.moebio.uchile.cl/53/jarpa.html
- Ladson-Billings, G. (2021). *Critical race theory in education: A scholar's journey*. Teachers College Press.

- Ladson-Billings, G. y Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory in education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Larroyo, F. (1977). Estudio Introductorio y Análisis de la Obra de Hegel. *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas de Hegel*, Porrúa. México, pp. 314.
- Latour de Agata, Perger Nina, Salaj Ron, Tocchi Claudio y Viejo Otero Paloma. (2018). ¡SÍ PODEMOS! Actuar contra el discurso de odio mediante contranarrativas y narrativas alternas. Gobierno de México, Ciudad de México, edición actualizada.
- Ibernia, J. P. (2019). Las escuelas, semilleros de resistencia y transformación social. *Dialéctica*, 194-199.
- Ledesma, M. C. y Calderón, D. (2015). Critical race theory in education: A review of past literature and a look to the future. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 206-222. <https://doi.org/10.1177/1077800414557825>
- Lefebvre, H. (1993). *Lógica Formal Lógica Dialéctica*. Siglo XXI. México
- Luna, N. & Revilla, A. (2013). Understanding Latina/o School Pushout: Experiences of Students Who Left School Before Graduating. *Journal of Latinos and Education*, 12:22-37 College of Cooperative Extension University of Nevada Reno. DOI:10.1080/15348431.2012.734247

- Lynn, M. y Dixson, A. D. (Eds.). (2021). Handbook of critical race theory in education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351032223>
- Maldonado-Torres, Nelson (2017). On the Coloniality of Human Rights. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [En línea], 114 DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.6793>
- Marcuse, H. (1960). *Reason and revolution*, Boston, Beacon Press.
- Marcuse, H. (2007). *La dimensión estética: crítica a la ortodoxia marxista*. Biblioteca Nueva.
- Márquez García, M. J., Cortés González, P. Léite-Méndez, A. y Espinosa Torres, I. J. (Coords.). (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Octaedro.
- Martínez Contreras, Y. A. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23(44), 7-28. <https://doi.org/10.18800/educacion.201401.001>
- Martínez, L. (2019). *Interculturalidad en la educación preescolar: Propuestas desde la Red Intercultural de Jalisco*. Centro de Estudios Educativos. México.
- Marx, C. (1859). *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía Política*. Instituto de Derechos Humanos - UNLP www.derechoshumanos.unlp.edu.ar

- Mc Robbie, A. (2023). *El desmantelamiento del feminismo. Género, cultura y cambio social*. Traducción Carmen Sánchez Mascareque. Ediciones Morata.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Longman.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.
- Meneses, M.P. (2018). *Pensando desde el Sur y con el Sur* capítulo en *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas VI de Boaventura De Santos*. Argentina: CLACSO.
- Menzies, L. y Baars, S. (Eds.). (2021). *Young people on the margins: Priorities for action in education and youth*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433139>
- Miller, R., Liu, K. y Ball, A. F. (2020). *Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity*. *Review of Re-*

- search in Education, 4(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>
- MirandaCamacho,G.(2006).Gramsciyelprocesohegemónico educativo.RevistaElectrónicaEducare,9(2),13-39.<https://doi.org/10.15359/ree.9-2.1>
- Moore, R. (1978/1979), The value of reproduction, Screen Education (39) (invierno).
- Moreno Rubio, M. E. (2020). Los intelectuales y la producción de hegemonía. Intersticios Sociales.
- Murillo Torrecilla, Javier F. Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (Escuela-QResiste). MEMORIA CIENTÍFICO-TÉCNICA DE PROYECTOS INDIVIDUALES. Convocatoria 2021 - «Proyectos de Generación de Conocimiento». Ministerio de Ciencia e Innovación. Madrid. España.
- Murillo,J.,&Hernández,R.(2011).HaciaunConceptodeJusticiaSocial.RevistalberoamericanaSobreCalidad,Eficacia y Cambio En Educación, 9(4), 7-23.
- Ortega Valencia, Piedad. La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos Pedagogía y Saberes, núm. 31, julio-diciembre, 2009, pp. 26-33 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia
- Parker,LyGillborn,D.(Eds.).(2020).Criticalracetheoryineducation.Routledge.<https://doi.org/10.4324/9781003005995>

- Paulo Freire. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Pechenkina, E. (2017). 'It becomes almost an act of defiance': Indigenous Australian transformational resistance as a driver of academic achievement. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1121220>
- Politzer, G. (1974), *Cursos de Filosofía, Principios Elementales y Fundamentales*. México: Fondo de Cultura Popular.
- Ramírez, S. (2022). *Estructuras de exclusión en la educación urbana: Un análisis desde la perspectiva indígena*. Editorial Académica
- Rendueles, C. (2022). La construcción de hegemonía en las democracias iliberales. Una reflexión sobre la noción de "intelectual orgánico" en Gramsci. *Eidos*, 39, 174-202.
- Rodríguez Garat, C. D. (2020). El "intelectual colectivo" y la construcción de una nueva hegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 161-179. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020009>
- Rojas, R. (2007) *Vida y cultura de la población indígena migrante en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. México.

- Sañudo, L. (1995). Asesoría para la construcción metodológica de los docentes. Tesis de doctorado. Universidad de Guadalajara.
- Sañudo, G., Lya. (2023). *Estados del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco 2012-2021*. Universidad Panamericana Campus Guadalajara.
- Sañudo, L. y Hernández-Castilla (2024). Challenging Educational Counter-Hegemonic Resistance. Activism for Educational Social Justice. Globalization and Sustainability: Ecological, Social, and Cultural Perspectives. United Kingdom: ItechOpen. ISBN 978-0-85466-698-0.
- Scott, J. (1987). Resistance without Protest and without Organization: Peasant Opposition to the Islamic Zakat and the Christian Tithe, *Comparative Studies in Society and History*, 29, 417-452.
- Solórzano, D.G. y Delgado Bernal, D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban*
- Solórzano, D. G. y Huber, L. P. (2020). *Racial microaggressions: Using critical race theory to respond to everyday racism*. Teachers College Press.
- Solorzano, D. G. y Yosso, T. J. (2001). Critical race and LatCrit theory and method: Counter-storytelling. *International Journal of Qualitative Stud-*

- ies in Education, 14(4), 471-495. <https://doi.org/10.1080/09518390110063365>
- Stolp, S. W. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. ERIC Digest, 91, 5.
- Vain, P. (2018). Los rituales escolares y las prácticas educativas. In Education Policy Analysis Archives (Vol. 10). Edunam.
- Valencia, R. R. (2009). Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. Routledge.
- Villamizar Acevedo, G. (2020). Encuentros entre la pedagogía crítica y la teoría de la resistencia. Ciencia y Educación, 4(1), 83-90. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp83-90>
- VivesVarela,T.,&HamuiSutton,L.(2021).Lacodificaciónycategorizaciónenlateoríafundamentada,unmétodopara elanálisisdelosdatoscualitativos.InvestigaciónenEducaciónMédica,10(40),97-104.<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Walker, J. C. (1985). Rebels with our Applause? A critique of resistance theory in Paul Willis's Ethnography of schooling. *The Journal of Education*, 167(2), 63-83. <http://www.jstor.org/stable/42742093>
- Willis, P. (1983) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Traducción Rafael Feito. Akal.

- Wynn, A., Wiggan, G., Watson-Vandiver, M. J. y Teasdell, A. (2021). Critical race feminism and afrocentricity. En A. Wynn, G. Wiggan, M. J. Watson-Vandiver y A. Teasdell (Eds.), ***Race, class, gender, and immigrant identities in education*** (pp. 55-79). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75552-2_3
- Zemelman, H. (1992). ***Los horizontes de la razón***. Colegio de México.
- Zemelman, H. 2003. ***Los horizontes de la razón II***. Barcelona: Anthropos.
- Zolla, C. & Dávalos, P. (2018). ***Pueblos indígenas y educación en México: Resistencias y alternativas***. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México.



CEMEJ
Comisión Estatal para
La Mejora Continua en Jalisco



Educación

