



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

LA NECESARIA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS EN
AMÉRICA LATINA EN EL MARCO DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN
ALTERNATIVA EN CUBA Y MÉXICO

TESIS:

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

Arturo Bonilla Posadas

COMITÉ TUTORAL:

Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez (Tutora) (CEIICH-UNAM)
Dra. Tatiana Coll Lebedeff (UPN, AJUSCO)
Dr. Carlos Hernández Alcántara (CEIICH-UNAM)

INTEGRANTES DEL JURADO:

Dr. Mario Magallón Anaya (CIALC-UNAM)
Dr. Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (PUEDJS-UNAM)

México. Ciudad Universitaria, noviembre de 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	7
Capítulo I. Tradiciones educativas en América Latina	24
1.1 Contexto de lucha de la educación en América Latina: el problema de la privatización educativa	24
1.2 Tradición educativa latinoamericana: reflexiones y aportes a la educación	30
1.2.1 Simón Rodríguez: luchador y precursor de la escuela pública en América Latina	31
1.2.2 José Martí: aportes a la educación.....	39
1.2.3 Aníbal Ponce: reflexiones sobre la educación.....	42
1.2.4 José Vasconcelos: aportes a la educación	44
1.2.5 Rafael Ramírez Castañeda: aportes a la educación	46
1.2.6 Luis Padrino: aportes a la educación.....	51
1.2.7 José Santos Valdés: aportes a la educación.....	54
1.3 Enfoque de la educación popular	57
1.3.1 La educación popular como corriente pedagógica latinoamericana.....	57
1.3.2 Paulo Freire y su propuesta educativa	60
1.3.3 La educación popular desde la mirada actual: aproximaciones conceptuales	63
1.4 La educación como proyecto político en disputa	69
Capítulo II. El proyecto educativo en Cuba: una propuesta pedagógica alternativa en América Latina	76
2.1 Breve contexto social educativo de Cuba	76
2.2 La alfabetización: principio educativo revolucionario	81
2.2.1 Campaña de alfabetización: una pedagogía revolucionaria en movimiento	83
2.2.2 El método de alfabetización “Yo, sí puedo”: un legado solidario.....	93
2.2.3 El “Yo, sí puedo”, una acción solidaria hacia otros países	97
2.3 El papel del docente cubano en la transformación educativa	101
2.4 Desarrollo educativo en el actual escenario: la educación como un derecho en Cuba .	106
2.4.1 Principios pedagógicos de la educación cubana.....	112
2.4.2 Características del sistema educativo cubano.....	117
2.5 La relación de la educación con la cultura y la ciencia: un legado martiano al contexto internacional	134
2.5.1 En busca de José Martí en las escuelas: apreciación desde la voz de los actores educativos.....	141

Capítulo III. La construcción de proyectos educativos alternativos en México: las Escuelas Integrales de Michoacán.....	151
3.1 Contexto político-educativo en México.....	151
3.2 El maestro en la insurgencia magisterial y la creación de proyectos de educación alternativa	165
3.2.1 Insurrección magisterial: de lo gremial a lo educativo.....	165
3.2.2 El maestro como sujeto político-pedagógico de lucha	172
3.2.3 La construcción de proyectos de educación alternativa: el maestro como sujeto educativo	174
3.3 El proyecto político-educativo de las Escuelas Integrales de Michoacán.....	179
3.3.1 Primeras semillas, bases y principios educativos de las Escuelas Integrales	180
3.3.2 Bases teóricas y conceptuales: principios pedagógicos que sustentan a las Escuelas Integrales.....	183
3.3.3 Concreción de los ejes educativos de la Escuelas Integrales	189
3.4 La puesta en marcha de las Escuelas Integrales de Educación Básica: apreciaciones desde los actores educativos	195
Capítulo IV. Resultados de análisis de dos experiencias educativas: aspectos comparativos	206
Conclusiones generales	216
Anexos	225
Fuentes de consulta	256
Bibliografía	256
Hemerografía.....	261
Cibergrafía.....	265

Agradecimientos

El agradecimiento es encontrar un motivo para sentirse afortunado por la vida, la salud, la familia, el trabajo, el estudio y por cosas positivas que nos han sucedido. Agradecer es una forma de expresar un valor propio por personas que nos han brindado cobijo y apoyo en distintas situaciones de nuestras vidas.

Agradecer a todas aquellas personas que han hecho posible la culminación de un trabajo de investigación, como el que presentamos, nos lleva a recordar historias y momentos de todo el proceso de realización de esta tesis doctoral; todos los actores involucrados en el acompañamiento fueron fundamentales por su amplio apoyo, consejos, asesoría, conversaciones, debates, entre otras cosas.

La presente tesis está dedicada especialmente a mi mamá Guillermina por tantos años de amor, paciencia y apoyo incondicional en todos los momentos viendo muchas lunas pasar; mujer de temple noble y fuerte, quien me ha inculcado valores y enseñanzas solidarias y humanas para poder caminar en esta ruta llamada vida. Agradezco el apoyo de mis hermanos y hermanas, porque juntos hemos florecido en la crianza de nuestra querida madre; siempre con la convicción de ir juntos de la mano.

De manera muy especial a mi comité tutorial, por sus grandes aportaciones a lo largo de esta tesis. En ese sentido, destaco el apoyo y disponibilidad académica, siempre presente, de mi tutora, la doctora María Eugenia Alvarado Rodríguez; desde el primer momento en que platicamos sobre mi tema de investigación, no sólo mostró su respaldo incondicional, sino que me alentó a realizar nuevos planteamientos educativos, es decir, me alentó a emprender la marcha por senderos poco estudiados en el ámbito de la educación en América Latina. Sus recomendaciones de autores (educadores) fueron muy valiosas para construir otras rutas teóricas para interpretar los dos casos de estudio de la presente tesis. En ese sentido, agradezco sus atinadas y siempre precisas recomendaciones teórico-metodológicas a lo largo de la realización de esta investigación.

A la doctora Tatiana Coll, por ser una guía y un referente en mi trayectoria de formación como sociólogo de la educación. Desde la licenciatura tuve la buena fortuna de trabajar e investigar temas sobre la educación en América Latina bajo su tutoría. Desde entonces, siempre me ha dado consejos, me ha compartido materiales de estudio, me ha invitado a eventos educativos y, sobre todo, me brindó su total apoyo y confianza a lo largo de esta investigación. Cuando le mostré mi interés por el tema educativo en Cuba, se mostró muy disponible en apoyarme y recomendarme no sólo bibliografía y otros materiales de estudio, sino que me apoyó con la gestión de estancia de investigación en La Habana, Cuba, así como en propiciar el contacto con algunos maestros de las Escuelas Integrales de Michoacán.

Gracias también a mi cotutor, el doctor Carlos Hernández Alcántara, por el acompañamiento, observaciones y sugerencias, que me permitieron estructurar metodológicamente mi tesis; le agradezco y expreso mi reconocimiento por sus grandes contribuciones a lo largo de esta investigación.

A mis lectores, el doctor Mario Magallón Anaya, por su disponibilidad y compromiso de leer la tesis de manera oportuna, y también por su amplia empatía con los estudiantes y su solidaridad para apoyarlos en su formación académica.

Agradezco al doctor Miguel Ángel Ramírez, que desde el primer momento de nuestro contacto se mostró disponible e interesado en leer mi tesis, y además por compartirme materiales de la CNTE y las sugerencias de otros libros.

De manera especial al doctor Pedro Pablo Rodríguez, martiano de corazón y vocación, quien fungió como mi cotutor externo en la Habana Cuba. Las conversaciones y precisiones sobre el pensamiento de José Martí me dieron una fresca y muy necesaria actualización y vigencia de la obra del pensador cubano. Cuando caminamos por El Vedado rumbo a algunas escuelas primarias, no sólo me explicó y mostró la vida e historia de Cuba, sino que, además, hilvanó algunos pasajes martianos con los sitios por donde pasamos. La entrega al estudio de Martí por parte del doctor Rodríguez despertó inquietudes en mí, y pude ver la importancia que tiene el apóstol revolucionario, no sólo en el ámbito académico, sino en el día a día de la vida cubana: dentro de las escuelas, instituciones y muchos sitios culturales y espacios públicos de Cuba. En ese sentido, agradezco al Centro de Estudios Martianos por cobijarme como estudiante suyo, así como a la directora de este centro de estudios, Marlene, por abrirme las puertas y apoyarme en mi estancia de investigación.

Muchas gracias, también, a la subdirectora Gisela, de la escuela Primaria José Antonio Echeverría, por su amplio apoyo en abrirme las puertas de la escuela, así como a la directora Elsi de la escuela Primaria Arturo Montori, ambas siempre muy disponibles en apoyarme; con lo cual fue posible corroborar planteamientos teóricos y profundizar en algunos aspectos educativo con el trabajo de campo. La entrevista que sostuvimos fue muy enriquecedora para mí.

También agradezco a la profesora Irina, por mostrarme el valioso y gran trabajo con sus alumnos de sexto grado. Una de las cosas más fructíferas, y con mayor valor para una investigación en términos educativos, es la observación dentro del aula y observar el desarrollo, no sólo de las capacidades educativas, sino también de las muestras de afecto y amor que caracterizan a los niños, por lo que, una vez más, reafirmo mi convicción acerca de que los niños y las niñas son la esperanza del mundo.

Esta idea de José Martí de garantizar la educación para todos los niños, llevada a la práctica por Fidel Castro para el pueblo cubano, la entendí mejor dentro del trabajo del aula.

A los maestros democráticos de las Escuelas Integrales de Michoacán siempre en constante lucha por mantener su proyecto de educación alternativa, así como las reflexiones para mejorar día con día su práctica docente; por compartir sus enseñanzas, anhelos y sueños... siempre una fresca referencia y esperanza para quienes visualizamos y consideramos a la educación como eje de transformación social.

A mis queridos amigos, el maestro Cesar Navarro, que en paz descansa, un guía incondicional y aguerrido profesor, siempre luchador por la defensa de la educación pública. Todos sus consejos siempre fueron muy certeros. De igual manera mi agradecimiento especial a Maciel Silva, mi querida y gran amiga por su amplio apoyo siempre, con quien comparto ideales de luchar por un mundo mejor; todas las conversaciones, salidas que hemos sostenido a lo largo de nuestra grata amistad me han retroalimentado favorablemente. En particular, por las muy oportunas revisiones de estilo y ortografía; las sugerencias de cómo mejorar la tesis fueron siempre pertinentes. A mi amigo Javier Castrejón, siempre disponible en escucharme y conversar temas sobre la realidad social y educativa, así como compartir algunas experiencias de educación alternativa.

Agradezco a Yindra Torres, por el incondicional apoyo en La Habana, desde la biblioteca del Centro de Estudios Martianos, con la búsqueda de la obra de José Martí: el Ideario Pedagógico, así como algunos otros materiales, y también por su gran ayuda y contacto con la escuela primaria José Antonio Echeverría. Además, por las precisiones de fechas, personajes y sugerencias bibliográfica hacia mi tesis, lo cual aportó información de primera mano. Agradezco, también, a Zenaida Llerena por abrirme las puertas de su cálido hogar y adentrarme a la vida cotidiana habanera; por todas sus atenciones y amabilidad para hacerme sentir bien y hacerme más amena la estadía en Cuba.

Finalmente, a las instituciones que hicieron posible la realización de mis estudios y la presente tesis. A la Universidad Nacional Autónoma de México por abrirme las puertas para realizar mis estudios de maestría y doctorado. La sólida formación que puede encontrarse en sus aulas con grandes profesores y académicos, referentes no sólo en México, sino en todo el mundo, me alentó mucho, es un orgullo ser parte de la comunidad estudiantil formada en esta Universidad. En particular, al Posgrado en Estudios Latinoamericanos, un referente en el pensamiento crítico y reflexivo en América Latina; en sus espacios, encuentros y clases, se debaten temas de efervescencia y cuestionamientos sobre la realidad de la región. También agradezco al Programa de Becas del

Consejo Nacional de Ciencia, Humanidades y Tecnología por el apoyo financiero para realizar los estudios de doctorado.

“El profesor Raúl Isidro Burgos... comprendía que su lucha era dura y había de ser tenaz: el prestigio de la escuela se lo imponía y el deseo de la vida nueva del campesinado de esa región se lo reclamaba [...]. Para realizarlo, estaba allí la virilidad, la pujanza, el entusiasmo y la idealidad personificada en el maestro Burgos. Los alumnos todos pensaron y sintieron al unísono con su maestro y luego, de las lomerías y aun de sitios distantes, maestros y alumnos se les veía como en una caravana portando las primeras piedras para sus cimientos; labor de días, de semanas y de meses, de fatigas y sufrimientos, suavizada por la aureola de un ideal que, aun siendo mexicano, lo era de humanidad”.

Ayotzinapa, Luis Padrino, 1938.

“El maestro habló con las manos atadas. Estaba nervioso. No había dudas. El muchacho de solo 18 años tenía miedo. Dijo que era de la ciudad de Matanzas, que había decidido abandonar los estudios para incorporarse al curso de maestros voluntarios porque enseñar a leer y a escribir a niños que nunca habían tenido maestros era una cosa justa”.

Palabras de un joven maestro voluntario, asesinado vilmente por los contrarrevolucionarios durante la noble labor de alfabetizar en Cuba.

Juan Carlos Rodríguez, *Girón, la batalla inevitable*, 2005.

A todos aquellos que hacen de la educación un acto de amor y valor; a quienes han dado la vida entera por la enseñanza. Porque su memoria y lucha han hecho posible y han cimentado verdaderos proyectos educativos de nación, tan necesarios hoy en día.

Introducción

“Libres son quienes crean, no quienes copian, libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar”

Eduardo Galeano

En América Latina, la lucha por el derecho a la educación y cómo se traduce en políticas concretas tiene una larga historia: la disputa por la educación pública, en nuestro continente, constituyó una de las principales batallas ideológica para decidir la independencia. Es decir, todos los movimientos libertarios de la región se plantearon la necesidad y la urgencia de que la educación fuera el punto de partida para construir patrias verdaderamente libres y fincar en ellas formas inmediatas de organización social, adecuadas a las realidades de cada población, excluidas de toda intervención en la vida pública (Sosa, 2012). De ahí que mirar en conjunto su trayectoria permite asomarse a una visión amplia y profunda sobre la construcción de este derecho en muy distintos contextos sociales de la región: de la constatación de las diferencias que aparecen en ese largo itinerario, afloran los factores que explican sus tan distintas dinámicas.

José Martí objetó el hecho de que la educación que se impartía, no sólo en Cuba, sino en el resto de los países de América, tenía un carácter exclusivo para la vida urbana, cuando eran naciones que vivían casi por completo de los productos del campo. Para Martí era un grave error que la educación latinoamericana siguiera patrones o modelos de los sistemas europeos o norteamericanos, desvinculados de las realidades económicas y sociales en que se aplicaban (Buenavilla *et al.*, 1995).

En Cuba, presa y azotada por la violenta dictadura batistiana antes de la revolución, la isla estaba sometida al neocolonialismo, y los gobiernos respondían a Estados Unidos, en consecuencia, las masas populares difícilmente podían acceder a la escuela, dadas las condiciones de pobreza y desigualdad en que se encontraban. El alto índice de analfabetismo era un verdadero problema en la isla, sobre todo en el campo. Los hijos de campesinos prácticamente no iban a la escuela o la abandonaban para ponerse a trabajar. Cuba sufría un problema de deserción y exclusión educativa como muchos otros países latinoamericanos sometidos al control de unos cuantos.

Como veremos en Cuba la lucha por el derecho a la educación, en un primer momento, fue resultado de una profunda revolución armada; luego, surgieron nuevos desafíos, y uno de suma importancia fue poner a la educación como piedra angular de la transformación social, lo cual dio paso a una serie de políticas educativas nacionales.

En el caso de México, el tejido social de la educación constituyó una de las piedras angulares de los gobiernos posrevolucionarios para fincar proyectos de nación. Alfabetizar a las masas populares fue el hilo conductor encaminado a visualizar la educación con un carácter social.

La disputa por la educación se agudizó con la aplicación de políticas educativas hacia América Latina. Ello trajo una serie de movilizaciones por parte de los docentes; es decir, las luchas docentes pusieron en tensión las pretensiones de los programas de reforma educativa implementados en los países de América Latina durante la década de los noventa, así como la fragilidad y precariedad de las condiciones políticas, económicas y normativas sobre las cuales descansa la misma reproducción de los procesos de escolarización (Gentili, *et al.*, 2004). En México, la lucha por el derecho a la educación tuvo como resultado una fuerte movilización magisterial en distintos puntos del país, así como la necesidad de plantarse nuevos proyectos educativos alternativos tal es el caso de las Escuelas Integrales de Michoacán.

La escuela, es la institución que, por su naturaleza, sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra con objetivos políticos. La necesidad de visualizar a la educación como un proyecto político-social es variar sustancialmente el concepto tradicional, es ponerla al servicio del desarrollo social, y no de unos cuantos, es coadyuvar en la creación de un proyecto histórico nacional (Gutiérrez, 1999).

En el actual contexto, ante la necesidad de construir nuevos proyectos educativos, resulta pertinente reconfigurar, en términos históricos, las diferentes propuestas emanadas por los propios actores educativos, así como el legado pedagógico de los educadores, con ello es posible contribuir en gran medida a restaurar el tejido social de la educación pública, duramente golpeada por la imposición de reformas neoliberales.

En relación con este tema mis inquietudes surgieron por dos aspectos: en primer lugar, desde mi formación como sociólogo de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional por medio de cursos sobre la educación en América Latina, que abordaban varias experiencias de educación alternativa y política educativa. Allí me incliné por estudiar el proyecto educativo en Bolivia, mi referente por varios años, y pude viajar a conocer de cerca la experiencia educativa. En segundo lugar, estas inquietudes cobraron forma con la experiencia de caminar por diferentes pueblos de México; en ese andar me encontré con una realidad diferente entre escuelas de la ciudad y del campo, la que me asombró y empujó a cuestionar la dura situación y las condiciones precarias en las que se encontraban: escuelas multigrado y con un solo maestro para atender varios grupos. Era como si se tratara de espacios educativos completamente lejanos, pero en un mismo país: era nuestro México real y profundo. Estos dos aspectos: lo académico y la realidad educativa, han reafirmado mi vocación como sociólogo de la educación en América Latina: como un eterno y constante aprendiz sobre la educación.

A partir de esas inquietudes surgieron interrogantes: cómo caminar a construir nuevos espacios educativos que dieran un panorama más alentador hacia América Latina. Esto me llevó a indagar otras experiencias mucho más consolidadas y radicales ante el avance de la política educativa neoliberal en la región. Fue entonces cuando me interesé en el proyecto educativo cubano, así como en el de las Escuelas Integrales de Michoacán en México.

Partimos de la siguiente hipótesis: recuperar la vigencia de proyectos de educación alternativa amparados en sus tradiciones pedagógicas y de lucha, resulta importante para la construcción de nuevos espacios educativos en América Latina.

El objetivo general es realizar un análisis sobre dos experiencias de educación alternativa en Cuba y México a partir de sus tradiciones pedagógicas,

Luego entonces, la pregunta central es: ¿cómo construir nuevos espacios educativos tomando como referencia las dos experiencias de educación alternativa?

Ruta metodológica de la investigación

Existe una gama amplia de estudios sobre la educación latinoamericana, con análisis que parten de diferentes disciplinas y enfoques. Dentro de los múltiples trabajos, nos centramos en las investigaciones desde la pedagogía y la sociología de la educación, explicativas de cómo se desarrollan ciertas experiencias socio-educativas orientadas a la construcción de proyectos de educación alternativa, así como hacia la transformación social en diferentes momentos y temporalidades.

Es importante adentrarnos a la educación alternativa, identificada con todo tipo de programas educativos, por lo general, no considerados dentro de la educación formal o tradicional por parte de agencias y gobiernos que adoptan los programas impuestos. En este sentido, por proyecto educativo alternativo se entiende la transformación radical de los sistemas de enseñanzas, de modo que posibilite la creación de una cultura alternativa como expresión de una realidad diferente y liberadora. Sólo una transformación del sistema económico, social y político podrá desembocar en un sistema escolar diferente. Es decir, todo proyecto alternativo en educación debe contemplar un doble objetivo: por un lado, una conciencia nueva, por el otro, un nuevo comportamiento social. Esto sólo puede darse en y con la recreación de un nuevo orden social (Gutiérrez, 1999). En este sentido, se trata de un análisis dentro del marco de educación alternativa.

Si bien existen diversas propuestas y pedagogías alternativas de autores europeos y estadounidenses, quienes propusieron otros métodos de enseñanza, es necesario inscribirlas en el marco de la educación alternativa, que lleva a los sujetos a su emancipación y resistencia a través de la educación; por ello, la gama de experiencias educativas en América Latina constituye propuestas contrahegemónicas, no sólo en contra de un modelo económico, político y social desigual impuesto, sino también en contra de la universalización de un pensamiento único.

Es preciso abordar el estudio desde la Sociología de la Educación, disciplina encaminada al estudio de la educación en su dimensión social, política, económica, y en relación con los movimientos sociales. La educación a través de la sociología tiene como actividad principal dignificar la vida de las personas. Para Durkheim (1973), la

sociología de la educación reconoce a los centros educativos como acciones colectivas, como escenarios de integración, escenarios que dan paso a la diversidad, a la interculturalidad, a los derechos humanos. El objetivo de la educación es el desarrollo de las capacidades con saberes críticos y reflexivos que aporten positivamente a la solución de problemas que demanda la sociedad. (Durkheim, 1973).

Los sociólogos de la educación tenemos el reto de hacer una especie de profesión de fe, antes de adéntranos a reconocer y aprehender a los sujetos de nuestra inquietud y estudio. De acuerdo con Bourdieu (2001), la sociología se sitúa, por lo general, frente a procesos que en sí mismos, son objeto de luchas entre los agentes políticos, dominantes y dominados, entre los agentes económicos, desposeídos y poseedores, precisamente porque están vivos y se confrontan entre sí los sujetos en la acción social que se intenta ejemplificar. Un “campo de batalla” es lo que se analiza; se formulan palabras claves, que entran también en el terreno de la disputa, y las categorías cognitivas, se transforman en el proceso histórico mismo. Así, el análisis sociológico sobre los procesos sociales que transcurren se vuelve parte de campo en conflicto; el discurso sociológico es en sí parte del campo social en disputa: un “campo científico” de luchas y rivalidades (Bourdieu, 2001).

Para Bourdieu, el oficio del sociólogo es, pues, el de acompañar a los procesos y apoyar a los movimientos sociales en la construcción de sus herramientas cognitivas, así como contribuir a crear las condiciones sociales de una producción colectiva de utopías realistas, frente a las batallas que enfrenta y pone en marcha. El código que utiliza el sociólogo para descifrar las conductas de los sujetos sociales se constituye en el curso de aprendizajes socialmente calificados y participa siempre del código cultural de los diferentes grupos del cual forma parte. No obstante, el sociólogo se vuelve vulnerable a la ilusión de la evidencia inmediata o a la tentación de universalizar inconscientemente una experiencia singular, si no se reaviva y reinterpreta de manera incesante por la vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2008).

En este sentido, es claro que la investigación de análisis en torno a los sujetos sociales, en este caso actores educativos, como los maestros, y la construcción de proyectos alternativos educativos de transformación, entran en un campo de disputa muy amplio,

desde la confrontación radical con las políticas educativas, de un modelo desigual implantado en la mayoría de los países de América Latina, hasta los medios desplegados para su imposición.

Nos apoyamos, también, en la pedagogía, vista desde otra mirada; como lo plantea Adriana Puiggrós (2003), es necesario una des-subjetivación de la pedagogía en su historización, como sinónimo del encierro disciplinario que la lleva a permanecer en una concepción y práctica de sólo transmitir modelos educativos, sin pasado ni futuro, desvinculada de las situaciones específicas en que se encuentra lo educativo en cada momento y lugar, muchas veces descontextualizada de la realidad. Es preciso recorrer las historias de las escuelas, recurrir a pensadores y educadores, quienes lucharon por construir propuestas educativas desde los mismos pueblos.

Estos planteamientos desde la pedagogía remiten a una mirada necesaria sobre los sujetos de la educación, pues el abordaje histórico que requiere la pedagogía pasa por reafirmar la posibilidad de posicionarse como sujetos de conocimiento de la educación: los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas de los maestros, la educación misma, las transformaciones educativas. La pedagogía debe colocarse en este reto que plantea Puiggrós, el de la historia que remite a la reconfiguración de un pensamiento autónomo como necesario hoy en día en la educación y en las ciencias sociales.

Investigar de qué manera los pensadores y educadores latinoamericanos defendieron la educación pública, así como la iniciativa para construir una educación que entendiera la realidad de cada lugar y tomara en cuenta a las masas populares excluidas, requiere, también, del estudio relacionado con la historia de la educación, que tiene que ver con lo político, económico, cultural y social. Como herramienta metodológica y de interpretación de análisis, nos permite comprender e identificar la problemática desde una perspectiva diacrónica, en la que la educación cobra un pleno valor en función del presente, que nos exige para intentar una mejora de nuestra realidad (Guichot, 2006).

En este sentido, el estudio interdisciplinario, de acuerdo con Rivera (2015), permite no agotarnos en una teoría o en método propio de una disciplina, sino que propicia la expansión de la comprensión y de la mirada hacia el objeto de investigación. Para Pablo

González Casanova (2002), la creación de realidades emergentes viene sobrepuesto a los intentos de recuperación de la memoria histórica y a la valoración del conocimiento social que ha surgido de la contingencia política regional y de la reinscripción de “viejas” cosmovisiones del mundo, sus actores y medios.

Para visualizar esas nuevas realidades fundamentadas en la emancipación social y la creación endógena, es importante señalar que las líneas teóricas más relevantes para la comprensión de los procesos socio-políticos de resistencias o transformación social han sido desacreditadas y segregadas, no sólo por la tendencia neoliberal que apuesta a lo lineal y funcional, por medio de lo cual se conoce sólo una realidad social representada como única por encima de cualquier otro tipo de tendencia ideológica, sino también por los métodos mismos para su comprensión, pues muchas veces navegan entre lo institucional y crítico. Sus autores prefieren tomar distancia. Entonces es necesario un paradigma que esté sustentado en lo no lineal y en múltiples causas y efectos emergentes para la comprensión de los procesos sociales educativos como alternativas posibles.

Esta perspectiva permitirá mirar de cerca cada una de las propuestas de educación alternativa, así como los elementos pedagógicos y educativos que puedan brindarnos, con el fin de comprender la función que actualmente desempeña la educación pública y, de esa manera, visualizar los retos y fracasos de nuestra realidad educativa.

Lo anterior permitirá una amplia visualización del significado de la educación, así como de la forma en la cual decidieron los educadores tomarla como bandera y método de transformación desde su misma concepción, de sus realidades y métodos para comprenderla. El estudio de las experiencias a las que nos referimos constituye una vía posible para comprender la educación en Latinoamérica.

La metodología que empleamos para la presente investigación se basa en un enfoque cualitativo, cuyas fuentes primarias consisten en una investigación documental, por un lado, de análisis e interpretación (bibliografía y hemerografía). La revisión de las distintas fuentes permitió delinear, no sólo el contexto educativo por el que ha transitado la educación en América Latina, sino también cada una de las experiencias educativas que analizamos. Además, se realizó el marco referencial teórico que integra

el primer capítulo. Por otro lado, como segundas fuentes de investigación, se realizó trabajo de campo a través de dos técnicas de investigación: observación participante y entrevistas. En relación con este aspecto es significativo señalar que se realizó una estancia de investigación en Cuba, lo cual constituyó un elemento importante para constatar y corroborar los planteamientos teóricos con la realidad estudiada.

En una sesión tutorial con la doctora María Eugenia Alvarado, conversamos sobre la importancia de un trabajo de campo; sin embargo, en el contexto de pandemia por COVID-19 vimos difícil realizarlo por las restricciones sanitarias, que imposibilitaron las relaciones sociales. En aquella ocasión me planteó la posibilidad de hacer entrevistas por vía remota a los actores educativos, así como rescatar trabajos de “observación participante” a través de otros autores, quienes hayan realizado un trabajo sólido.

Confieso que me sorprendió la idea, pues la observación directa de la realidad educativa es algo necesario, desde mi punto de vista: adéntranos al análisis objetivo del espacio educativo, es tan indispensable hoy, más que nunca, para poder hacer un análisis objetivo sobre la realidad en las que están inmersas cada de una de las experiencias educativas. No poder realizarlo así, me puso a reflexionar y comprender lo complejo y el reto que constituiría sustituir el trabajo de campo por otra forma de observación. Sin embargo, gracias a esas orientaciones fue posible rescatar, en un primer escenario, el enriquecedor trabajo de otros autores, tanto en Cuba como en las Escuelas Integrales de Michoacán. En relación con estas últimas se consultó material hecho por los mismos docentes, así como por autoras que acompañaron y conocen el proyecto de las Escuelas Integrales; así fue posible recuperar testimonios de los mismos actores educativos, lo cual constituye un aporte valioso para comprender la realidad de las Escuelas Integrales.

En un segundo momento, en un panorama mejor, se pudo realizar la estancia de investigación académica, en los últimos semestres del programa de doctorado. El trabajo de estancia se planteó hacia La Habana, Cuba, particularmente en El Centro de Estudios Martianos, un lugar de investigación académico, adscrito al Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente, el cual pertenece a la Oficina del Programa Martiano, bajo la co-tutoría del investigador Dr. Pedro Pablo Rodríguez, ahí tuve la oportunidad de consultar de primera mano en su biblioteca, la obra de José Martí, así

como conversar con científicos, quienes saben de la obra y vida del maestro; es decir, mi primer acercamiento fue teórico, y después práctico: su Ideario Pedagógico y otras obras. Posteriormente se gestionaron la visita a dos primarias: la escuela primaria José Antonio Echeverría Bianchi y la escuela primaria Arturo Montori, así como otros espacios educativos y la asistencia a eventos escolares, elaboración de entrevistas y conversaciones con algunos actores educativos.

La estructura de la presente tesis está de acuerdo con la metodología planteada; es decir, parte de la investigación teórica documental y luego, en el segundo y tercer capítulo, se complementa con el trabajo empírico. El cuarto, entonces, es el resultado de ambas estrategias metodológicas: teóricas y empíricas.

Primer capítulo

En el primer capítulo, el objetivo perseguido es la construcción del marco conceptual teórico, a partir del análisis bibliográfico y hemerográfico de las distintas fuentes seleccionadas referentes a diferentes autores; recuperar sus contribuciones a la educación resultó pertinente para construir las bases conceptuales que sustentaran los principios educativos de las dos experiencias.

El capítulo inicia con el estudio del contexto de la educación en América Latina y hace referencia a la importancia de algunas contribuciones y tradiciones educativas en la región. Plantea el escenario educativo como un espacio de confrontación en contra de las políticas hegemónicas: privatización, desregularización y exclusión en la mayoría de los países sometidos a los procesos de reforma educativa.

En consecuencia, es preciso recuperar los aportes de pensadores y educadores latinoamericanos. En primer lugar, figura el pensador y maestro bolivariano Simón Rodríguez, como uno de los principales promotores de la escuela pública en América Latina. Pensar con cabeza propia, alentaba el maestro latinoamericano en su peregrinaje por el continente, con la convicción de fundar escuelas con características propias de la naciente América, a partir de la explosión de la creatividad de los pueblos, que sólo puede expandirse por la aspiración a la libertad ante la continua opresión. Proyecto educativo muy ambicioso

con una idea original: *crear* fue la palabra que alentó al maestro venezolano a impulsar una utopía educativa revolucionaria para América Latina. Inventar o errar ante lo que nos impusieron los conquistadores como el único camino posible, para construir, entre todos, a partir de nuestras propias experiencias, nuestras propias preguntas, nuestros propios errores, nuestras necesidades y nuestros sueños (Sosa, 2011). Con la idea de que fueran los propios pobladores de la región quienes se encargaran de crear el futuro de las nuevas naciones en la construcción de un nuevo sujeto social a través de la educación. Su proyecto educativo, siempre consideró a las masas populares. Su gran aporte: la escuela social y la educación vinculada al mundo del trabajo; produce elementos indispensables para la construcción de la escuela pública.

Por su parte, para el pensador revolucionario cubano José Martí, el amor y la creación son elementos necesarios para la construcción de una identidad latinoamericana, que denominó “Nuestra América”. Por lo mismo, la educación debe descansar en esta convicción y ser un acto, también, de afecto. En José Martí resuena la pedagogía cubana actual en el día a día de las actividades escolares tanto teóricas como prácticas. Nos pareció importante integrar los aportes educativos de Martí en nuestro marco referencial teórico, pues proporciona elementos importantes en la construcción de una propuesta pedagogía alternativa para América Latina. Hay que destacar que sus aportes en el terreno de la educación son poco recuperados fuera de Cuba.

El pensador y educador argentino Aníbal Ponce concibió a la educación como el espacio donde se desarrolla una lucha de clases en diferentes niveles, por lo tanto, se ha implementado con fines de dominación hacia las masas trabajadoras; en cambio la educación debe significar el motor de desarrollo de las sociedades. Las reflexiones en torno a la educación de Ponce permiten corroborar los planteamientos de la educación en constante disputa desde el orden capitalista.

El educador mexicano José Vasconcelos se propuso crear escuelas y alfabetizar a la población rural mexicana mediante las “misiones culturales”, estableció cruzadas por la alfabetización que debían llegar a todos los pueblos rurales más apartados (campesinos e indígenas): la transformación educativa debía darse desde abajo. Las campañas de alfabetización jugarían un papel importante; en ellas el papel del maestro tendría un lugar

esencial, pues sería visto como un misionero que propagaría la enseñanza y la cultura, en favor de la educación en todo el país (Vasconcelos, 2009: 94). Hay que destacar la importancia de la alfabetización, como uno de los puntos nodales de la *educación popular*.

En el terreno de la educación rural, el maestro mexicano Rafael Ramírez trabajó intensamente para hacer realidad la escuela rural y colaboró, como ningún otro educador de su época, en la construcción de las escuelas. Destacó, la importancia de la educación para la población campesina adulta, pues sus integrantes son los verdaderos educadores de los niños. Para que en verdad sea efectiva, la educación rural “necesita atender todos los aspectos de la vida diaria e interesarse en todas aquellas cosas en que las comunidades están profundamente interesadas” (Ramírez, 1985: 34).

Por su parte, el educador venezolano Luis Padrino, fundador de la escuela rural de su país, contribuyó con uno de los aportes originales en el terreno de la educación campesina. Una de sus preocupaciones pedagógicas fue la renovación de la educación en su país, tanto en relación con su método como en la necesidad de subsanar el problema del analfabetismo de la mayoría de la población rural, en particular.

El maestro, pedagogo y activista mexicano José Santos Valdés, en la medida en la que enfocó su compromiso ético y político en la formación de los sectores populares, colocó valores como la lealtad, la libertad y la solidaridad, los cuales integrarían una verdadera educación democrática. La educación democrática es, en Santos Valdés, generadora de libertad para pensar y crear; y la enseñanza rural constituiría el eje central para regir las vidas y permear en sus contextos, con la finalidad de vivir en una sociedad más igualitaria. Todo su andamiaje intelectual se articuló, por un lado, desde su experiencia como luchador incasable por el acceso universal a la educación de su país y, por el otro, en la formación de jóvenes críticos, analíticos y propositivos, los cuales integraron las escuelas normales rurales.

Los maestros Santos Valdés, Rafael Ramírez y Luis Padrino, con sus estrategias pedagógicas, dan elementos importantes para entender la educación rural de los pueblos, con la implementación del huerto en la escuela como estrategia importante en los proyectos educativos para lograr la autosuficiencia alimentaria para las comunidades; además, rescatan el valor colectivo y social de la educación, se crea una conciencia política del campesino

sobre su condición; una educación democrática es la vía para alcanzar la justicia social para los pueblos. Las aportaciones de los maestros mexicanos se ven reflejadas en el trabajo del normalismo rural, el cual, desde entonces, con una sólida formación, estableció una de las más ricas experiencias educativas destinadas a la población del campo.

En el terreno de la Educación Popular, el educador brasileño Paulo Freire teorizó entorno a la concepción de la educación como práctica de libertad, al considerarla una actividad dialógica, problematizadora y emancipadora, que descansa en la convicción de que el oprimido pasa de ser un sujeto pasivo en el mundo del cual forma parte, a ser un sujeto consciente de su realidad en la sociedad donde vive. Freire luchó por la construcción de un nuevo sujeto encaminado a su emancipación, un actor que cuestione la realidad del mundo en que vive, al ser consciente de su condición de oprimido, pasa de ser un sujeto pasivo a un ser activo del mundo: la educación viene a ser un acto de liberación. Las conformaciones de los actores sociales se vinculan de manera directa con procesos educativos, pues despliegan una importante acción educativa, transformándose en sujetos educativos, mediados por el acto pedagógico. Aspectos esenciales como bases de la educación popular, cuyo principio se encamina a la emancipación de los sujetos y de transformar su realidad.

Estos autores y sus reflexiones, en gran medida, constituyen las bases de la *educación popular*, la cual está encaminada a la creación de proyectos político-educativos; impulsada por los mismos actores sociales que ven en la educación el camino para construir sociedades más justas e igualitarias, de las cuales fueron y son excluidos.

A raíz de estas contribuciones, se puede construir y proponer una corriente educativa latinoamericana. Pero, también, autores como Gramsci y Boaventura son importantes por sus reflexiones sobre la educación, como proyecto político en constante disputa. La crítica necesaria a las nociones hegemónicas predominantes, estatal-empresariales, permea el campo educativo. Mediante una educación dirigida a formar personal calificado, con propósitos de explotación y con la propagación de la centralidad del conocimiento, surge la necesidad de recurrir a otras formas de educación, como proyectos contrahegemónicos. Es absolutamente necesario resignificar y consolidar las llamadas ausencias teórico-experimentales de las periferias, pues están ausentes como referencias y son omitidas en la reflexión de las epistemologías occidentales. Es preciso superar la visión eurocéntrica, que

funciona desde una perspectiva de los países desarrollados, de los grandes centros educativos (Sousa, 2009).

Todas estas contribuciones ayudan a entender, con mayor claridad, la importancia de la educación en la transformación de la vida de los pueblos de América Latina y del mundo. El concepto mismo de educación ocupa unos de los principales debates en la historia educativa. Si bien se le puede definir desde múltiples disciplinas y hacer referencia en diversos contextos sociales, políticos y económicos, en este trabajo se retoma desde una mirada latinoamericana, con aportaciones originales de autores que reflexionan a partir de esta distinta realidad, la cual, por su condición subdesarrollada y dependiente, ha generado sociedades diferentes.

Por lo anterior, consideramos que, dentro del marco de educación alternativa a la que nos referimos, se encuentra la educación popular, así como la mirada a otras pedagogías y métodos de enseñanza-aprendizaje, con autores y educadores que teorizaron en torno a la realidad y alentaron a la construcción de escuelas desde las propias realidades y necesidades de cada lugar; esta es la razón por la cual se eligieron a dichos autores. Desde esta perspectiva, obtendremos mejores elementos teóricos, no sólo para sustentar esta investigación, sino también para abordar, profundizar y comprender las dos experiencias educativas que se analizan en la presente tesis.

Segundo capítulo

En el segundo capítulo, el objetivo es analizar el proyecto educativo en Cuba, como eje de transformación radical, como una alternativa pedagógica en América Latina. Decimos radical en el sentido de cambiar las conciencias y valores desde la raíz a través de la educación. Si bien en un primer momento la transformación tuvo que darse desde una revolución armada, continuó a través de las ideas: “más valen trincheras de ideas que trincheras de piedras”, según enseña el legado de José Martí. La construcción de valores nacionalistas e internacionalistas a partir de la revolución tiene como objetivo emprender el camino para la construcción de un sistema educativo integral y universal fincado en los valores de José Martí, Fidel Castro y el Che Guevara, como los héroes revolucionarios, así como en pedagogos nacionales como Félix Varela, Rafael María de

Mendive, Enrique Varona, José de la Luz y Caballeros, entre otros.

Lo primero es visualizar la construcción de lo público y universal en Cuba; a pesar de los recursos limitados (materiales y económicos), Cuba cuenta con uno de los mejores sistemas educativos en Latinoamérica. Su aportación contribuye a ver desde distinto ángulo la pedagogía y la educación, inspirada en su raíz nacional y revolucionaria. Algunas de sus propuestas se materializaron en los preceptos de la campaña de alfabetización, a través de una pedagogía en movimiento.

El capítulo adentra y refiere algunos pasajes de las campañas de alfabetización; aspectos que nos parecieron importante para ilustrar con mayor énfasis todo el contexto de complejidades en que se desplegó y lo difícil que fue poner en marcha la estrategia educativa; por ejemplo el asesinato y persecución de los jóvenes maestros alfabetizadores por los contrarrevolucionarios, al mismo tiempo que la invasión norteamericana se efectuaba en las arenas de Playa Girón: pese a todos estos obstáculos, la alfabetización siguió y ninguna escuela cerró. El método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo”, un legado internacionalista y humanista, se volvió ejemplo para otros países en la lucha contra el analfabetismo.

Así también nos pareció importante recuperar trabajos de autores que han investigado el tema educativo en Cuba, con una visión desde afuera como parte del análisis teórico: destaca la del pedagogo norteamericano Marvin Leiner (1972), *Los cambios principales en la educación cubana*, así como el trabajo de Gasperini (2000), *The Cuban Education System: Lesson and Dilemmas*. Vale la pena subrayar el trabajo de Martín Carnoy (2010) en su libro *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Son aportaciones interesantes y robustas en metodología; este último apoyado en análisis de observaciones en escuelas, es decir, con una aproximación a la realidad educativa en Cuba. Todos coinciden en mostrar aspectos positivos en las estrategias pedagógicas en las aulas cubanas, así como la influencia del contexto social, económico y cultural a la hora de alcanzar buenos resultados.

En la parte final del capítulo, se presenta la vigencia de los aportes de José Martí en la educación cubana. El análisis se sustenta en el trabajo de campo a través de observación

participante en algunas escuelas, con lo cual fue posible corroborar la importancia y vigencia del pensador cubano. Elementos sustanciosos como la cultura y la ciencia deben ir de la mano para una buena educación. El arte principalmente nos pareció un elemento importante en la educación, por tanto, referimos parte de trabajo en escuelas por los mismos actores educativos: maestros, directivos y estudiantes. En este capítulo, destacan las narraciones, poemas en cartas y algunas canciones de los niños cubanos que están en el día a día de las actividades escolares.

Tercer capítulo

El tercer capítulo presenta la experiencia de las Escuelas Integrales de Michoacán como proyecto político-educativo; a diferencia del proyecto desplegado por el Estado revolucionario cubano como política educativa, es una experiencia creada por los propios maestros democráticos del estado de Michoacán. El docente, en las escuelas integrales, es el conductor principal de su propio proyecto educativo alternativo. En principio, el capítulo presenta un análisis del contexto histórico educativo sobre los principales momentos que ha atravesado la educación mexicana. Resulta necesario visualizar el contexto político, social y educativo en el que emergieron las escuelas integrales; un contexto histórico de la educación en la que en, un inicio, se amalgamaron valores de la revolución con el contexto rural mexicano. La importancia de la escuela rural mexicana no sólo fue trascendente en México, sino que fue ejemplo importante para otros proyectos educativos del continente latinoamericano.

El análisis sociológico sobre los procesos sociales que transcurren se vuelve parte del conflicto entre las políticas educativas hegemónicas y los planteamientos de educación alternativa. En ese sentido, el capítulo adentra algunos períodos de la insurgencia magisterial en México en diferentes momentos y temporalidades en contra de la imposición de políticas educativas. De ahí se plantean los principales elementos educativos para una propuesta de educación alternativa. El maestro, como un sujeto político educativo, es el conductor principal de una propuesta contrahegemónica. Si bien se plantean diversos proyectos educativos en distintos estados de la república mexicana, nos centramos en el estudio de las Escuelas Integrales de Michoacán. El análisis se sustenta, por un lado, en el plano teórico-conceptual, en la puntualización de

los principios pedagógicos fundamentales del proyecto educativo; por otro lado, se rescatan algunos aportes de investigación empírica en que se destacan los elementos de lucha y conformación para la puesta en marcha de las escuelas por los mismos actores educativos, a través de análisis de observación del trabajo de otros autores y de los propios maestros, padres y madres de familia.

Cuarto capítulo

El cuarto capítulo tiene el objetivo de presentar los resultados de la investigación a partir de los hilos conductores metodológicos de las variables teóricas que se utilizaron para el análisis de las dos experiencias educativas. Para conseguirlo, fue necesario hacer un análisis de los aspectos comparativos entre las dos experiencias, pues resulta fundamental tanto para entender las convergencias como las divergencias de sus planteamientos educativos, en particular se destacan tres variables educativas: la relación de la teoría con la práctica, la vinculación del estudio con el trabajo y la vinculación de la escuela con la comunidad. Como se podrá ver a lo largo de la presente tesis, se hace énfasis en estos principios, en este capítulo de resultados, además, se pueden visualizar otras variables que surgieron al adentrarnos al contexto histórico de cada experiencia. Lo que fue posible encontrar tanto diferencias como coincidencias en algunos aspectos coyunturales, desde los actores educativos hasta los planteamientos para fundar cada estrategia educativa.

En este sentido, la relevancia de esta investigación consiste en abarcar dos casos de estudio sobre dos experiencias educativas en diferentes dimensiones y contextos. Es decir, si bien hay varios estudios sobre la educación en México y Cuba como sistemas educativos a modo de política educativa, así como de la alfabetización en ambos países, no obstante, son escasos los estudios que abarcan la experiencia cubana y las Escuelas Integrales de Michoacán en México como educación alternativa.

A partir de lo anterior, esta investigación retoma nuevos criterios metodológicos y teóricos para su comprensión y análisis, lo cual nos llevó a recuperar los aportes de autores y educadores y proponer una corriente educativa Latinoamericana para este estudio; de ahí devienen las variables pedagógicas que utilizamos para su comparación.

Si bien algunos enfoques de conceptos y categorías de autores, ya se han utilizado en otros estudios, como Paulo Freire y la educación popular, siempre necesarios para su comprensión en propuestas educativas contrahegemónicas; además de estos, aquí se recuperan y se proponen otros principios pedagógicos, que, por un lado, son los ejes conductores de cada uno de las propuestas que analizaremos y, por el otro, figuran como necesarios para construir nuevos espacios educativos, así como contribuir y resignificar la educación pública en América Latina.

Capítulo I. Tradiciones educativas en América Latina

Instruir no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque.

Simón Rodríguez

1.1 Contexto de lucha de la educación en América Latina: el problema de la privatización educativa

El duro proceso del pasado colonial dejó marcadas, con huellas represivas, las formas de organización de los procesos educativos. La apropiación católica de la educación marcó el camino para la construcción de normas, valores y modos de conducta transmitidos a la sociedad a través de diversos métodos y contextos amasados en múltiples relaciones de poder, reflejados en la conformación de los modos educativos (Sosa, 2012).

Los sistemas educativos, en un inicio, tuvieron como eje rector la creación de ciudadanos difusores de los nuevos valores nacionales y defensores de una soberanía en constante edificación. No obstante, la noción de ciudadano se volvió excluyente en la medida en la que los parámetros políticos y jurídicos fueron estrechos y beneficiaron sólo un tipo de clase sometida al modelo productivo capitalista.

Tal como lo estableció Aníbal Ponce, la educación fungió como instrumento del poder dominante desde que la propiedad se hizo privada y, a la par, se generó una sociedad dividida en clases. Desde entonces, constituye el medio que la clase dominante ha encontrado para la reproducción de sus postulados ideológicos y sus cuadros dirigentes. En este sentido, la tradición educativa latinoamericana, así como las experiencias pedagógicas del pasado, han sido negadas y eliminadas.

La tradición educativa latinoamericana, por su legado, debería ocupar uno de los espacios de mayor importancia en el debate educativo y en la creación de proyectos que estén amparados por dicha corriente. No obstante, la historia de la educación latinoamericana y caribeña, señala Puiggrós (2011), no ha sido ni es materia de la enseñanza en la gran mayoría de los

currículos de formación de maestros y profesores, en concordancia con esta estructura: permeados por la tradición liberal económica.

Los educadores populares no son retomados ni ocupan un espacio importante en la mayoría de los debates sobre la educación. La producción académica y la enseñanza de la teoría pedagógica, así como la filosofía y la historia de la educación en las universidades e instituciones de formación docente de nuestra región, redujeron sus referencias a la herencia cultural europea de corte liberal, humanista y con valores ético-democráticos. Además, particularmente se invisibilizó toda tradición educativa latinoamericana (Puiggrós, 2011).

Desde finales del siglo XIX, con el positivismo comtiano,¹ se configuró un proceso educativo dominante basado en contenidos científicos. Después, con las nociones de la educación desarrollista industrial norteamericana, con John Dewey, y con la “escuela nueva” aplicada hacia los pueblos indígenas, en particular el asimilacionismo bajo la bandera del indigenismo, la educación fungía como el medio para integrar a los pueblos indígenas a la “civilización” y dejaba de lado sus conocimientos ancestrales.

Es necesario señalar las contribuciones de algunos educadores y pensadores latinoamericanos, como Gregorio Torres Quintero, albacea de la tradición pedagógica mexicana, quien desarrolló el método onomatopéyico, que funcionó para enseñar, de forma simultánea, lectura y escritura a niños y niñas. Dicho método se basaba en los sonidos naturales para conocer las letras, sílabas y palabras. También promovió la Ley de Instrucción Pública y fue crítico incansable de los libros de texto como sustituto del maestro: siempre creyó en la figura fundamental del docente en la tarea educativa (Pedagogía. Red de Profesionales de la educación, s/f).

Gabriela Mistral, poeta y maestra rural chilena, defensora incansable de los pueblos originarios y de la identidad latinoamericana, dedicó una de sus grandes luchas a conseguir la educación pública y obligatoria para su país. Además, tuvo un papel importante en los

¹ El *positivismo* fue una corriente de pensamiento dominante en Europa durante gran parte del siglo XIX, propuesta por Augusto Comte, para quien los aspectos que se deben educar son cuatro: el moral, el estético, el físico y el filosófico. Estos constituirían las pautas educativas de orden general. A partir de la propuesta comtiana, en México, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se creó una corriente filosófica aplicada a las características propias de este país, que el régimen de Porfirio Díaz encauzó a su proyecto educativo oficial.

procesos de transformación de la educación latinoamericana. Fue una educadora que instruyó las primeras letras a los pueblos de América Latina: recorrió casi todo el continente para enseñar a niñas, niños, campesinos, obreros, mujeres y hombres indígenas. Precursora de una nueva visión educativa, al impulsarla hacia campesinos, indígenas y mujeres, con un gran sentido liberador y desde su reconocimiento. Fundó escuelas al aire libre y promovió la enseñanza de la identidad latinoamericana. La educación de un país debía estar basada en la propia realidad de cada pueblo, según sus necesidades; recomendó evitar toda repetición e imitación (Mistral, 1922).

El maestro mexicano Moisés Sáenz, a partir de su pensamiento y de una fértil praxis educativa, a través de la observación participante —técnica metodológica de la antropología para entender la realidad de los pueblos originarios—, desarrolló interesantes reflexiones en el campo de la educación rural, realizó un minucioso estudio y análisis para intentar entender el escenario educativo, desarrolló una diversidad de estilos, como la descripción del contexto natural, mediante la observación curiosa del espacio y tiempo de las escuelas, los cuales le parecieron significativos para fortalecer su práctica educativa.

La experiencia de la educación indígena-comunitaria de Warisata, en Bolivia, creada en los años treinta por el labrador y profesor aymara Avelino Siñani y el educador Elizardo Pérez, nos enseña que sí es posible construir experiencias desde los pueblos originarios, pues ambos personajes coincidieron en formar una escuela vinculada a la vida cotidiana y la experiencia de la comunidad. En dicho proyecto educativo —a diferencia de otras experiencias para solucionar “el problema del indio” mediante la educación—, se puso énfasis no sólo en el plano educativo, sino en los múltiples aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, surgidos desde la misma realidad y experiencia cotidiana (Salazar, 1992).

Estos aportes constituyeron elementos indispensables a la hora entender el método para estudiar la educación desde cada realidad. Estas experiencias educativas constituyen ejemplos reales de educación alternativa, pues nos invitan a recuperar los conocimientos de los pueblos originarios. Son aportaciones desde sus realidades y muestras importantes de las tradiciones educativas latinoamericanas.

Con el neoliberalismo, se deshumanizó y se perdió el sentido y la responsabilidad social del Estado² sobre la educación: la reducción y reorientación del presupuesto público, la entrega de elementos significativos de la educación a la inversión privada y, desde luego, la introducción y reorientación de un nuevo y perverso sistema, llamado “participación social”, que convertía en clientes-consumidores a los estudiantes y sus familias y les obligaba a aportar recursos propios para acceder a la escuela. Desde esta perspectiva, el Estado estaba por pasar a mejor vida (Sosa, 2012).

Adriana Puiggrós (1996) señala que la educación neoliberal, particularmente en América Latina, es producto de una crisis general de los sistemas educativos latinoamericanos en la década de 1980. Las reformas educativas neoliberales, desplegadas hacia la mayoría de los países de América Latina en la década de 1990 — a excepción de Cuba—, ahondaron los problemas, produciendo un quiebre en las estructuras educacionales.

La educación neoliberal pone el acento sobre dos de las características nodales del modelo: la privatización y la mercantilización, logradas, en buena medida, gracias al control total de la operación del sistema a través de pruebas estandarizadas y generalizadas como proceso de evaluación a estudiantes, profesores, programas e investigación. Esta educación pone énfasis en lo temporal, en el logro individual y en los alcances que pueden obtenerse por medio de las oportunidades particulares. Además, prioriza el pensamiento propio, por encima del colectivo: no se considera, en lo absoluto, el desarrollo de la inteligencia, de la creatividad, de la memoria y de la propia identidad, como características de pueblos diferentes.

En América Latina, de todas las reformas propuestas por los organismos internacionales y aceptadas por los gobiernos latinoamericanos debido a sus deudas, la de mayores alcances fue la reforma educativa.³ La privatización y la descentralización fueron los ejes

² De acuerdo con Perry Anderson (2003), el neoliberalismo emergió después de la segunda Guerra Mundial en Europa y América del Norte donde imperaba el capitalismo. Fue una reacción teórica y política contra el Estado intervencionista y de bienestar. Sus principales ideólogos fueron Friedrich Hayek y Milton Friedman. América Latina se convirtió en el tercer escenario de experimento neoliberal. Este continente fue testigo de la primera experiencia neoliberal sistemática en el mundo: Chile, durante la dictadura de Augusto Pinochet, 1974-1990, fue el pionero neoliberal; aspectos como desregularización, desempleo masivo, represión sindical, redistribución de la renta a favor de los ricos, lo caracterizaron. (Anderson, 2003)

³ Los agentes multilaterales consideraron que no podrían llevar a cabo cambios sustanciales de transformación en la vida pública de los países de la región y, mucho menos, en la inversión de las empresas y de gobiernos

fundamentales de esta reforma, particularmente en la educación básica.⁴ En algunos países de la región, los procesos de descentralización en la educación, entre 1980 y 1994, avanzaron mediante diferentes leyes: en Argentina, la Ley Federal de Educación (1994), el Pacto Federal Educativo (1993), la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos (1992); en Bolivia, la Ley de Descentralización Administrativa (1994); en Brasil, la Ley de Directrices e Bases da Educacao Nacional (1996); en Colombia, la Misión de Ciencias, Educación y Desarrollo (1994), la Ley General de Educación (1994); en Chile, el Estatuto Docente (1997), la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1994); en Venezuela, la Ley Orgánica de Educación. En relación con las reformas efectuadas en México, destacan las siguientes: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y la Ley General de Educación (1993) (Gajardo, 1999 y Gropello, 2004).

En la mayor parte de los países, la descentralización educativa fue cumplida al principio de los años noventa. En el caso de México y Argentina, avanzó sólo a nivel estatal. Mientras que, en Chile, Colombia, Bolivia y parcialmente en Brasil la descentralización llegó hasta los municipios. En algunos países de Centroamérica, como Honduras, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, se produjeron procesos de descentralización para llegar a los centros educativos (Gropello, 2004).

En el proceso de descentralización educativa estaba también implícita la reorientación del gasto educativo. Es decir, al privatizarse universidades, escuelas normales (de formación de maestros), bachilleratos y hasta primarias, la inversión educativa se orientó a facilitar la formación de escuelas técnicas y a la adquisición de tecnologías internacionales de información y comunicación, conocidas como TICs y, sobre todo, a la realización de esquemas de evaluación establecidas por los organismos internacionales.

extranjeros que pretendieran acercarse a ellos sin acudir a la transformación de las políticas educativas; esta es la razón principal por la cual la educación se volcó eje de la reforma de los años noventa.

⁴ La descentralización fue la carta de presentación de la privatización de vastos sectores del sistema educativo y el establecimiento de la participación obligatoria de los padres y madres de familia en los gastos educativos de sus hijos. De acuerdo con las orientaciones del Banco Mundial, el proceso de descentralización avanzaría en dos vertientes: las relaciones entre los gobiernos centrales y los sindicatos y la de los gobiernos federales y estatales con los municipales.

Los casos de Chile y Colombia ilustran bien como una mayor descentralización de las decisiones permitió la introducción de sistemas de crédito o *vaouchers* educativos: momento en el que los estudiantes y sus familias podían decidir si permanecían en escuelas públicas, a las que se atribuían incontables deficiencias, o bien si contaban con recursos para optar por una mejor “calidad” educativa en escuelas privadas. En el caso de la educación preescolar y primaria, la privatización avanzó de forma diferente en cada país.

Participación pública y procesos de privatización en algunos países de América Latina 1996. Preescolar y primaria			
País	Año	Pública	Privada
Argentina	1996	75	25
Bolivia	1996	90	10
Brasil	1996	83	17
Colombia	1996	65	35
Chile	1996	53	47
México	1996	93	7
Venezuela	1996	76	24

Fuente: Se elaboró con base en datos del Banco Interamericano de Desarrollo, 1997.

Colombia es un país con una gran participación privada, debido al resultado de experiencias con *vouchers*, un sistema basado en la oferta durante las últimas décadas: el gobierno firma contratos con instituciones y organismos para que administren las escuelas que se construyen con fondos públicos. De igual manera, en Chile es significativa la participación privada en la educación. Las escuelas subsidiadas y las municipales públicas son financiadas por el Estado, con base en el número de alumnos matriculados, compiten para ganar estudiantes y recibir más subsidio. Chile es claro ejemplo de la “libertad” de la elección en la educación⁵ (Laurence *et al.*, 2002).

Mediante esta visión, se procedió a argumentar que la educación debía verse y valorarse como una “oportunidad”, un privilegio; sólo era posible acceder a ella si se aceptaba cumplir con las reglas impuestas para mostrar el dominio de un nuevo orden educativo y económico.

⁵ La supuesta libertad en la educación, de acuerdo con Martin Carnoy (2010), es desigual. Los casos de Chile y Brasil reflejan la diferencia en el nivel de contenidos y la intensidad de las tareas entre los alumnos procedentes de familia con bajos ingresos que asisten a escuelas públicas y la de familia con mayores ingresos que asiste a escuelas privadas. Es claro que el experimento del mercado educativo no ha producido ni un rendimiento escolar, ni ahorro en los costos que pregonaban sus partidarios. La privatización de las escuelas chilenas no desembocó en una mejora de la enseñanza, pues la mayoría de los administradores de las escuelas privadas no hicieron suyo el liderazgo de la instrucción.

Con esto, la divulgación del pensamiento empresarial se volvió la única alternativa posible de superación para asegurar el tránsito hacia las sociedades latinoamericanas modernas (Sosa, 2012). De esta manera, se echó a la borda el principio de universalidad de la educación, así como la enseñanza de una rica tradición pedagógica educativa y del pensamiento crítico latinoamericano.

En ese sentido, recuperar la vigencia de proyectos educativos alternativos incluyentes, amparados en sus propias tradiciones pedagógicas, resulta importante para abonar al quehacer educativo, así como recuperar el espacio público de la educación.

Es necesario rescatar los aportes de los educadores latinoamericanos; su legado sigue vigente y pone en cuestión al modelo educativo neoliberal, predominante en la mayoría de los países. Además, representa una fresca y rica referencia hacia otras experiencias educacionales que ascienden al margen del *establishment* educativo. Los elementos pedagógicos heredados constituyen, hoy en día, puntos de encuentro importantes para entender la realidad educativa y, desde luego, abonar reflexiones al debate de la lucha y recuperación de la educación en América Latina.

1.2 Tradición educativa latinoamericana: reflexiones y aportes a la educación

En el contexto mencionado, tomaron relevancia las aportaciones y los proyectos educativos impulsados por educadores y pensadores latinoamericanos. Destaca su labor no sólo como educadores, sino que, también, abogaron siempre por una educación pública incluyente destinada a la mayoría de la población, en particular, de las clases populares. En un primer escenario, Simón Rodríguez figura como uno de los importantes pensadores y educadores de Latinoamérica. Fue el principal promotor de la educación pública en nuestro continente. Muy adelantado a su tiempo, el mentor de Bolívar recorrió los distintos países con la convicción de fundar escuelas para todos los latinoamericanos, con la idea de que fueran los propios pobladores quienes se encargaran de crear el futuro de las nuevas naciones. “Inventar o errar” fue su máxima en la construcción de un nuevo sujeto social a través de la educación, pues su proyecto educativo siempre consideró a las masas populares.

1.2.1 Simón Rodríguez: luchador y precursor de la escuela pública en América Latina

En el contexto de la educación pública en Latinoamérica, se entiende al maestro venezolano Simón Rodríguez⁶ como uno de los mayores impulsores de este campo. Su aporte es muy significativo: luchó siempre por una escuela pública para todas y todos, en particular, para los excluidos, es decir, para la población sin acceso a la educación. Además, alentó a la gran masa popular a establecer y construir el eje de transformación de las nacientes repúblicas americanas. Al lado de Simón Bolívar, emprendió la misión de liberar del dominio español a los pueblos de América.

La relación del maestro Simón Rodríguez con Bolívar no se reduce sólo a la cuestión pedagógica de instructor y alumno, sino que se convirtió, por mucho tiempo, en una relación en la que compartieron ideas emancipadoras para los pueblos de América.

Simón Rodríguez tuvo como alumno al libertador Simón Bolívar y, después de la muerte de sus padres, fue nombrado su tutor. Las técnicas de enseñanza del maestro fueron originales, pues el libertador de América decía: “enseñaba divirtiendo”. En este sentido, Rodríguez fue quien le inculcó los valores que tuvo muy presentes al momento de llevar a cabo sus ideas de libertad, pues el maestro tenía fama de ser revolucionario por su participación en la rebelión de Manuel Gual y José María España.⁷ Este último acontecimiento dejó una influencia muy profunda en Bolívar.

En las enseñanzas del maestro Rodríguez, siempre existió una cercanía con la naturaleza; aprovechaba las excursiones a la hacienda de San Mateo, propiedad de su alumno. Ahí no perdía oportunidad para hablarle de la naturaleza, de los derechos de los hombres, así como de los conceptos de la libertad y de historias reales. Estos aprendizajes forjaron en Bolívar

⁶ Simón Rodríguez fue un pensador, maestro y pedagogo venezolano, con espíritu humanista, luchador incansable de la escuela pública. Nació en Caracas, Venezuela, el 28 de octubre de 1771. Obtuvo el grado de maestro de primaria a la edad de veinte años y en 1791 la asamblea de Caracas lo designó como profesor. En la escuela de “Lectura y escritura” para niños, conoció y fue instructor de Simón Bolívar: el libertador de América. Tuvo una fértil praxis educativa, pues recorrió varios países con la intención de establecer escuelas. Su obra deja grandes enseñanzas, al lado de un fructífero aporte a la educación, que, sin duda, es necesario recuperar. Finalmente, murió en Perú en 1854.

⁷ Movimiento revolucionario y social de carácter independentista, organizado en la Guaira y Caracas en 1797 por Manuel Gual y José María España, que buscaba liberar a Venezuela del colonialismo del imperio español.

una tradición distinta: siempre con la idea de emancipación, lo que convirtió al libertador en un hombre adelantado para su época.

Simón Rodríguez se vio obligado a abandonar su país por sus ideas emancipadoras. Se refugió en Jamaica, donde cambió su nombre a Samuel Robinson. En consecuencia, estuvo separado de su alumno por un tiempo, pero, en uno de los tantos viajes del maestro, durante su estadía en Francia, se reencontró con su discípulo, quien estaba en ese país desde 1803. Después, ambos emprendieron un largo viaje hasta Italia, y en el Monte Sacro, en Roma, prometieron liberar a América del poder español. Ahí Bolívar hizo el siguiente juramento: “Juro por mi honor, y juro delante de usted; juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor; juro por mi patria, que no daré descanso a mi brazo; ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español” (Simón Bolívar, 1805).

El maestro Rodríguez regresó al continente americano, en concreto, llegó a Colombia. Su discípulo Bolívar, al enterarse del regreso de su maestro, le escribió una carta, en la que le expresó su más profundo aprecio. Las que siguen son apenas algunas palabras de la carta dirigida a su maestro:

¡Oh mi Maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson, Ud. en Colombia! Ud. en Bogotá, y nada me ha dicho, nada me ha escrito. Sin duda es Ud. el hombre más extraordinario del mundo; podría Ud. merecer otros epítetos, pero no quiero darlos por no ser descortés al saludar un huésped que viene del Viejo Mundo a visitar el nuevo; sí a visitar su patria que ya no conoce, que tenía olvidada, no en su corazón sino en su memoria. Nadie más que yo sé lo que Ud. quiere a nuestra adorada Colombia. ¿Se acuerda Ud. cuando fuimos juntos al Monte Sacro en Roma a jurar sobre aquella tierra santa la libertad de la patria? Ciertamente no habrá Ud. olvidado aquel día de eterna gloria para nosotros; día que anticipó por decirlo así, un juramento profético a la misma esperanza que no debíamos tener [...]. (Carta de Bolívar a su maestro, don Simón Rodríguez, 1824)

En Lima, Simón Rodríguez presentó a Bolívar sus planes pedagógicos (la escuela-taller) para implementarlos en toda América. El proyecto que deseaban comenzar consistía en crear nuevas escuelas, que estarían bajo la dirección del maestro bolivariano, es decir, Rodríguez quedó incorporado en los planes de Bolívar.

En abril de 1825, ambos inician un recorrido por Perú y Bolivia. En el primero, el maestro organizó una casa de estudios y fundó el colegio para varones y otro para niñas en Cuzco. Más tarde intentó establecer su propuesta de escuela-taller en Chuquisaca, Bolivia; es decir, en el país andino, proyectó la construcción de una escuela dotada, en su interior, con dos fábricas, cuyas lenguas fueran el quechua y el castellano. Dicho proyecto educativo contemplaba la instrucción de mujeres, la generación de empleos para los padres de los niños, el cultivo de las tierras baldías y la prioridad en el acceso a las poblaciones indígenas, así como el rescate de las lenguas originarias. El plan de enseñanza elaborado por el maestro fue muy original; agrupaba a los alumnos y mezclaba las técnicas y el espíritu de enseñar y aprender, es decir, los niños debían entregarse por entero a las tareas escolares, en las que lo fundamental era la articulación de la teoría con la práctica.

Ese mismo año, Bolívar nombró a Rodríguez como director de enseñanza pública, director de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes, así como, también, director general de Minas, Agricultura y Caminos Públicos de la República Boliviana. En Latacunga, Ecuador, estableció una escuela-taller y propuso la enseñanza del castellano y del quechua, en lugar de Latín y Teología, así como Historia Natural, Física, Química. Además, se fundaron dos pequeñas fábricas: una de velas y otra de loza, para que, en ellas, niñas y niños pudieran aprender los oficios.

A raíz de la muerte de Simón Bolívar, su maestro, Rodríguez, publicó una obra en defensa del libertador, titulada *El libertador del medio día de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (1830). Por último, Simón Rodríguez pasó su vida como educador en Ecuador, Chile y Perú, donde murió en 1854.

La relación de ambos personajes no se queda en la formación de la personalidad de Bolívar. Su vínculo los coloca como dos personajes que lucharon por la libertad de América bajo el poder español. Simón Rodríguez se sumó al sueño bolivariano de la “patria grande”, trabajó por la construcción de un nuevo sujeto político popular, en el que tuvieran un lugar todas y todos, sin distinción alguna: hombres y mujeres, blancos, negros, indígenas, pobres y ricos, sanos y enfermos; la educación sería el eje de la transformación. Algunos de los más importantes aportes de Simón Rodríguez a la educación se mencionan a continuación.

Simón Rodríguez hizo varias reflexiones sobre la educación, pero no como si se tratara de un concepto aislado, sino que lo articuló según las distintas formas de las nacientes repúblicas americanas. Su pretensión fue desarrollar un sistema de instrucción de educación para todas y todos. No obstante, su aporte no se reduce a este hecho; en realidad, va más allá, pues alentó a los hispanoamericanos a hacer el futuro con sus propias manos. Es decir, les ofreció estrategias para llevar a cabo tan complicada senda: dar educación a indígenas, campesinos, artesanos, criollos, mestizos, y desarrollar la industria y el comercio, motivándolos hacia políticas proteccionistas (Puiggrós, 2011). Para ello, presentó un proyecto educativo que tuvo dos ejes de acción: por un lado, la implementación de escuelas nuevas; por el otro, que las tierras fueran habitadas por los propios americanos, negros, blancos, indígenas, mestizos, para evitar la invasión repentina de migrantes europeos que vinieran, de nuevo, a tiranizar de un modo todavía más cruel que el del antiguo imperio español.

En la formación de las sociedades americanas, era preciso responder a algunos aspectos educativos que el maestro Rodríguez planteó como a continuación se señala.

Educación y ética. Señala que educar es crear voluntad, es decir, la educación es la formación para la acción, para el uso de la razón, para la moderación de los sentimientos, para el dominio de su voluntad. En ese sentido, para Rodríguez la educación es la formación moral o ética, y debe forjar el carácter de los nuevos ciudadanos.⁸ Por ello, planteó una educación social para todos, sin excepción, generadora de “luces y virtudes” sociales, sobre los principios de sociabilidad. Ésta haría un pueblo de nuevos ciudadanos libres, a partir de un pueblo que se mantuvo en la ignorancia (Calzadilla, 2010). Un pueblo conocedor de los espacios y cosas públicas entenderá sus derechos y su gobierno. En ese sentido, afirma: “Enseñen y tendrán quien sepa, eduquen y tendrán quien haga. Las costumbres que forman una educación social producen una autoridad pública, no una autoridad personal” (Rodríguez, 2004: 192).

La distinción entre enseñar y educar resulta importante, pues, para Rodríguez enseñar se enfoca en la apropiación de conocimientos, obedece a un acto institucional, mecaniza al

⁸ La idea de “ciudadano” en Simón Rodríguez no es una idea de ciudadano de la propiedad privada en el sentido moderno, es decir, debido a la influencia que tenía de la Revolución Francesa le da un sentido más popular. Está asociada a la idea de ser ciudadano por pertenecer a una república; y por eso mismo, se debe ir a la escuela y tener derechos.

sujeto, y se da principalmente dentro del aula. En cambio, la educación es un proceso más amplio, resulta mucho más profundo, implica formar sujetos; está inmerso el hombre y la mujer y su relación con el mundo, es un proceso integral, en el cual se aprende de las situaciones de la vida desde el nacimiento hasta la muerte, y genera valores, virtudes sociales y un sentido de colectividad de todo el entorno.

Educación y política. Simón Rodríguez establece que la necesidad de la enseñanza y la moderación son la tarea de la educación; la enseñanza para las voces, la moderación para las virtudes, y es la educación la que dirige este proceso de conocimiento y autoconstrucción. Señala que toda escuela es política, en ella se forma, desde la infancia, el tipo de voluntad y de costumbres que prevalecen en una sociedad. La escuela es la puerta de entrada a una sociedad y a sus relaciones de poder específicas. También, la escuela debe ser política, pero sin pretextos ni disfraces, para formar ciudadanos comprometidos con la sociedad (Calzadilla, 210: 15).

La educación vinculada con el mundo del trabajo. Uno de sus aportes más significativos es la articulación de la educación y el trabajo, pues constituye la contribución educativa necesaria de la sociedad revolucionaria. Propone una enseñanza para el trabajo, pero éste debía ser visto como parte de la vida social, como virtud ciudadana, satisfacción de necesidades sociales. Para Simón Rodríguez, los niños aprenderían los tres oficios principales: albañilería, carpintería y herrería, pues con tierra, madera y metales, se hacen las cosas más esenciales de la vida. Afirma que “más aprende un niño, en un rato labrado un palito, que en días enteros conversando con un maestro que le habla de abstracciones distintas a su experiencia” (Rodríguez, 2004: 156). Esta propuesta ilustra bien la articulación de la teoría con la práctica en la escuela.

El acercamiento de la teoría con la práctica era indispensable para la formación de los nuevos ciudadanos. Por ello, el maestro bolivariano planteó una enseñanza que estuviera adecuada al contexto de cada niño. En su planteamiento, el trabajo se entiende como virtud social y, sobre todo, como aspecto liberador, es decir, como constructor de libertades e independencia,

Por eso era muy importante mostrar a los niños el mundo del trabajo; para no ser esclavos y no tener más “amos”, es necesaria la autonomía productiva.⁹

Simboliza, también, una manera de acercarse a la realidad, vinculando el trabajo con la educación. Proponía formar sociedades económicas junto con escuelas de agricultura, así como algunas maestranzas en las capitales de provincias, para después extenderlas, cuando fuera conveniente, a los lugares más poblados. La intención de toda esta propuesta era crear proyectos propios, contruidos desde los propios habitantes de América; errando, si es necesario, se puede llegar a inventar. Planteó: “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original. Originales han de ser sus instituciones y su gobierno y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o Erramos” (Rodríguez, 2004: 138).

La propuesta de la escuela-taller del maestro Rodríguez consistía en el mecanismo apto para revelar a los sujetos un nuevo concepto de trabajo y de oficios, de manera que se pudieran transformar las viejas costumbres, impuestas desde la colonia, sobre el mundo del trabajo. Y, de esa forma, toda nueva construcción social debía empezar en la *primera escuela o escuela social*, la cual consistía en la posibilidad de formar en los individuos la conciencia del bien común; allí comenzaba la vida de las relaciones con las cosas y con las personas: “no era posible construir una verdadera sociedad sin educación social, ni autoridad razonable sin costumbres liberales” (Rivero, 2019).

Sobre el maestro. Sostenía que el educador y la educadora deben ser agentes cuya misión es enseñar a aprender.¹⁰ El docente sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando todo lo que se aprende. El oficio de la enseñanza abarca un mundo general y se debe constatar su importancia exigiendo maestros sabios y hábiles, con vocación para enseñar.

⁹ Marx y Engels dieron un sentido liberador y creativo al trabajo, lo despojaron de su carácter explotador, alienante y esclavizador. Para Marx, la actividad principal y más importante del hombre es el trabajo, pues es la producción de vida y mantenimiento del proceso vital, así como una transformación consciente e intencional de las condiciones naturales, una interacción y un vínculo simultáneo entre el hombre y la naturaleza.

¹⁰ Sobre la vigencia de este pensamiento, la UNESCO, en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (1972), en una de sus recomendaciones, establece que la educación se fundamenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Lo que supone, además, aprender a aprender, para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Para Rodríguez, el maestro debía ser el dueño de los principios de una ciencia o de un arte que comunica sus conocimientos, sabe hacerse entender y comprender con entusiasmo, aclara dudas, ayuda a estudiar, facilita el trabajo. Además, debe considerar las estrategias, tales como enseñar a pronunciar, articular ideas, acentuar y fijar significativamente las voces y la propiedad de los términos, dar frases, poner énfasis en el pensamiento de los educandos. Todo esto consigue un maestro que sabe ponerse al alcance de los niños (Calzadilla, 2010).

Dos de los aportes más significativos que podemos mencionar son, primero, la vinculación de la educación con el mundo del trabajo. En este sentido, Rodríguez propuso una enseñanza para el trabajo, visto como valor social, es decir, como satisfactor de necesidades sociales para tener una autonomía productiva, ya no ser más enajenados y explotados; por lo mismo, también, adquiere un sentido liberador. La escuela-taller del maestro Rodríguez fue ejemplo de la puesta en práctica de la relación de educación y trabajo (Rivero, 2019).

En segundo lugar, la propuesta de la escuela social implica, por un lado, una formación política, para constituir ciudadanos comprometidos con la sociedad; por el otro, una formación ética para el uso de la razón y para la moderación de los sentimientos. Estas dos características forman, en las personas, la conciencia del bien común. En esta escuela social, inicia la vida y su relación con las cosas, la naturaleza y las personas.

Estas dos aportaciones se articulan por aspectos como el aprender, en el sentido más profundo de generar valores y virtudes en los nuevos ciudadanos; el inventar, que se traduce en la creación de proyectos propios, así como en la vinculación entre la teoría y la práctica, que, a través de su praxis educativa, reflexiona y teoriza sobre la educación. Rodríguez alentó la construcción de escuelas que estuvieran de acuerdo con el contexto de su realidad, pero que, al mismo tiempo, fueran un puente de emancipación, por tanto, también, se pueden advertir los primeros despliegues de la educación popular en América Latina.

Rodríguez fue un maestro de espada y pluma, impulsor de la educación pública. Sin embargo, su aporte al campo educativo se desconoce en la gran mayoría de los trabajos de la escuela tradicional que versan sobre este tema. Pero es comprensible su ausencia en el imaginario de los normalistas, educados en el liberalismo positivista o en el catolicismo conservador. Sólo pueden hacer —en el mejor de los casos— lugar al ícono Simón Rodríguez, mas no a sus

ideas ni a sus argumentos sobre la forma de gobierno, comercio y la propiedad (Puiggrós 2011).

Su pensamiento y aporte sigue vigente no sólo en la construcción de proyectos educativos de liberación, sino su legado y sus enseñanzas pueden contribuir a los sistemas educativos latinoamericanos que apuestan por una educación democrática. En este sentido, sólo un conocimiento puntual de la historia latinoamericana facilitará, a algunos autores y, desde luego, a los docentes, el advertir la vigencia y, sobre todo, poner en práctica los elementos revolucionarios del maestro Simón Rodríguez (Puiggrós 2011).

Las características que aporta el maestro Simón Rodríguez constituyen ejes pedagógicos fundamentales para la construcción de proyectos propios de refundación social. La educación es un elemento imprescindible para llevar a cabo tan complejo proceso. Un ejemplo claro se puede vislumbrar en el actual proyecto educativo bolivariano, el cual rescata las contribuciones del maestro Rodríguez para la construcción de la República Bolivariana de Venezuela.

El legado pedagógico y educativo de Simón Rodríguez sigue vigente con mayor profundidad en el proyecto educativo venezolano. Su pensamiento perdura como ejemplo de emancipación educativa, pues en la Venezuela bolivariana se reencuentra un nuevo proyecto educativo con la historia, para hacerse presente a través de las misiones: misión saber, trabajo y la Misión Robinson.¹¹

En 1999, debido a una serie de transformaciones sociales y políticas, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela puso a la educación como eje principal de los cambios sociales. Se priorizó a la escuela, al maestro y a la maestra, como ejes de la reforma que propone el sueño bolivariano de la “patria grande”. Se pensó en la creación de una cámara de la educación y escuela obligatoria y gratuita para todos los niños, como lo pensaba Simón

¹¹ En el año de 2003, se inició formalmente el Plan Extraordinario de Alfabetización Simón Rodríguez, mejor conocido como Misión Robinson, para alfabetizar a millón y medio de adultos. La Misión fue promovida por el presidente Hugo Chávez; además, estableció un programa de incentivos para quienes aceptaran sentarse ante el pizarrón con la finalidad de llevar a cabo la alfabetización (Silvia, 2006, citada en Sosa, 2012: 147).

Rodríguez, en relación con la instrucción para estos, desde lo que llamó la escuela social, y desde sus reclamos para la inclusión de todos y todas en el ámbito escolar (Rivero, 2019).

La sociedad organizada, inspirada en el legado de lucha del comandante Hugo Chávez, así como en las enseñanzas del maestro Simón Rodríguez, podrán asumir y enfrentar cualquier obstáculo, para continuar con un proyecto propio. Por lo tanto, se puede destacar la vigencia de pensamiento de Rodríguez; esta, además, coincide con otros pensadores latinoamericanos que vieron en la educación un medio para transformar la realidad de los pueblos oprimidos de nuestra región.

1.2.2 José Martí: aportes a la educación

El pensador revolucionario cubano José Martí¹² entendía la educación como un acto de infinito amor; de acuerdo con él, el acto pedagógico es una relación concreta entre seres humanos, alimentada por el amor: “Siendo tiernos elaboramos la ternura que hemos de gozar nosotros. ¡Sin pan se vive, sin amor no!”. Para Martí, “el cariño es más importante que la gramática”. Este planteamiento establece una alternativa pedagógica que rompe, de entrada, con la pedagogía tradicional y construye una propuesta que intenta recoger la experiencia y la vida cotidiana en las aulas, donde, muchas veces, lo afectivo y la capacidad de comprensión tienen mayor efecto pedagógico que las técnicas y reglas de la enseñanza tradicional.¹³

En segundo lugar, comprendió la educación como una constante creación. El verdadero conocimiento no se logra con la imitación o repetición, sino que se adquiere de forma creadora, cuyo agente principal, en el proceso de creación, es el maestro: ser y hacerse maestro, como un acto de conocer y andar por cada rincón de los pueblos, es hacerse creador (Nassif, 1993). La enseñanza no debe ser memorística, ni verbal, de puro transmitir programas

¹²José Martí (1853-1895) pensador revolucionario cubano. Sus reflexiones abarcan grandes campos de conocimiento: la Poesía, la Filosofía, la Política y la Educación, entre otras disciplinas que se le pueden atribuir, así como su actividad de organizador dirigente del Partido Revolucionario Cubano, lo colocan como un personaje histórico coherente e inteligible en el que se encuentra entrelazada su práctica política con la ideológica, para la gestación de lo que llamó Nuestra América. Entregado apasionadamente a la *América nuestra*, a quien se debe esta pelea por asegurar, con la independencia de Cuba, la de Hispanoamérica (Carta a Manuel Mercado días antes de su muerte). Su obra se produce desde las cuestiones esenciales de su isla, de los problemas vitales de su América y de las más trascendentales de su tiempo.

¹³ A raíz de este planteamiento educativo martiano, se construye y teoriza lo que se denomina la Pedagogía de la Ternura, que tiene su primer despliegue en la educación cubana.

educativos deslindados de los factores reales de la vida (Martí, 1990). Es por lo que para Martí la enseñanza primaria debía ser científica

¿De qué vale la pena aprender en la escuela palabras cuyo sentido no se entiende, números cuyas combinaciones caprichosas cuelgan en la mente? (...) la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. (Martí, 1990: XI)

José Martí abogó por un pensamiento nuevo, creador, sin imitación y no como simple traslado de conocimiento. Incentivar la formación de los niños a las experiencias de las cosas y los hechos reales y en virtud del propio trabajo. Así como una escuela del conocimiento y reconocimiento por el trabajo, de las experiencias y de las características propias y alcances de cada persona. Educar es para Martí (1990), depositar en cada persona toda la obra humana que le aconteció; es hacerle resumen del mundo real: la historia cobra sentido en la enseñanza.

Crear es la palabra clave de las nuevas generaciones para alcanzar la identidad y autonomía de lo que Martí denominó “Nuestra América”. Por ello, una de las metas supremas de la educación, según él, consistía en enseñar a los hombres a pensar por sí mismos: la primera de las libertades es la de la mente, el verdadero objeto de la enseñanza es el de preparar a las personas a vivir por sí mismas y, de esa manera, podrán conocer todo lo de su entorno y liberarse. Esta propuesta pedagógica se refería, también, a que, en la medida en la que los niños puedan estar más apegados a su realidad, ser más cubanos, venezolanos, mexicanos, etcétera, son más universales. La interacción entre las experiencias locales con las de otros países de América, constituye un aspecto integrador para que los niños conozcan y sepan cómo se vive en las demás tierras del continente, pues ellos son la esperanza del mundo (Martí, 2003).

Para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy, en América y en las demás tierras; y como se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica; para cuando el niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la piedra, y qué quiere decir cada color; para que el niño conozca los libros famosos donde se encuentran las batallas y las regiones de los pueblos antiguos. (Martí, 1992: 29)

El pensamiento político de José Martí tiene dos ejes esenciales: su latinoamericanismo y su antimperialismo; ambos se complementan y se desarrollaron de manera paralela. Martí es el primer pensador que construye la idea de una identidad propia de los latinoamericanos, siempre “otra” y diferente del norte revuelto y brutal, a quien le conoce las entrañas, porque ha vivido en él: dominante y violento.

La idea de entender a los pueblos como resultado de la fusión antagónica y contradictoria, a propósito de dos civilizaciones: una conquistadora y dominante, y otra conquistada y dominada. Las diferencias eran evidentes para Martí, las apreció en rasgos espirituales: el Norte frío, calculador, negociante, metalificado y corrupto; el sur imaginativo y sensible; maldice la prosperidad a costa de la industrialización. Buscaba entonces una identidad más allá de la cercanía geográfica o de la comunidad lingüística: el reconocimiento a la autoctonía de nuestros pueblos como punto nodal de su interpretación (Rodríguez, 2007).

Por ello, la educación debía descansar en esta construcción identitaria. En ese sentido, el descubrir la identidad americana es determinante para Martí; la construye progresivamente, desdeñando los errores con los que se le ha nombrado: “no es Hispanoamérica, pues hay un enorme territorio brasileño, no es suficiente tampoco Latinoamérica, pues en el Caribe se cruzaron y arrebataron las islas, los imperios, holandeses, inglés y francés dejaron sus huellas. Por lo tanto, del Bravo a la Patagonia solo puede haber una identidad de pertenencia: “Nuestra América” (Martí, 1993:114).

Como puede leerse en “La pedagogía martiana como fundamento de la educación latinoamericana en el nuevo milenio”, “la historia de América de los incas acá ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia”; así mismo, “injétese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (Raisa *et al.*, 2013: 7).

En cuanto a la interacción entre el maestro y alumno, sintetizó, debía basarse en el respeto, pues la enseñanza ha de ser activa al dar oportunidad al educando para participar; educar en estrecha unidad con la vida, con un sentido práctico, fundada en la moral. La educación tiene que durar toda la vida. El educarse es transmitir, en cada persona, toda la obra humana que le aconteció; es mostrar el mundo en el que viven (Martínez, 2010).

José Martí también desarrolló ideas en torno a la educación campesina. Por un lado, consideró que la escuela de la agricultura debía ser muy necesaria en estaciones de cultivo; es decir, establecer en la práctica la enseñanza para aprender a labrar la tierra, con la finalidad de que los alumnos se entusiasmaran y se entretuvieran con las curiosidades, deseos y sorpresas de quienes se dedican, por sí mismos, a la agricultura. Por otro lado, planteó a la educación rural como una institución alejada de las ciudades: la verdadera integración entre ciencia y naturaleza se da en los contextos rurales (Martí, 1990).

José Martí, fecundo pensador incansable, unió su pensamiento a la acción, actuó con conciencia sobre los problemas de la totalidad de la América de la cual fue parte; siempre procedió para realizar lo que pensaba y dar sentido a su acción, con una visión universal de América; luchador incansable por la liberación del coloniaje español, pero, también, del coloniaje que se avecinaba desde las mismas tierras: el de Estados Unidos de América (Zea, 1993: 9). Su aporte es de suma importancia hoy en día, ya que abarca varios campos de conocimiento; el educativo quizás sea el que, hasta el momento, menos se ha rescatado fuera de Cuba. Sin embargo, Martí consideraba a la educación como aspecto fundamental para los nuevos latinoamericanos; un rasgo muy importante, en donde el amor y la creación son dos elementos indispensables, pues constituirán la empresa educativa necesaria revolucionaria y la construcción de una identidad nuestra.

1.2.3 Aníbal Ponce: reflexiones sobre la educación

En este marco de rescatar los aportes a la educación desde distintos autores, que han mantenido una visión crítica hacia el poder dominante y, desde sus acciones sociales, han conjugado su pensamiento con una fértil praxis educativa, conviene rescatar, también, al pensador y educador argentino Aníbal Ponce.¹⁴ Este educador, concebía a la educación como una constante lucha desde que la sociedad se dividió en clases: la educación ha estado siempre al servicio del poder dominante en sus diferentes etapas históricas. No obstante, señala que en la comunidad primitiva la enseñanza se ejercía para la vida por medio de la

¹⁴ Aníbal Ponce (1898-1938) fue un escritor, ensayista y educador argentino. Su obra recorre la psicología, la historia, la pedagogía, las humanidades y los problemas de la educación. Fue una de las figuras más creativas del marxismo latinoamericano e intervino en diversos movimientos revolucionarios. En su pensamiento, se aprecia una sólida ruptura con la ideología burguesa, en todas sus facetas, incluida la educación. Es esta última la que, para este trabajo, nos interesa.

vida; es decir, los niños se educaban con la participación en las funciones de la colectividad, la cual se entendía como un modo de organización propia de los pueblos antiguos en donde no existía la propiedad privada ni la individualidad; todo lo que se hacía y trabajaba era para el bien del grupo o de la comunidad y se participaba en las funciones sociales.

Según apunta Ponce, en la sociedad primitiva no existían clases sociales, la educación se caracterizaba por ser una forma original de la sociedad. En esta organización comunitaria, los niños acompañaban a los adultos en su trabajo. Era espontáneo el proceso de asimilación de su entorno a través de la convivencia con el adulto mismo; así, los pequeños se formaban en las costumbres de su grupo (Ponce, 2016).

Sin embargo, dicha educación dejó de existir en cuanto la sociedad primitiva se transformó en una sociedad dividida en clases, cuando la propiedad se hizo privada y el poder sobre el hombre reemplazó al vínculo de hermandad. Por ende, habrá dos tipos de educación: una destinada a los hijos de las clases dominantes y otra domesticadora dirigida a los explotados.

Toda educación impuesta por la clase dominante señala Ponce (2016), debe cumplir con tres aspectos para ser eficaz:

- a) Destruir los restos de alguna tradición enemiga; por ejemplo, las corrientes pedagógicas y experiencias educativas encaminadas a la emancipación de los pueblos oprimidos, así como el pensamiento crítico
- b) Consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante, por medio de la propagación de un pensamiento único —que, en la actualidad, podríamos denominar “empresarial”— como la única alternativa posible para superar los problemas de las sociedades.
- c) Prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas. Es decir, implica la implantación de una educación domesticadora, que forme al individuo como un ente enajenado e invisibilice su condición de explotado. Esta educación es la manera que la clase dominante ha encontrado para la reproducción de sus postulados y sus cuadros dirigentes, como las grandes corporaciones empresariales, y para proponer las nuevas condiciones económicas políticas y sociales.

Para Ponce, la educación debía ser el motor del desarrollo de toda sociedad, por lo tanto, no podía ser alienante ni menos aún, constituir un medio de dominación. Debe ser el medio de acrecentar las formas de vida de las personas, en donde se consideren todos los aprendizajes que rodean cada individuo a lo largo de su existencia: la vida, la familia, la comunidad y la escuela. Estas reflexiones que rescatamos del educador argentino suman también a la contribución de analizar la educación desde una perspectiva de la realidad latinoamericana actual.

1.2.4 José Vasconcelos: aportes a la educación

En este contexto de pensadores y educadores latinoamericanos, es necesario también rescatar los aportes del ideólogo y educador mexicano José Vasconcelos;¹⁵ de sus múltiples facetas intelectuales, nos interesa centrarnos únicamente en el aspecto educativo. El maestro Vasconcelos concebía a la educación como la puesta en práctica de una filosofía; es decir, la educación es el procedimiento y la manera de poner a las personas en el camino para descubrir y aprender por ellas mismas la mayor suma posible de las cosas de la vida. Por ende, uno de los aspectos importantes en el proceso de aprendizaje, consiste en facilitar al alumno una enseñanza religiosa completamente libre como se hace en filosofía; eso constituirá una de las posibilidades para una mejor instrucción a las futuras generaciones (Vasconcelos, 2009).

En este tenor, el tener presente el propósito esencial educativo ayudará a construir el destino de cada uno a lo largo de su vida; además, será el medio más eficaz de librarse de los métodos individualistas de enseñanza, que lejos de contribuir a unificar a los pueblos, sólo los dispersa: la educación instrumentista y pragmática niega los valores absolutos de la cultura hispanoamericana. Lo esencial será consolidar un pensamiento propio hispanoamericano, el cual se trasmite a la juventud a través de la educación; esta no debe ser la imitación de otras culturas, sino la confirmación de la propia cultura y se debe impregnar a las nuevas generaciones. Por ello, algo muy importante para Vasconcelos era que, “en educación, como

¹⁵ José Vasconcelos Calderón (1882-1959) fue un filósofo, político y educador mexicano. Uno de los grandes ideólogos de la identidad hispanoamericana en el panorama mundial. Impulsó la Educación Popular, es decir, dirigida hacia las masas campesinas; alfabetizar y hacer de la escuela una casa del pueblo y de los maestros, líderes de la comunidad. Realizó la primera reforma educativa que tuvo eco e influencia en varios países de América Latina. También llevó la edición de libros de textos y fue promotor del arte y la cultura en México.

en cualquier otra actividad es preciso tomar en cuenta la índole de la época en que se vive” (Vasconcelos, 2009: 94).

Una de sus grandes contribuciones fueron las campañas de alfabetización, las cuales debían llegar a todos los pueblos rurales más apartados (campesinos, indígenas), con la creación de escuelas en todos los rincones. Vasconcelos planteó que la transformación educativa debía darse desde abajo, y las campañas de alfabetización jugarían un papel importante, en donde el papel del maestro fuera esencial, visto como un misionero quien propagaría la enseñanza y la cultura a favor de la educación en todo el país. Al trabajo de los maestros rurales, sumó el apoyo de una amplia propagación de libros de una cultura universal, los cuales fueron distribuidos en los rincones del país; calificó estas acciones como Misiones Culturales.¹⁶

Otro aspecto importante por mencionar es que le pareció de suma importancia la creación de Escuelas Normales para la formación de maestros rurales,¹⁷ cuyo propósito fue la enseñanza de los niños del campo mexicano, así como la enseñanza a adultos en las cosas más elementales, para que su vida fuera más cómoda, con mejores condiciones de salud, alimentación y adecuada al ámbito del campo. El objetivo fundamental de la educación rural era, para el educador Vasconcelos, en un inicio, hacer una casa del pueblo (Ocampo, 2005: 153).

La casa del pueblo fue el centro donde se impartían determinadas enseñanzas y también, fungía como una institución de raigambre bien distribuida que aglutinaba a todas las personas sin distinción alguna. Esta acción contribuía a establecer vínculos de solidaridad y fraternidad y a propagar ampliamente la labor de los maestros misioneros y rurales (Secretaría de Educación Pública, 1947:42, citado en Monroy, 1985: 70).

En este sentido, estableció que una de las primeras necesidades de un país agrícola por esencia, como el mexicano, es la creación y organización de la educación rural y la formación de maestros rurales con los niveles de tendencia agrícola en todo el mundo. La enseñanza

¹⁶ Las Misiones Culturales y la Casa del Pueblo fungían como escuelas normales ambulantes encargadas de mejorar profesionalmente a los maestros en servicio y de proveer al mejoramiento económico y social de las comunidades. Estaban compuestas por un grupo de maestros, generalmente por un jefe, un trabajador social, un servidor de salud, cuidados infantiles y primeros auxilios, entre otros.

¹⁷ La primera Escuela Normal Rural que fundó y organizó en México fue la Escuela Normal Rural de Tacámbaro en 1922.

agrícola en la escuela rural debe ser particularmente práctica para que en ella se traduzca en una acción eficaz y provechosa en la realidad de la vida de los futuros profesionales agrícolas (Ocampo, 2005).

Su visión y conocimiento sobre el panorama y las condiciones de las escuelas lo colocan como un maestro que contribuye no sólo al campo de la educación mexicana, sino que también sus aportes fueron conocidos en toda la región latinoamericana. Su empeño en recuperar las raíces latinoamericanas a través de la educación coincidió con la pensadora latinoamericana, chilena, Gabriela Mistral.¹⁸ De esa manera, fue precursor de un ambicioso programa de intercambio educativo y cultural con otros países de la región, llamado “embajadas culturales”, las cuales consistían en el intercambio de estudiantes de otros países con la finalidad de conocer otras culturas nacionales y acrecentar proyectos desde los propios latinoamericanos. Su legado educativo es de suma importancia para entender la educación en nuestro continente; gran parte de sus contribuciones —en particular la educación rural—, es retomada por los educadores mexicanos y de otros países.

1.2.5 Rafael Ramírez Castañeda: aportes a la educación

El maestro Rafael Ramírez¹⁹ fue uno de los educadores mexicanos que logró articular, en su país, la práctica docente con la creación teórica y su aplicación en la vida cotidiana de las escuelas. Planteó la educación como el producto de un aprendizaje (herencia social), donde las generaciones adultas transmiten a las nuevas, se capacitan para vivir más satisfactoriamente que sus antepasados, para apropiarse, en su tiempo, de los elementos o tradiciones que desaparecieron y, sobre todo, acrecentar los valores de la vida y enriquecer la experiencia social heredada con los nuevos aprendizajes (Ramírez, 1986).

¹⁸ En 1922 José Vasconcelos hizo un viaje a América del Sur para invitar a la poeta chilena Gabriela Mistral, con el fin de mostrarle el naciente movimiento de reforma educativa en México. Su estancia en ese país de 1922 a 1924 dejó un profundo impacto en ambos, pues trabajaron e intercambiaron ideas acerca de la problemática educacional de los pueblos de América. Esta experiencia dejó huellas notables en la poeta chilena, pues más adelante siguió las contribuciones educativas del maestro Vasconcelos.

¹⁹ Rafael Ramírez Castañeda (1885-1959) fue un educador mexicano. Trabajó con intensidad para hacer realidad la escuela rural. Colaboró en la construcción de las escuelas, así como en su organización y dirección, más que ningún otro educador de esos años. El profesor Ramírez fue jefe y director de misiones culturales. Su vasta producción incluye libros de texto y obras didácticas; escribió una importante obra que dirigió principalmente al maestro, con el fin de instruirlo y elevar su cultura.

En este sentido, señala, el proceso de educación en una persona es continuo, pues dura toda la vida. Por eso, el aprendizaje debe consistir en la adquisición constante de experiencias que el sujeto acumula cada instante a lo largo de la vida, como una sucesión de momentos y vivencias (Ramírez, 1986: 77).

El maestro Ramírez propone un nuevo rumbo de la enseñanza; refiere que, en los procesos de aprendizaje de los niños, los resultados, por naturaleza propia, son muy diversos. Tal diversidad se encuentra en la vida cotidiana y en la vida escolar; hay hábitos y habilidades adquiridos en el mismo sitio y es posible realizar muchas asociaciones de ideas adquiridas en el entorno, de manera que logran quedar muy bien establecidas en las personas, quienes saben manejar el pensamiento reflexivo y usan el lenguaje como instrumento de comunicación social. El lenguaje es un elemento importante en el proceso de emancipación de los sujetos. A través de éste, es posible comunicar los conocimientos, ideas y herencia cultural, a quienes han sido despojados, invisibilizados y negados por el poder dominante.

El educador Rafael Ramírez considera seis elementos del aprendizaje:

1. Destrezas motoras (incluye hábitos y habilidades de tipo esencial motor).
2. Hábitos y habilidades mentales (incluye hábitos y habilidades de naturaleza cognitiva, como las operaciones y la construcción de oraciones gramaticales).
3. Memorizaciones (esencialmente implica la retención de asociaciones de ideas).
4. Conceptos, nociones y conocimientos.
5. Capacidad para pensar y reflexionar.
6. Actividades, ideas y apreciaciones (en estos productos, predomina procesos de naturaleza emocional) (Ramírez, 1986: 81).

Estas características, además de servir para la vida, consolidan y determina el carácter de aprendizaje en las personas; la suma total de éstas constituye la educación, la cual consiste en el proceso de transmitir las experiencias más valiosas adquiridas a lo largo de la vida, y pueda llevar adelante la tradición cultural que les fue transmitida y heredada por sus antecesores (Ramírez, 1986: 81).

El proceso mencionado se realiza mediante la educación, tanto escolarizada como no escolarizada. El verdadero carácter de la escuela debe consistir en asegurar que los

conocimientos, ideas y toda la herencia cultural sean transmitidos a las futuras generaciones, para que, de esa manera, se pueda pensar y reflexionar sobre las propias realidades.

Por eso, el punto cinco señalado por Rafael Ramírez: la “capacidad de poder pensar y reflexionar”, es muy importante, pues destaca la reflexión como una corriente ordenada y conexas de cosas pensadas; una corriente de pensamiento con dirección precisa: la de encontrar una solución a un problema o a una cuestión. Por lo tanto, en el pensamiento reflexivo o, en esencia, intelectual, la mente es conducida hacia la indagación o estudio, pues pensar o razonar es una de las formas de aprender. Dicho proceso no sólo se adquiere en el aula, sino también en la vida diaria (Ramírez. 1986: 93).

El acto de pensar no surge de la nada o sin tener un propósito, es decir, tanto en la vida cotidiana como en la vida escolar, las personas necesitan de los constantes hechos reales. Por un lado, en la vida, entre las numerosas actividades diarias, los problemas presentes estimulan todo el tiempo e invitan, de manera continua, a poner en práctica el pensamiento. Por el otro lado, en la vida escolar, el desafío está en las maestras y los maestros, pues deben utilizar las actividades que surjan de las situaciones reales con propósitos y significados verdaderos y originales, y no irreales o fingidos de algo que no se conoce. En estas condiciones, los niños encontrarán en la escuela motivos constantes para ponerse a pensar real y efectivamente, quedar mejor preparados para resolver las situaciones y problemas de la vida cotidiana (Ramírez, 1986: 94).

Este vínculo de la educación con las situaciones reales, propuesto por el maestro Ramírez, es fundamental, pues invita a que el proceso educativo se acompañe de las experiencias adquiridas en la vida. Así, se estimula la imaginación, se pone en práctica y se relaciona lo que se aprende en los libros dentro del aula de clases con los adquiridos en el ámbito familiar, así como en la vida urbana y rural. Es pues un acercamiento entre la teoría y la práctica; la educación rural es el ejemplo más claro de este vínculo.

La educación rural, señala Ramírez (1985), tiene el propósito de atender todos los aspectos de la vida diaria, así como interesarse en todas aquellas cosas que preocupan o competen, de manera especial, a las comunidades. Es claro que la agricultura es uno de los más grandes

intereses de la vida campesina; por ello, la educación campesina debe captar tal interés y volverse agrícola por naturaleza.

La educación agrícola consiste no sólo en enseñar la agricultura, la crianza de animales domésticos, los oficios y las industrias rurales, sino también en capacitar a las personas del campo para hacer de la vida rural algo satisfactoria, digna de ser vivida y hacer de las ocupaciones rurales actividades cada vez más racionales y más científicas, con la finalidad de volverse remuneradoras; es decir, transformar la vida del campesino en todos sus aspectos; la educación es el medio para conseguirlo. Todos estos elementos son tan esenciales y deben figurar como propósitos básicos de la educación rural (Ramírez, 1985: 34).

Otro elemento fundamental de la educación rural, en la propuesta del profesor Ramírez, es liquidar el analfabetismo de las comunidades campesinas y crear en ellas una vida cultural variada y rica, mediante escuelas campesinas de diversos tipos, bibliotecas, espectáculos culturales, periódico. Éste debe ser otro propósito de la educación rural: convertirse en promotora de la cultura.

Rafael Ramírez (1985), destaca las siguientes actividades que la escuela rural debe desarrollar para preparar, de forma integral, a las personas para una vida mejor:

- Actividades que proporcionen una educación económica.
- Actividades que propicien una educación higiénica.
- Actividades que propicien una educación doméstica (es decir, desde la familia).
- Actividades que recreen y eduquen para aprovechar valiosamente los ratos libres.
- Actividades que proporcionen la instrucción mínima del campo deseable para todos los habitantes de su país. (Ramírez, 1985: 34).

La implementación del huerto escolar es una propuesta que viene desde Rousseau,²⁰ como actividad que proporciona una educación económica y valor educativo. Es decir, esta actividad, propuesta después por el maestro Ramírez, puede aprovecharse para adquirir tanto

²⁰ La implementación del huerto escolar se puede señalar desde Rousseau, quien recomendó su empleo educativo. Inicialmente se implementó con la intención de aumentar el salario al maestro, cediendo los productos que resultaban de las cosechas. Más tarde se emplearon con la idea de desarrollar en los niños una enseñanza enteramente vocacional, para impartir los conocimientos necesarios a un agricultor.

una educación económica como educación en general, dentro de las escuelas del campo como en las de la ciudad.

El huerto escolar puede emplearse para impartir no sólo el conocimiento agrícola, sino que también la enseñanza, en general, puede ser estimulada por esta labor; es un ejemplo de cómo incentivar el trabajo manual con el trabajo intelectual y la vinculación de la escuela con el trabajo; contribuirá tanto al desarrollo físico y mental de los niños, como el de aprender a observar a profundidad y a tomar las resoluciones rápidas y decisivas, lo cual es un gran valor para la vida. Además, el huerto escolar pone a las personas en contacto directo con el medio natural y, así, las motiva a observarlo y estudiarlo de forma inmediata, adquiriendo la información de primera mano, que es mucho más útil y mejor que cualquier otro:

Actividades como medir y trazar el huerto, el levantar y sembrar la cosecha y el vender los productos, darán motivos bastantes para que adquieran conocimientos matemáticos; y muchos ejercicios de lenguaje pueden ser inspirados por el trabajo agrícola, así como el dibujo, la Geografía, la Historia y el Civismo. (Ramírez, 1986:30)

Al llevar dichas actividades, se adquieren comportamientos y valores sociales útiles para la vida comunitaria, lo cual es importante resaltar: el respeto a la propiedad ajena puede conducirnos a considerar sagrada la cosecha de los vecinos, así como la tierra que trabaja. Mientras para las comunidades campesinas originarias, la tierra es considerada parte de su identidad cultural, para las empresas extranjeras es una mercancía para explotar y obtener grandes ganancias económicas.

En el proceso educativo que propicia el huerto escolar se adquieren valores como el trabajo colectivo, característico de los modos de vida y organización de los pueblos originarios; así como una educación ambiental sobre el cuidado y vínculo con la naturaleza. La implementación del huerto escolar también es una estrategia bastante útil para el modo de subsistencia de las comunidades: los actores educativos ven en esta táctica el medio para la defensa de su territorio. No se trata sólo de la cuestión de la escuela en el campo, también está vigente y se retoma en varios de los proyectos educativos alternativos de educación popular.

Las aportaciones del maestro Rafael Ramírez cobran relevancia y vigencia no sólo para resolver problemas pedagógicos actuales de la educación rural y en general, sino también en la construcción de una vida más justa para las personas del campo, pues concibió en la educación el medio para mejorar sus condiciones de vida: aspectos que constituyen ejes fundamentales en el normalismo rural mexicano. Además, está vigente para la creación de proyectos propios de las masas campesinas e indígenas que aboguen por una educación que responda a las condiciones y diferentes modos de vida, en especial, considerando que, la mayoría de las veces, no son tomados en cuenta por la educación neoliberal.

1.2.6 Luis Padrino: aportes a la educación

Estos aportes de educadores mexicanos incidieron en varios maestros del continente; tal fue el caso del profesor venezolano Luis Padrino.²¹ Este maestro fue pionero del movimiento de transformación educativa en Venezuela. También fue fundamental en los procesos legislativos de las interpretaciones teórica-pedagógicas de la escuela venezolana y en la conformación de organizaciones políticas en búsqueda de una democracia y por una educación incluyente y de masas (López, 2017: 93).

Luis Padrino abordó, también, el aspecto de la educación rural.²² Para él, la escuela rural debía convertirse en la escuela del trabajo. Como puede anticiparse, se nota una clara tendencia a la vinculación de la escuela con el trabajo. En este caso, para Padrino, los oficios y talleres constituirían una educación para la vida y, por lo mismo, se tenía que considerar la importancia y trascendencia de la agricultura en la vida de los pueblos. La educación rural, además, abordaría programas y asignaturas, como aritmética, gramática, historia, geografía; éstas tenían que partir de la vida misma del campo y de las necesidades del campesino. Se

²¹ Luis Padrino (1908-1969) fue un educador venezolano. Por su formación normalista, entendió mejor las condiciones de las escuelas del campo. Conocido como el fundador de la escuela rural en Venezuela, su participación como militante político-sindical fue fundamental en los proyectos de conformación de organización política en la búsqueda de transformar la educación. El maestro Padrino se posicionó, con su trabajo incesante y su voluntad de lucha, siempre, por una educación para todos y todas. Formó la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), organización gremial en tiempos de la dictadura de Juan Vicente Gómez (Luque, 2013).

²² Fue en la montaña de Guerrero donde el maestro Luis Padrino encontró eco a su pensamiento y praxis educativa, en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Raúl Isidro Burgos; ese lugar de México fue el epicentro de sus reflexiones y estudios en el ámbito de la educación. Se sumergió y fue actor activo de la estrategia de educación rural y comprendió los alcances del proyecto de México al crear escuelas en el campo para la gente del campo.

debía dar preferencia a los trabajos manuales, por lo que las lecciones agrícolas, pecuarias y cría de animales domésticos supondrían una mayor proporción (Luque, 2013).

De esta manera, destaca que la educación rural debe contener los siguientes postulados:

- 1) Todo conocimiento ha de ser deseado, exigido y pedido por el niño mismo.
- 2) El papel del maestro se ha de reducir a despertar en las niñas y niños una necesidad y luego coleccionar los medios de satisfacerla y ponerlos a su disposición.
- 3) Todo conocimiento debe ser adquirido directamente sobre las cosas.
- 4) El favorecer con el trabajo individual libre, desarrolla su propia iniciativa.
- 5) El establecer el trabajo colectivo para que el niño o niña vaya a corresponder el llamado de la colectividad cuando este necesite su esfuerzo. (Luque, 2013: 148)

Estas atribuciones mencionadas por el educador Padrino deben incluirse en todo programa educativo, ya sea urbano o rural; en ambos casos, la finalidad primordial es generar la atención de los educandos sobre las cosas que le rodean, es decir, las pueda observar y luego comparar, para que, de esa manera, haga juicio interpretativo, por sí mismo, acerca de los hechos y de las cosas que lo rodean. La vinculación de la enseñanza con el mundo real, propuesta por Padrino, es esencial en la praxis educativa y en la formación de sujetos conscientes del mundo en el que están.

El maestro Padrino (1938), concibe a la solidaridad educativa como el proceso en el que el educando ha de posponer sus propios intereses en favor de la propia colectividad de la cual forma parte. Es decir, no deberá ser individualista por saberse dueño del conocimiento. Por el contrario, debe ser el sujeto que aspira y trabaja por un bien colectivo: “es también, el que adquiere noción de su propio valer y sabe ponerlo a disposición de su comunidad” (Padrino, 1938: 111).

En ese sentido, la impartición de las clases —es decir, los actores participantes en el aula— debe fungir como unidad, de forma colectiva, que ha de tomar el alumno, vinculado con el papel del maestro. En esta organización no se debe tomar al alumno como un ser aislado de los demás y sin relación alguna con los intereses de la colectividad; más bien se debe entender al conjunto de alumnos como uno solo, con aspiraciones e ideas comunes a los otros (Padrino, 1938: 113).

La educación y, en particular, la escuela, en términos de generar valores sociales y colectivos, son, para el maestro venezolano, la vida misma; por lo tanto, se debe crear un ambiente no sólo natural, sino un movimiento de vida; situarla con las exigencias de las épocas y a la medida de las circunstancias, en donde el alumno despliegue sus actividades en medios y fines reales. Sólo de esta manera es posible que la escuela dé habilidades, prácticas y posibilidades a sus educandos, para mejorar, crear, construir y, sobre todo, capacitarlos, en el sentido de saber aprovechar el medio para el bien propio y para el bien de la colectividad, en donde actué de manera social, y no individual. La verdadera forma como han de acceder al futuro es por medio de la capacidad para poder efectuar su adaptación activa al medio y diferenciarlo de otra forma de conocerlo (Padrino, 1938: 152). De esta manera, afirma:

La escuela que enseña al educando a conocer las fuerzas de la naturaleza, los valores de sus fenómenos y cimienta sobre ellos la identidad de su vida entera, es la escuela que enseña al individuo a conocer su propio valor [...] que sabe aprovechar los bienes materiales con fin social y humano, porque ella mejor que nadie comprende que es en esta forma las exigencias de nuevos valores que le reclama la humanidad. (Padrino, 1938: 153)

En este tenor, puntualiza que se podrá ver al trabajo pedagógico como la producción de nuevas experiencias y afianzar y enriquecer las que ya poseen. La escuela debe ser, también, dinámica, para estar en condiciones de responder no sólo a la transformación social, sino, también, a las recreaciones bien estimuladas y constantemente traídas al mundo de lo real (Padrino, 1938: 155).

El interés de Luis Padrino por la educación no sólo se dirigió a comprender los métodos y estrategias didácticas impulsadas en las escuelas rurales, sino, también, fue un esfuerzo por analizar la política pedagógica, ligada a las aspiraciones de construir una nueva sociedad justa y democrática en su país y en la región. Pero, además, supone la puesta en práctica de nuevos métodos agrícolas que contribuyeron y fortalecieron la labor del campesino (López, 2017: 94).

Los aportes del maestro Luis Padrino se rescatan en el contexto de lucha por la educación, misma que buscó la transformación política, social, económica y cultural de su país. Su

legado se suma, junto con los otros educadores latinoamericanos, a las reflexiones y construcción de nuevas propuestas para entender la realidad educativa.

1.2.7 José Santos Valdés: aportes a la educación

En este mismo tenor, figura el maestro José Santos Valdés²³ como uno de los más imaginativos y creativos educadores mexicanos que la educación ha tenido. Crítico de las modas pedagógicas, reivindicó siempre las experiencias educativas propias y originales, abogó por la pertenecía de una sólida tradición de profesores, quienes reconocen la teoría universal de la educación, pero no la imitan ni aceptan de manera servil. Promovió una educación científica, democrática, nacionalista, en su mejor sentido, social e internacionalista (Hernández, 2010).

El maestro Valdés concibe a la educación como el principio de libertad; sólo a través de una educación democrática puede llevarse a cabo tal aspiración. En ella, los educandos han de convivir en la escuela, en un ambiente de libertad y de respeto a la persona, sólo así el “vivir democráticamente” se convierte en algo más que una simple idea: se profundiza en el propio ser (Santos, 1982).

La práctica en el quehacer educativo, para el profesor Santos, es un punto nodal. A partir de ella, el educador prueba todas las virtudes que surgen de las experiencias reales y, por ende, el profesor encuentra las condiciones que le permiten rebelar tales experiencias, para ser transmitidas a los educandos. Éstas las ha vivido y las ha visto muchas veces a través de sus acciones en el campo educativo. Es decir, puede ser accesible a los alumnos con mayor fuerza y de manera completa aquello que no ha dejado duda o confusión en quien las transmite, en este caso, las maestras y los maestros: “Lo que educa no es lo que se dice, sino lo que se hace,

²³ José Santos Valdés (1905-1990) filósofo, poeta, maestro y educador mexicano. Su lucha por la educación fue notoria a lo largo de su vida, pues la rebeldía de sus acciones y de su pluma generaron recelo en la élite política y el sector caciquil de las entidades donde trabajó; muchas veces tuvo que abandonar el lugar donde ejercía funciones educativas. Ocupó cargos como director e inspector de escuelas primarias, director de escuelas agrícolas, así como de escuelas normales rurales, jefe de misiones culturales en diversos estados. En 2014, la Normal Rula de Zacatecas lo decoró como persona y educador ilustre por su legado educativo en la formación de profesores. Un educador de su talla abona grandes elementos al campo educativo. Su aporte es poco conocido en la mayoría de las investigaciones sobre la pedagogía y la educación.

lo mismo con la puntualidad que con el trabajo, los niños no resisten a la fuerza del ejemplo” (Santos, 1982).

En este sentido, propone una educación democrática, cuyo primordial principio es la libertad. Esta educación debe cumplir con las características que se mencionan a continuación.

Libertad de opinión. En una escuela democrática, todo el mundo, maestros y sus alumnos, han de tener opinión, es decir, libertad para expresar sus puntos de vista. Esta libertad supone capacidad para pensar y para elaborar juicios y expresarlos. Se aprende a pensar y a tener opiniones propias por medio de tener una vida activa, proveedora de experiencias, las cuales dan al educando y al educador capacidad para opinar sobre el trabajo, la vida escolar y lo que el educando recoge del mundo extraescolar, como lo es la vida cotidiana (Santos, 1982).

Formación de conciencia. En una escuela democrática, el alumno debe participar de manera activa en su propia educación. Debe tomar conciencia de “por qué y para qué”, en relación no sólo con las autoridades educativas, sino con la disciplina, el trabajo del aula escolar y la acción social, así como el desarrollo de sus actividades en relación con el cumplimiento de los programas de estudio (Santos, 1982).

Sentido de colectividad. En una escuela democrática, se ha de tener una disciplina dinámica del conjunto y de la unión que involucre a todos los actores educativos; ésta se llama colectividad o comunidad escolar: alumnas y alumnos, maestros y maestras, administrativos y trabajadores, viven, laboran, se empeñan, planean, organizan, estudian y realizan una serie de actividades y propósitos que lleven al bien común, y no individual. La comunidad escolar, para serlo, debe suponer algo más que un agrupamiento físico: es la existencia de propósitos comunes que se vuelven solidos entre sí (Santos, 1982).

Rescate de la memoria histórica. Una educación democrática debe dar a sus alumnos y alumnas el conocimiento más amplio del pasado histórico de su pueblo. Es decir, se debe conocer y estar consciente de las luchas, sacrificios y, sobre todo, de los ideales que los llevaron a la acción como fruto de la realidad política, económica y social en que se vive. La educación democrática tiene que hacer conciencia en el cambio constante que está latente en la sociedad humana y que, por lo mismo, los cambios son inevitables; y lo hace necesario un

claro y lucido conocimiento del pasado, para, así, plantear, de manera adecuada, el futuro no sólo educativo, sino social de la vida (Santos, 1982).

El trabajo como valor humano. Una educación democrática no podrá realizarse jamás con independencia del trabajo; es decir, la actividad escolar ha de estar encaminada a formar en los alumnos la conciencia de que el trabajo es el único medio y el recurso del que se dispone para convertirse en una persona solidaria con sus semejantes; el trabajo, es creador de valores y, por consecuencia, promotor de ideas y de elevadas normas de conducta. “Toda escuela democrática debe hacer y conseguir, alcanzar una meta: la de que sus alumnos y alumnas amen el trabajo, como lo es el mayor bien que el hombre y la mujer han creado para alcanzar la felicidad de la tierra, ya que lo que verdaderamente educa, es el trabajo” (Santos, 1982).

La propuesta de Santos Valdés es otorgar al trabajo un sentido distinto al del capitalismo explotador, que conlleva una enajenación del ser humano. El trabajo es, en cambio, un elemento necesario en la formación para la vida, que crea valores como la solidaridad, la creatividad, la armonía y un acercamiento con las cosas esenciales. Este aspecto es un punto de encuentro con el maestro Simón Rodríguez, José Martí, Luis Padrino y Rafael Ramírez quienes propusieron la vinculación de la educación con el mundo del trabajo, visto como valor socialmente útil.

El maestro Santos Valdés (1982) concibe la educación socialista como el proceso capaz de organizar la vida humana, desde un solo punto de vista: el colectivista. En consecuencia, se desarrollará un ambiente de trabajo productivo y que, en el plano social, abarque al aspecto científico, social y estético. En este proceso, el educar es dotar —en el sentido más distinguido del vocablo— a los alumnos para que luchen por la libertad como una de las expresiones máxima de la vida humana organizada.

La educación socialista, en José Santos Valdés, representa una obra para formar y capacitar a obreros, campesinos, niños y niñas con proyecciones a futuras acciones, por ejemplo, atender la compleja desnutrición, pues no se puede llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando se tiene hambre. A través de esta educación, ha de lucharse para mejorar las condiciones económicas de los trabajadores, por un lado, con la creación de escuelas técnicas en las ciudades así como con la instalación de talleres para las escuelas urbanas y

semiurbanas; por el otro, con la creación de un mayor número de escuelas agropecuarias y con la petición constante para que las escuelas rurales tuvieran los implementos que les permitieran ser factores auténticos de las enseñanzas agropecuarias e industriales (Santos, 1982).

Sus aportaciones figuran en un amplio repertorio pedagógico y educativo. Se aprecia el esfuerzo constante por parte del profesor Valdés para construir verdaderas propuestas educativas y eliminar la verticalidad de la enseñanza rural, en relación con la urbana, pues ambas son complementarias para la formación de las personas, por lo que es un referente también, para comprender las escuelas normales rurales. Todas las características educativas señaladas, tienen que ligarse al pueblo y constituirse en colaboraciones firmes en todas las luchas legítimas que la comunidad libra todos los días, para mejorar su alimentación, salud, vivienda, cultura y, sobre todo, aquello que tiene por propósito, a saber, mantener y acrecentar las formas de vida en libertad de la gran masa popular (trabajadores, campesinos e indígenas): “Una educación democrática es una educación real y verdaderamente al servicio del pueblo” (Santos Valdés, 1982). La educación democrática que propuso el profesor Valdés juega un punto importante para la transformación real de las comunidades. En ella se pueden alcanzar valores sociales para ampliar las formas de vida de las personas y, por ende, suma a otras propuestas educativas que abogan por la emancipación y la inclusión de las masas populares.

1.3 Enfoque de la educación popular

La educación popular, tiene como eje principal el cuestionamiento al carácter injusto del orden social, propio de las sociedades latinoamericanas, y que explica el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores excluidos de sus derechos. Este cuestionamiento implica la convicción de que son los propios sujetos los llamados a llevar a cabo las transformaciones que garanticen su liberación. Resulta necesario hacer un recorrido por los diferentes momentos como corriente que emerge en América Latina hasta sus nuevos referentes y planteamientos educativos.

1.3.1 La educación popular como corriente pedagógica latinoamericana

La *educación popular* se puede ubicar como corriente pedagógica iniciada en América Latina

debido al aporte de Paulo Freire, desde el cual se han generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de la educación y la política, en particular, de las prácticas educativas encaminadas a la emancipación de los sujetos y de las sociedades. Con la educación popular se identifica un conjunto amplio de experiencias sociales y educativas desarrolladas por múltiples actores sociales y en una diversidad de ámbitos, como la enseñanza para adultos, la alfabetización, los movimientos sociales comprometidos con opciones éticas y políticas alternativas, vinculados con los sectores populares (Torres, 2016: 69).

Hablar de *educación popular* en términos conceptuales y de experiencias nos remite a las décadas de los sesenta y setenta. No obstante, a lo largo de la lucha por la emancipación de América Latina, pensadores latinoamericanos (cuyo aporte como precursores de estas nuevas propuestas ya hemos señalado en el presente capítulo) lucharon por colocar la educación al servicio de las clases populares. Desde la época colonial, se usó la expresión “educación popular”, haciendo referencia a la instrucción dirigida a la población más necesitada y a los sectores dominados. La expresión, en un primero momento en Latinoamérica, denotaba la instrucción de los pobres, para convertirlos en ciudadanos, desde una lógica paternalista. Esta incorporación de los pobres a la “civilización” no sólo se hizo por medio de la escuela, sino también a través del servicio militar y las misiones (Puiggrós, 1987, citado en Torres, 2016: 24).

En este sentido, el pueblo fue el destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros; se le veía como ignorante e incapaz de generar un proyecto propio. Por lo tanto, Simón Rodríguez señaló que el proyecto de educación popular de su época tenía la desgracia de practicarse con un corto número de individuos y se dio en las capitales, principalmente, para huérfanos y niños pobres, sin las condiciones adecuadas. En cambio, un verdadero proyecto de educación popular, para el maestro Rodríguez, tenía que enfocarse, en especial, en recoger a los niños y niñas para ubicarlos en casas cómodas, limpias, con piezas destinadas a talleres, bien acondicionados de instrumentos y, además, que fuesen dirigidos por buenos maestros. De esta manera, la educación veía en las masas populares una condición y garantía de la democracia para la creación de las repúblicas americanas.

En consecuencia, durante el siglo XX, en los países latinoamericanos, la educación se vio como un mecanismo de integración, democratización y movilización social de las nuevas clases trabajadoras, las cuales vislumbraron en la escolarización la posibilidad no sólo de un ascenso social de sus hijas e hijos, sino también de incorporarse a la cultura citadina con la naciente industrialización y urbanización. La ampliación de la cobertura escolar se convirtió en bandera, tanto de los gobiernos como de las clases trabajadoras organizadas. Así, el camino se convirtió en disputa entre las clases obreras y el Estado; las primeras, realizaron fuertes cuestionamientos en relación con la búsqueda de mayor cobertura educacional (Torres, 2016).

Por lo que, desde una perspectiva de emancipación, surgieron, también, experiencias educacionales, que cuestionaron y propusieron alternativas a la pedagogía dominante, y se fue conformando una tradición pedagógica latinoamericana ligada a la lucha social y a la formación de cuadros.

El Movimiento de Educación de Base (MEB) de Brasil, en 1961,²⁴ con la alfabetización extensionista, con tintes humanista, cristiano y reformista, promovió una educación en la cual las personas y las comunidades tomaran conciencia de las dimensiones naturales de la dignidad de las personas, así como las necesarias transformaciones estructurales de la sociedad a través de la acción política. Este movimiento se convirtió en una propuesta de educación popular y se le ubica como antecedente y experiencia precursora del sentido actual de educación popular (Rodríguez, 1989, citado en Torres, 2016: 27).

Las renovaciones del fin del siglo XX, en relación con la educación popular, no sólo se centraron en los cambios del contexto y las nuevas opciones interpretativas, sino, también, de sus propias prácticas y reflexiones. Es decir, las experiencias educativas se encaminaron a la alfabetización de adultos en los diferentes países a partir de sus propias experiencias. Estas nuevas realidades educativas reclamaban nuevos retos pedagógicos y planteaban nuevos referentes para comprenderlos.

²⁴ El gobierno popular de João Goulart (1961-1964) tuvo la iniciativa de una reforma agraria, así como programas de alfabetización, pero fue derrocado mediante un golpe de Estado en 1964. En ese período, Paulo Freire participó de manera activa en cuestiones políticas. Después, a raíz del golpe, se exilió en Chile.

Las reflexiones del educador brasileño, Paulo Freire, constituyen, también un aporte a la educación, que, desde la experiencia de sus “círculos de cultura”, crítica los métodos tradicionales de educación y propone un método de alfabetización para adultos, denominado “concientizador”. A continuación, mencionamos algunos aspectos pedagógicos y aportes educativos.

1.3.2 Paulo Freire y su propuesta educativa

Las valiosas aportaciones de los pensadores, educadores hasta aquí retomados sentaron las bases para una verdadera educación para los pueblos de *Nuestra América*. Todos ellos concibieron a la educación como un proyecto de nación, pues debían considerar a las masas populares y alentar proyectos de emancipación desde su misma realidad; aspectos que aún siguen vigentes a retomar, y han incidido en otros educadores y maestros de la región. En este sentido, es necesario rescatar al maestro y pedagogo brasileño Paulo Freire²⁵, por su aporte al campo educativo y a la pedagogía latinoamericana. La manera de percibir la educación desde una mirada libertadora, así como una acción política capaz de liberar a los oprimidos, ofrece elementos importantes para entender el concepto de educación popular desde una mirada actual.

La educación que propone Freire es, con toda claridad, problematizadora, crítica en lo fundamental, virtualmente libertadora. Esta propuesta de educación, como práctica de libertad, pone énfasis en la integración del individuo con su realidad, pues alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización. La concepción educativa liberadora plantea un cambio profundo de las relaciones entre el educador y el educando. Es decir, la relación dialógica entre el mentor con el aprendiz debe ser entendida como un problema que está, exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora y de aprendizaje mutuo, que exige la acción mediante un diálogo entre maestro y el alumno. Freire asume como

²⁵ Paulo Freire (1921-1997) fue un pensador y educador brasileño, impulsor de una educación emancipadora y problematizadora, creó conceptos como “la educación bancaria”, “la pedagogía del oprimido”, entre otros. Su lucha incansable de alfabetizar a los oprimidos, como él denominó, así como sus labores en campañas de alfabetización de adultos en Brasil y otras colonias portuguesas en África, lo colocan como un referente de la educación popular y la pedagogía latinoamericana.

postulado que “nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1990). De esta manera, afirma:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática que advierte de los peligros de su tiempo para que, consciente de ello, gane fuerza y el valor para la lucha [...]. Una educación que coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión. (Freire, 1990: 85).

Esta relación igualitaria de aprendizaje entre el educador y el educando se basa en un diálogo problematizador; su contenido no debe ser una imposición, sino la devolución al pueblo, de forma organizada, sistematizada y acrecentadora, de aquellos elementos significativos sobre su propia realidad, para propiciar la incidencia de la acción como la realidad que debe ser transformada por ellos y con los otros. Por lo tanto, la educación debe ser vista como un acto de amor y, por ende, de valor; tiene que formular el debate, el análisis de la realidad; además, no puede huir de la discusión creadora (Freire, 1990). Es decir, se trata de una educación que respete la comprensión del mundo de los educandos que, por un lado, los desafíe a pensar de forma crítica y, por el otro, no separe la enseñanza del contenido y el enseñar a pensar correctamente (Freire, 2011).

Freire asumió la idea de que una de las tareas de la educación democrática y popular tiene que ver con lo que él denominó *la pedagogía de la esperanza*, la cual posibilita el desarrollo de un lenguaje en las clases populares. El lenguaje es el instrumento de construcción y ampliación del conocimiento; una de las cuestiones centrales de la educación popular es la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. Estos elementos constituyen, también, una claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha, en la defensa de los derechos y la reivindicación de la justicia. Los educadores progresistas tienen que estar atentos en relación con los momentos de disputa en su trabajo de educación popular; el abordaje de su enseñanza no sólo tiene que ver con los contenidos, sino, también, con las formas de relación directa con los niveles de lucha (Freire, 2011: 61).

Freire utilizó el conocido concepto de “educación bancaria” para referirse al acto de depositar o transferir valores y conocimientos, que no pueden verificarse; el educando, entonces, es el depositario y el educador es quien deposita tales valores y conocimientos. En lugar de comunicarse, el educador se hace trasmisor único, mientras el educando recibe con paciencia, memoriza y repite los conocimientos que le son proporcionados. Este es el único margen de acción que se ofrece a los educandos: recibir el repertorio guardado. En esta visión bancaria de la educación, establece Freire, “no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber” (Freire, 1969: 51).

El autor propone una educación problematizadora, pues responde a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, y da existencia a la comunicación. Por lo tanto, la educación liberadora no es ni debe ser el acto de depositar y transmitir conocimientos, sino un acto de creación de conocimiento, que involucre tanto al educador como al educando. Esta educación antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción “educador-educando”. La educación debe ser un quehacer humanista y liberador, pues su importancia radica en que los hombres y mujeres, sometidos a la dominación, luchen por su emancipación de la dominación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de sus propios procesos, superando el intelectualismo alienante (Freire, 1969: 67).

Acerca de los educadores populares, enfatiza que deben hacer su labor en contextos diferentes, en una vida comunitaria, en una recreación del mundo en la que la educación es muy importante. Uno de los saberes indispensables para la lucha de los maestros es el saber forjar en ellos mismos la dignidad y la importancia de su tarea:

Una de las virtudes que debe tener el educador o educadora progresista es la tolerancia, pues sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella, es invisible una experiencia democrática; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice. (Freire, 1994: 81)

Plantea Freire que la capacidad de decisión del docente es absolutamente necesaria en su trabajo formador, ya que, sin su intervención democrática, no hay educación progresista. La educación debe servir para que los educadores aprendan a leer la realidad, lo que supone comprender, de manera crítica, el mundo y actuar para transformarlo. Señala Freire (1990) que la educación de cada pueblo debe convertirse en un proceso político; cada sujeto hace

política desde cualquier espacio donde se encuentre, y el aula de clase no puede ser indiferente frente a este proceso. Se debe construir el conocimiento desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción: maestro y aprendiz.

De esta manera, plantea que el maestro debe ser el sujeto que lleve a los aprendices a pensar la sociedad en la cual están desarrollando su proceso de aprendizaje; además, debe construir desde los conocimientos previos, los cuales son los que lo llevan al aula de clases. Por su parte, el aprendiz debe construir el conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de seres sociales pasivos a seres activos, críticos y pensantes de las sociedades en las que están sumergidos (Freire, 1990). Es decir, se da un proceso en el cual el sujeto deja de sólo “estar en el mundo”, de manera pasiva, para apropiarse de su “ser en el mundo” consciente y capaz de transformarlo: se convierte en un sujeto activo.

La propuesta pedagógica de Freire abona al aporte latinoamericano de la educación y es fundamental al proceso de organización política de los sectores sociales excluidos. Pone especial énfasis en el reconocimiento de la opresión como una situación de violencia, ya que hace hincapié en la estrategia general de trabajo con los oprimidos. Por ello, el papel fundamental de la educación constituye parte de una forma de política cultural e interpela a todos los trabajadores que se desempeñan en el ámbito de la educación y la cultura. Resalta la relación entre diálogo y transformación, en la que el primero tiene una doble dimensión: la acción y la reflexión, articuladas entre sí. De esta manera, la educación debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio. Freire fue constructor creativo de ello; desde su práctica y su palabra, logró incidir en miles de educadores, desde la década de los sesenta hasta la actualidad.

1.3.3 La educación popular desde la mirada actual: aproximaciones conceptuales

Por *educación popular* se entiende un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías. Se trata, pues, de una

práctica social que se lleva a cabo con la intencionalidad de la constricción del movimiento popular a partir de condiciones objetivas de los sectores sociales (Torres, 2016: 13-22).

La cuestión popular se concibe como el hecho de aportar sujetos sociales a la transformación de los sectores dominados, de ahí el énfasis en acompañar sus luchas, sus organizaciones y movilizaciones. Por lo tanto, la educación popular se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde y para los sectores populares, cuya intención se exprese, por un lado, en los intereses en las luchas vividas y los saberes populares; por el otro, el de partir de intereses y necesidades de las clases populares (Torres, 2016).

De acuerdo con Puiggrós (1984), es necesario analizar con detenimiento los principios de los discursos pedagógicos que producen las clases y los grupos oprimidos, dentro y fuera de las instituciones educativas. Por lo tanto, el educador popular y el político se encuentran en el mismo terreno, es decir, en la realidad compleja de la sociedad y del saber popular; terreno constituido por el conocimiento que tienen las masas de las contradicciones por ellas vividas; éste será el elemento alternativo para lograr un consenso activo y la concreción de una propuesta de educación popular.

La educación popular también se define como una práctica social que trabaja, en principio, en el ámbito del conocimiento, con cierta intencionalidad de objetivos políticos, encaminados, en especial, a contribuir para la construcción de una sociedad nueva, que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares (Osorio, 1991, citado en Torres, 2016: 14). Es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular.

Además, la educación popular reconoce saberes culturales, sociales, históricamente construidos por las clases sociales, a la vez que impulsa la apropiación crítica de saberes y prácticas sociales generados por otros sujetos. Sus espacios de acción han sido primordialmente en sus mismas organizaciones y movimientos populares, por lo que el rasgo más visible ha sido la definición de criterios educativos, tales como la construcción colectiva de conocimientos del diálogo, el partir de la realidad de los educandos, la participación, así como la articulación entre teoría y práctica (Torres, 2016).

La educación popular se enfoca en incorporar las nuevas visiones de la política y la cultura en su quehacer cotidiano; en rescatar los aportes desde la pedagogía y otras disciplinas sociales centradas en lo ético de la praxis educativa. En esta fase, la educación popular se caracteriza por una apertura de sus referentes políticos y educativos, así como una flexibilización de sus criterios metodológicos. Es una búsqueda imperecedera, que implica el diálogo interdisciplinario entre las ciencias sociales y las humanidades, la investigación pedagógica y la reflexión ética, hasta extender su repertorio de acción hacia el Estado.

Para Moacir Gadotti (2003), la educación popular pasa de la unidad a la diversidad, como mosaico de experiencias: la lucha por la tierra, por los derechos civiles y humanos, por la educación de niñas y niños de la calle, por la ecología, etcétera. A estos fenómenos educativos que refiere Gadotti, la educación popular necesita prestar mayor atención; valorar la diversidad cultural, combatir la diversidad económica, por medio de proyectos autosustentables y la autonomía productiva, pues son desafíos y reinenciones que necesita plantearse.

La educación popular, en este último tiempo, se convirtió en una de las grandes contribuciones de América Latina a la teoría práctica educacional en el ámbito internacional, pensando en una nueva perspectiva de la pedagogía de la praxis, que aporta algunas características a la educación del futuro. Es así como Gadotti propone dos aspectos que debe tratar la educación popular. En primer lugar, la interdisciplinariedad y la transversalidad, que estén asociadas a la calidad de vida y al rescate de las condiciones de ciudadanía; por ejemplo, la planeación socializada y la planeación participativa como autogestión popular, que vienen a dar un nuevo aliento a la educación popular. En segundo lugar, la formación continua y la formación a distancia, al lado de las movilizaciones, por medio de utilizar cada vez más la multimedia, pues se vienen abriendo espacios mayores para la educación popular (Gadotti, 2003: 403).

A raíz de las aportaciones señaladas, podemos enumerar algunas características principales de la educación popular.

- Intencionalidad política.
- Una visión crítica del mundo.

- Una crítica a la educación formal.
- Se dirige a sujetos populares capaces de generar un cambio social.
- La convicción de que, desde la educación, es posible transformar la realidad.
- Es necesario que la educación priorice la actividad participativa de los alumnos, para desarrollar el sentido de la ciudadanía.
- Llevar una cultura de la sustentabilidad para la sobrevivencia del planeta, que incluya al cuidado de la economía y de la ecología.
- Con la globalización, la necesidad de poner énfasis para el uso de las computadoras en la escuela y en una nueva alternativa que es la educación a distancia.
- Favorece una interdisciplinaria cultural, por ende, el desafío es educar sin discriminación étnica y de género.
- La dialogicidad y la dialéctica que aportan las teorías de Freire ayudarán a enfrentar nuevos desafíos y cambios en la docencia.

Estas características de educación popular remiten, también, a momentos específicos y ejes en común de transformación de los sujetos, en la que es importante reconocer la situación histórico-concreta que distintos sujetos pueden crear para plantearse como portadores de prácticas que sean congruentes con determinadas visiones del mundo social. Por lo tanto, no es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica, política y cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en el tiempo y espacio, lo que involucra tener que ver los espacios como construcciones que van dándose en sintonía de las capacidades de despliegue, quienes establecen, entre sí, relaciones de dependencia recíproca, de acuerdo con el contexto histórico (Zemelman, 2010).

Zemelman (2010), establece que los sujetos son siempre entes situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento. Es decir, en la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular.

Acerca del sujeto educativo, Puiggrós (1990), señala que toda pedagogía del movimiento define su sujeto a partir de una realidad social íntimamente objetiva y subjetiva, es decir, la

interiorización de la exterioridad y la exteriorización del sujeto con el educar y el formar. Esta realidad exige la superación de la mediación entre sujetos políticos y sociales, regulados por el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que interactúan, mediados por un vínculo pedagógico, creándose, así, los sujetos educativos, actores imprescindibles en la creación de propuestas de educación popular.

Un aspecto central es el sentido comunitario como la capacidad del sujeto de hacer un vínculo con la comunidad, enfatizar la contribución social de individuo a la obra colectiva. Se articula por una vasta riqueza de conocimientos, saberes y prácticas sobre la relación con la naturaleza, el manejo equilibrado de los ecosistemas y las formas de relacionarse socio-afectivas y su propia identidad mediante la educación. Al respecto, Carlos Salazar (1992) subraya el vínculo comunitario del sujeto, como el principio incluyente a través del nosotros comunitario, más que el yo individual, la reciprocidad comunitaria y el cohabitar con el otro, es en sí más que sólo uno. Salazar, destaca el principio de inclusión en la escuela, se complementa con la ética, manifestado en las prácticas sociales cotidianas de la comunidad y de la escuela. Estas adquieren formas de trabajo, de producción recíproca incluyente y compartida, en las que no se contabiliza la inversión del tiempo del trabajo, ni el costo que puede significar hacer un servicio a la comunidad (Salazar (1992)).

De esta manera, los sujetos de la educación son trabajadores urbanos, industriales, campesinos de un campo capitalista, indígenas que luchan por el reconocimiento como pueblos diferentes y con saberes ancestrales, estudiantes, maestros en defensa de la educación pública, pero también mujeres que ponen en cuestión el tema de género, la lucha por el medio ambiente; todos ellos con sentido comunitario. Es así como el sujeto debe ocupar el lugar central en un movimiento por la educación popular y transformarse así, en un actor educativo decisivo.

Un aspecto esencial de este sujeto educativo es la identidad como proceso de aprendizaje; ésta, de acuerdo con Carlos Alberto Torres (2007), depende del contexto; desde luego, abierto a interpretaciones propias de la historicidad de las luchas que construyen conciencia social en determinados momentos; convierte la conciencia de la experiencia en un importante proceso de comprensión y creación de significados por parte de los actores educativos que intentan entender su condición de vida.

A lo largo de su emergencia, desarrollo y permanencia, se da la construcción identitaria o toma de conciencia, así como su capacidad de denuncia y conexión con el resto de la sociedad. Todo esto requiere de un tránsito de aprendizaje; aquello que, para su solución, necesita la unidad y la participación colectiva. Es, además, la toma de conciencia del sujeto sobre su propia realidad, como apunta Freire (1970). Condición siempre necesaria para que el sujeto pueda empezar a realizar su liberación por sí mismo.

Este proceso también puede llegar a profundizar y abordar cuestiones de orden político, económico y social, de cristalización de sus demandas, a través de la creación de espacios educativos, con la construcción de escuelas por los propios actores, destinadas a sus hijos; de esa manera, se pueden acrecentar los contenidos que se quieren transmitir. Por ejemplo, el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra de Brasil (MST), podría ser el que ha trabajado el proyecto de educación popular de manera más intensa, así como la construcción del sujeto educativo, tanto en su dimensión teórica como práctica. Los criterios pedagógicos que el propio movimiento ha diseñado hacen hincapié en la educación como una actividad política importante para el proceso de transformación de la sociedad, pues una de las características más sobresalientes de este movimiento es que se ha convertido en un sujeto educativo.

Uno de los aspectos más interesantes es que el movimiento como tal se ha convertido en un sujeto educativo. Esto es mucho más que la habitual intervención del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo y que, por lo tanto, sus espacios, acciones y reflexiones tengan una intencionalidad pedagógica, es un cambio revolucionario a cómo entender la educación y la forma también de entender el movimiento social. (Zibechi, 2008: 33)

Hacer educación popular es reconocerse en el carácter político de la educación, así como reconocer su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar también por la creación y desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de los sujetos educativos, y para generar alternativas pedagógicas metodológicas y didácticas coherentes con las realidades de cada experiencia y según el contexto en el que se encuentren (Torres, 2016: 22).

La educación popular tiene a su favor el ascenso de la nueva fuerza de poder local, democrático y tiene un arma teórica, que nació de la práctica de la de la organización popular, para enfrentar los desafíos del nuevo milenio. Por lo tanto, la educación popular, refiere Gadotti (2003), está mediada por la atención a las necesidades del pueblo, lo que justifica su nombre “popular”. La lucha contra el analfabetismo tiene la marca de las organizaciones y de los movimientos populares; el diálogo y la colaboración entre éstos y el Estado es esencial, si se requiere enfrentar con éxito este desafío, así como la disputa por la educación.

Por último, la educación popular debe ampliar sus espacios de acción, ya que, en un primer escenario, los educadores promovieron proyectos que involucraban a las masas y alentaban a los gobiernos para implementarla; por lo tanto, todos los gobiernos deberían promoverla, pues los desafíos que enfrenta hoy en día sugieren que la educación popular no se restrinja a la instrucción de adultos o de las clases populares en resistencia; tal como lo plantea Gadotti (2003), se tiene que suscribir como un paradigma general, con base en la educación democrática y en su extensión para todos y todas. La educación de hoy, y de mañana, debe ser popular.

1.4 La educación como proyecto político en disputa

La educación, constituye la esperanza de que se consoliden los cambios para lograr una sociedad más justa, acceso a múltiples derechos que demandan los sectores populares, pero también puede ser la punta de lanza para la restauración oligárquica que tanto anhelan los sectores privilegiados.

En este sentido, Antonio Gramsci (1967) concibió a la educación como un proyecto hegemónico; según sus planteamientos, los sistemas educativos y las escuelas, en particular, parecen instrumentos privilegiados para la socialización de una cultura hegemónica.²⁶ El Estado como educador, en la visión gramsciana, asume la función de construir una nueva

²⁶ De acuerdo con Gramsci, la hegemonía se instala a través del sistema educativo, las instituciones religiosas y los medios de comunicación, en donde la clase dominante logra imponer su visión del mundo a través de estos espacios, lo cual va a favorecer el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas. Es decir, la dirección política e ideológica forja la base social para la conquista del poder político y la construcción de un nuevo Estado. Asimismo, busca consensos para asegurar su hegemonía, tomando a su cargo algunos de los intereses de los grupos dominados. Las clases dominantes, para hacer valer sus intereses, se presentan al Estado, ante la sociedad, como representante del conjunto del pueblo, por lo que el Estado encuentra su fundamento ético en la sociedad civil (Gramsci, 1967).

civilización, donde las escuelas y las iglesias son vistas como las organizaciones culturales más grandes, en cada país, que producen hegemonía. Esta relación entre el Estado y la educación era central para entender la política y la cultura en las sociedades capitalista. La escuela tradicional era oligárquica, ya que estaba destinada a las nuevas generaciones de grupos dirigentes y, a su vez, a convertirse en escuela de élite, por el hecho de que cada grupo social posee su modelo particular de escuela orientada a mantener sus convicciones (Gramsci, 1967: 125).

Para Gramsci, la ampliación del número de escuelas propuesta por la clase dirigente parece tener tintes democráticos e integracionistas, es decir, cuando impulsan para que los peones estudien para calificarse como obreros y los campesinos aprendan agronomía elemental, dan la impresión de entrañar una inclinación de reconocimientos de los sectores marginados en la educación, “pero tal inclinación democrática no es en esencia, y sólo da la posibilidad al peón de transformarse en obrero calificado. La democracia política tiende a formar gobernantes y gobernados, asegurando el aprendizaje gratuito de la preparación técnica necesaria, a tal fin” (Gramsci, 1967: 134).

Con esta idea, volteamos a ver nuestra realidad. Con la entrada del neoliberalismo (a mediados de la década de los ochenta) los Estados latinoamericanos —a excepción de Cuba²⁷—, obligados por sus grandes deudas y como parte de las transformaciones neoliberales, se adscriben plenamente al nuevo modelo que dictan los organismos internacionales; los cuales impusieron el énfasis en el logro de la calidad y la competitividad de los servicios prestados mediante una creciente privatización y mercantilización. La calidad permeó en el nuevo lenguaje educativo de la región, como un atributo del intercambio, es decir, son los consumidores y la dinámica propia del mercado los que determinan qué es mejor y, peor todavía, se impone a través de la competencia. El poder de las empresas internacionales determinó la capacidad de realizar acciones, a partir de instrucciones precisas que no deben ser cuestionadas (Sosa, 2012).

²⁷ Cuba no forma parte de los indicadores desarrollados por los organismos internacionales. El gobierno cubano no tiene préstamos con la banca, por ende, no mantiene deudas externas con organismos financieros. Sin embargo, en las pruebas realizadas por la UNESCO-LLCE, Cuba ha quedado por lo regular en primer lugar.

Por tal motivo, el aprendizaje sería reconocido como valor, en cuanto favoreciera las exigencias de la actividad empresarial. Los organismos internacionales se comprometieron a transformar a los estudiantes en seres humanos dóciles, dispuestos y entrenados a cumplir sin discusión con las tareas y disposiciones por las empresas y los gobiernos autoritarios que sustentan el nuevo orden empresarial (Hanushek, 2007; Grodstein, 2002, citados en Sosa, 2012: 78).

La educación se vuelve a las exigencias de un mercado laboral impuesto, que gira en función de la incorporación al mercado de trabajo, pero un trabajo que deshumaniza, que prioriza la capacidad de actuar con precisión en las operaciones que deben ser realizadas en una secuencia de trabajo sin libertad, en donde no se da espacio a la creación.²⁸

Para Gramsci, el principio educativo debe descansar en el concepto de trabajo, el cual regula la vida de las personas entre sí, como reconocida necesidad que indica libertad. El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inherente a la escuela elemental, dado que el orden social y estatal (derechos y saberes) está en el trabajo introducido e identificado con el orden natural. En este sentido, apunta Gramsci, la unión entre instrucción-educación en la escuela sólo puede ser representada por el trabajo vivo del maestro, puesto que éste sabe reconocer los tipos de contraste de la sociedad y de la cultura que él representa, así como los que son propios de los educandos (Gramsci, 1967).

Las nuevas formas de dominación del trabajo, a través de la educación dictada por las empresas y organismos internacionales coludidos con los gobiernos, constituyen nuevas maneras hegemónicas del poder; ello trae consigo la necesidad y el surgimiento de proyectos educativos contrahegemónicos. El sentido contrahegemónico que se refiere a la noción gramsciana²⁹ se ha construido, hoy en día, a partir de las conceptualizaciones emergentes desde la propuesta de educación alternativa. La noción de una propuesta popular contrahegemónica transita por la posibilidad de su autonomía y de incorporar la visión de un actor —en este caso, el educativo— que integra al conjunto de los de los trabajadores y

²⁸ Esta noción del trabajo es por completo opuesta a la que se ha ido construyendo a largo de las aportaciones de los educadores.

²⁹ La definición más frecuente de contrahegemonía descansa precisamente en el sentido influyente de una propuesta o construcción alternativa y autónoma de las instituciones y operaciones del Estado.

sectores excluidos, con un empeño multicultural que suma a los pueblos originarios y busca el bien común, la emancipación y la descolonización.

Esta contrahegemonía, en América Latina, se desarrolla en un complejo marco de relaciones de dominación nacional transnacional; con el funcionamiento del neoliberalismo y la globalización que generan nuevas maneras de explotación y despojo, van a definir las maneras en que los grupos de dominación se articulen y constituyen nuevas formas de hegemonía (Coutinho, 2004).

Todo esto constituye un reto, como lo plantea Boaventura: el de acercarse a otras formas de conocimiento, como la multiplicidad y la diversidad de la experiencias reales y disponibles, que planteen el problema con toda claridad. Proponer una nueva construcción del conocimiento, diferente al occidental, es lo que, señala Boaventura (2009), se necesita; construir una nueva epistemología del Sur, ya que aquí ocurre un fenómeno de invisibilización de las prácticas, sujetas a un marco conceptual estrecho y deformante que subteoriza y limita los alcances que tiene esta práctica, “necesitamos un pensamiento alterno de alternativas, porque muchas alternativas existen hoy en los pueblos originarios latinoamericanos, pero que no son reconocidas como tales, son excluidas, son despreciadas” (Sousa, 2001: 178).

En este sentido, Sousa invita a pensar al aula de clases como un campo de posibilidades de conocimiento, en el cual los docentes, así como alumnos y alumnas, tengan la posibilidad de elegir en libertad. Con ello, dar lugar a lo que el autor denomina “una pedagogía del conflicto”, que consiste en “hacer del aula un espacio de creación y libertad en el que entran en tensión el conocimiento como regulación y el conocimiento como emancipación, promoviendo nuevos debates epistemológicos que cuestionen la centralidad de la ciencia como única y legítima fuente del saber” (Sousa, 2019: 11).

Por lo que Sousa plantea que se tiene que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad de aquello que existe; es decir, se necesita “una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida de realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas” (Sousa, 2009: 87).

La necesidad de construir nuevos conocimientos a partir de nuestras propias realidades, tal como nos desafía Boaventura, en el escenario latinoamericano, se inscribe en un proceso complejo lleno de retos, en donde la globalización apabullante, que preconiza e impone estilos de vida de la modernidad occidental y no admite ninguna otra forma de vida o de conocimiento en una sociedad de consumo y desinformación, supone un tiempo de constantes conflictos. Por lo que se plantea la necesidad de pensar en la transformación social y, por lo mismo, en un proyecto educativo emancipador que se adecue al presente, orientado a combatir la trivialización del sufrimiento, que tenga por objetivo principal “recuperar la capacidad de asombro y de indignación, y orientar la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes” (Sousa, 2019: 30). Por lo que la defensa de la educación pública amparada por las tradiciones socio-educativas latinoamericanas se vuelve necesaria hoy más que nunca, para llevar a cabo las transformaciones de nuestras sociedades para una vida más justa.

Las constantes transformaciones de las sociedades latinoamericanas y la necesidad de generar nuevas propuestas educativas que reviertan el proceso de exclusión por las políticas educativas neoliberales presentan nuevos desafíos y proyectos que planteen una educación inclusiva, que no sea elitista. La cultura escolar de los sistemas de enseñanza latinoamericanos es, en general, antipopular; la educación burguesa es, por su propia naturaleza, excluyente.

Ante este panorama, la educación debe constituir un proyecto contrahegemónico frente a la hegemonía dominante y excluyente. La educación, como un proyecto hegemónico, en términos gramscianos, es, sin duda, el medio que el poder dominante utiliza para reproducir sus postulados, lo cual va a favorecer el reconocimiento de su dominio por las clases oprimidas. Esta lucha por la educación y la necesidad de construir nuevos conocimientos a partir de nuestras propias realidades, se inscriben en un proceso complejo, lleno de desafíos y defensa por la educación, que, por un lado, implica la difusión de un pensamiento único hegemónico por los grupos de dominación —el empresarial neoliberal, en principio—, como alternativa para el desarrollo de las sociedades; por el otro, supone la difusión del pensamiento que emerge de los pueblos y los actores sociales que luchan por una justicia social y, al mismo tiempo, recuperan el legado educativo heredado de las propias tradiciones.

Existen antecedentes latinoamericanos que han roto con la visión occidental y proponen una mirada propia, a partir del reconocimiento de una identidad que les es característica. Se trata de proponer otros elementos educativos que permitan recoger, desde la propia experiencia, nuestra realidad. Por eso recuperamos a estos autores iniciadores de proyectos de educación popular, para ver, de esta manera, cómo se construyen y se cristalizan sus proyectos; así como observar la forma en la que constituyen una nueva experiencia para afianzar los mismos conceptos educativos construidos como experiencia política, educativa y social latinoamericana. La necesaria recuperación de las tradiciones educativas latinoamericanas nos llevó a indagar el legado pedagógico y educativo de pensadores que realizaron grandes aportaciones al campo de la educación, al proponer proyectos propios adecuados a las realidades latinoamericanas. No obstante, su legado ha sido poco recuperado y se invisibiliza, la mayoría de las veces, por la educación tradicional.

Estos grandes pensadores defendieron y plantearon una educación para la vida por medio de la vida, por medio del aprendizaje, considerado como el proceso que dura toda la vida, desde el momento de nacer hasta la muerte, e incluye lo observable y no observable. Es la idea de una educación universal e integral. En este sentido, destacamos cuatro grandes principios retomados por estos educadores y que constituyeron la base esencial para el planteamiento teórico del primer capítulo:

- En primer lugar, el vínculo entre teoría y práctica como parte del reconocimiento del mundo. Los aprendizajes se dan a través de las situaciones reales, lo que se traduce en una educación de la vida por medio de la vida.
- En segundo lugar, el vínculo escuela-trabajo. El trabajo creativo y liberador adquiere un valor socialmente útil y colectivo.
- En tercer lugar, la escuela vinculada a la comunidad a través de una educación dialógica, participativa, democrática, así como de la recuperación de saberes para la formación de sujetos activos y conscientes. Estos aspectos contribuyen a que dichos sujetos se construyan, se fortalezcan, y reconozcan su capacidad de protagonismo dentro del contexto en el que estén inmersos. Aquí, es fundamental la importancia de la comunidad en la formación de valores colectivos a través del trabajo comunitario,

la vida cotidiana, así como la participación directa de los padres y madres en las actividades escolares.

- En cuarto lugar, la educación como construcción y recuperación de la identidad propia como parte de reconocimiento del mundo en que se vive y la creación de proyectos propios.

Estos principios pedagógicos serán desarrollados como con mayor profundidad más adelante, pues, constituyen el eje central de los planteamientos educativos de las experiencias de educación que estudiaremos en los próximos capítulos. Los planteamientos que analizamos en este capítulo constituyen por un lado un marco referencial importante para sustentar el análisis de la presente investigación; y por el otro lado son importantes en la construcción de proyectos de educación alternativa desde las propias realidades.

Capítulo II. El proyecto educativo en Cuba: una propuesta pedagógica alternativa en América Latina

*“Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres.
La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud”*

José Martí

2.1 Breve contexto social educativo de Cuba

El legado de los pensadores, educadores y libertadores latinoamericanos constituye la base para la creación de proyectos educativos que abogan por la emancipación y transformación de los pueblos americanos comprometidos con la lucha por una justicia social, para quienes la educación es el medio por el cual se puede alcanzar una mayor igualdad en el acceso a múltiples derechos, hasta el momento, negados a los pueblos por la clase dominante. Al mismo tiempo, se erige como el eje de creación y formación de sujetos activos y conscientes encaminados a crear proyectos propios de transformación.

En este escenario, Cuba figura como una experiencia única en nuestro continente; una pequeña isla asentada en las Antillas del mar Caribe. Con una población, de acuerdo con el Banco Mundial (2021), de 11. 256. 372; con escasos recursos materiales y económicos, condicionada y azotada por las agresiones constantes del imperio norteamericano y de los terribles huracanes caribeños, ha sido capaz de sostener en gran medida los bienes sociales (salud, alimentación, vivienda y educación) al poner como principio fundamental del proceso revolucionario a la educación como un derecho universal, equitativo y popular, que permita la liberación de las fuerzas creativas y constructivas del ser humano, lo cual, casi desde su inicio, se ha convertido en un ejemplo para otras experiencias educativas que emergen al margen de la educación tradicional, desigual y excluyente.

El humanismo de José Martí está presente no sólo en la concepción política de la república “con todos y para el bien de todos”, sino en cada una de las facetas de la creación, a través del arte, la cultura, la educación y la ciencia, las cuales se convierten en filosofía y en una específica percepción del mundo. Estos aspectos que estuvieron integrados en el proyecto liberador del pensador cubano, los consideró esenciales para que el ser humano pudiera pensar por sí mismo, tener un criterio propio de vida y de las cosas del mundo. Es así como

estableció un vínculo entre educación, ciencia, cultura y libertad, lo que supuso un aporte a la liberación de la nación cubana y también de Latinoamérica (Escribano *et al.*, 2009).

La revolución cubana tuvo un gran impacto en la lucha por la liberación de los pueblos oprimidos en distintos países del mundo.³⁰ El ideal revolucionario de Martí ha peregrinado hasta hoy en día como un bastión de resistencia en contra del pensamiento dominante en la lucha por la emancipación de los pueblos, así como en contra del despojo de la memoria de nuestro origen. Cuba significa una esperanza muy importante para América Latina. A pesar de las dificultades, los errores y desgaste que ha presentado el proceso revolucionario, la isla sigue siendo ejemplo en materia de bienes sociales, como la salud y la educación.

La revolución cubana se planteó, desde sus inicios, erradicar el analfabetismo³¹ y hacer de la educación el pilar sobre el que se construiría el “hombre nuevo”, así llamado por el Che Guevara, y se planteó también su carácter socialista igualitario. Aún con escasos recursos y con las agresiones constantes, violentas, antirrevolucionarias y en medio de un terrible bloqueo, fue perfectamente posible desarrollar la educación en todos los niveles y subsistemas, incorporando al conjunto de la población. Tan es cierto, que su población es hoy la de mayor desarrollo educativo y de más elevado índice de desarrollo cultural y humano de América Latina (Sosa, 2012).³²

³⁰ La revolución cubana, que triunfó en 1959, fue el proceso emancipador en contra de la dictadura de Fulgencio Batista y la feroz embestida del imperialismo norteamericano. El primero de enero de 1959, las fuerzas del Ejército Rebelde, encabezadas por Fidel Castro Ruz, bajaron triunfantes de la Sierra Maestra e ingresaron victoriosas en Santiago de Cuba; entonces el dictador Batista huyó hacia Estados Unidos de América. Este hecho marcó el inicio de la revolución socialista triunfante en América Latina, que realmente puso fin a los abusos mediante la expropiación de la burguesía nacional y extranjera y los terratenientes, quienes explotaban de manera despótica a una masa gigantesca de trabajadores, campesinos y peones rurales. La revolución puso fin a un régimen dictatorial tirano, instaurado el 10 de marzo de 1952 por medio de un golpe instrumentado por Batista, el ejército, el imperialismo norteamericano y la burguesía. En aquella época, Cuba enfrentaba una grave situación por la caída de la demanda del azúcar, motor de la economía local; vivía en la degradación social, producto de la dominación imperialista. La Habana era una especie de *gran burdel* para los norteamericanos, que se divertían y hacían jugosos negocios con la mafia. Véase en: (ECURED.cu).

³¹ En 1958 la mortalidad infantil se situaba en sesenta niños por cada mil nacidos vivos, el analfabetismo era superior al 30% y la falta de vivienda azotaba a los habitantes de la isla, así como los grandes problemas de alimentación, salud, empleo, entre otros (PNUD, 2009).

³² Cuba pasó de ser una nación con altos niveles de desigualdad social a una sociedad más equitativa. Su índice de Gini es de 0.300 (CEPAL/UNICEF, 2002), el cual se acerca a naciones como Finlandia, con 0.269 (PNUD, 2009).

El panorama educacional antes de la revolución era desalentador, durante mucho tiempo el sistema educativo en Cuba fue de los sectores más abandonados, no era obligatoria la enseñanza, siempre estuvo condicionado a los sectores privilegiados y extranjeros. Se caracterizó por una notable ausencia de educación científica y con enorme falta de coherencia con la realidad del país; una ausencia de la educación especial. Existía en Cuba más de medio millón de niños sin escuelas, y más de un millón de semianalfabetos. La enseñanza primaria llegaba solo a la mitad de la población en edad escolar: la enseñanza media superior era casi nula, destinada a la minoría, así como poca educación superior. La educación técnica estaba reducida a unos cuantos centros; y más de 10 000 maestros sin trabajo (Ministerio de Educación de la República de Cuba-MINED, 2011).

A partir de 1959, comenzó una nueva etapa en el sistema educacional de la isla.³³ El 26 de septiembre de 1960, el jefe de la revolución, Fidel Castro Ruz, proclamó que Cuba sería — en algunos meses— el primer país libre de analfabetismo en América Latina. De esta manera, la alfabetización constituyó la primera estrategia (primera fase) educativa revolucionaria masiva puesta en marcha. En 1961 se desarrolló la Campaña Nacional de Alfabetización, proceso que permitió inmensos cambios en el orden cuantitativo y cualitativo, ofreció la oportunidad de aprender a leer y a escribir a las personas que no sabían y sentó las bases para que en la actualidad la nación cubana destaque por un alto nivel cultural (Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2021). Al mismo tiempo, permitió que miles de jóvenes urbanos conocieran, se integraran y aprendieran del trabajo y de las condiciones de vida de los campesinos; fue un doble aprendizaje, como lo señalaron reiteradamente.

Como primer eje pedagógico de transformación educativa se estableció la campaña de alfabetización mediante una pedagogía revolucionaria, no estática, la cual se reinventó a lo largo del proceso; dichas campañas se desarrollaron desde el primero de enero de 1959 y hasta 1961. El Ministerio de Educación, por medio de la Comisión Nacional de Alfabetización, dirigió la acción y confeccionó la *Cartilla Venceremos*, así como el *Manual*

³³ En la década de los cincuenta, Cuba se caracterizaba por el desempleo de los maestros, a pesar de la inmensa necesidad de su labor, se les dejó en el olvido. También había millones de niños y niñas que vivían al margen de la escuela. La educación pública agonizaba, mientras la escuela privada aumentaba.

Alfabetizamos. Para entonces, la isla tenía aproximadamente 970 207 personas en situación de analfabetismo (Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, 1963).

Cuba ha estado en condiciones no sólo de sostener económicamente la formación de recursos humanos, sino de mantener relaciones de intercambio y apoyo hacia otros países de América Latina, en los cuales se introdujo con éxito el método “Yo, sí puedo”. Este método, consiste en enseñar a leer y escribir a toda persona que no ha tenido la oportunidad de asistir a la escuela. Es una estrategia audiovisual, pues por medio de cartillas no sólo se enseña el alfabeto y los números, sino también, logran entender su propia realidad en la que están inmersos.³⁴ Para este método, la educación es, en lo fundamental, una experiencia de liberación y está inspirado en el legado de Paulo Freire. En su lucha por erradicar el analfabetismo, la isla ha puesto su método de alfabetización a disposición de las poblaciones con mayor marginación del planeta.

Las tareas educacionales se realizan para las masas, con su participación y organización, pues toman parte en el planteamiento, la orientación, la dirección y la administración de la enseñanza en todos los niveles, en escuelas de municipios, provincias, región o nación. La democracia en la educación se ha de reflejar en su extensión, es decir, debe llegar a todos y todas en su organización; por lo mismo, debe facilitar la participación de la gran mayoría de las poblaciones en la dirección educativa (Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, 1963).

Después de la etapa inicial de trabajo, destinada a resolver las grandes carencias, insuficiencias y deformaciones heredadas,³⁵ la segunda fase destaca por el esfuerzo dirigido al desarrollo integral de la educación en Cuba. A partir de 1975, los esfuerzos principales para el desarrollo de la educación cubana han estado encaminados al perfeccionamiento del

³⁴ Los alumnos y las alumnas, al finalizar su nueva etapa, logran hacer sus primeros trazos, escribir sus nombres y apellidos, así como los números. Escriben y leen; no sólo hacen trazos, sino que indagan sobre su propia realidad y proyectan para cuestionar y seguir aprendiendo. Este método se ha puesto en marcha en varios países de América Latina y de otras partes del mundo. Más adelante (en los apartados), se desarrolla esta estrategia educativa.

³⁵ En la primera etapa del desarrollo educativo se puso principal atención en trasladar a La Habana a niños, mujeres y campesinos, para asistir a muy diversos cursos de formación y, sobre todo, para romper el aislamiento del campo. Se establecieron escuelas para prostitutas, milicianas, domésticas, maestros voluntarios, y despegó el gran esfuerzo pedagógico de constituir los diferentes contingentes educativos (véase L. Séjourné y T. Coll, 1978): “La mujer cubana en el quehacer de la historia” (Siglo XXI Editores, 1978). El segundo proceso iniciado a finales de los sesenta implicó la construcción masiva de escuelas por todo el país y el establecimiento de la escuela en el campo.

sistema nacional, a la consolidación de la formación y superación del claustro, así como a darle integralidad al sector, en armonía con los requerimientos del desarrollo económico y social del país, así los centros educacionales se convirtieron en instituciones culturales de la comunidad (Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2020).

La Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba (1976), detalla que todos tienen derecho a la educación. De esta manera, la revolución cubana introdujo un nuevo modelo en las constituciones de la región al definir que el Estado tiene la obligación de realizar la voluntad del trabajador, de garantizar que todo niño tenga escuela, alimentación y vestido, y de proveer a los jóvenes de la oportunidad de estudiar. Es decir, la revolución cubana asumió el compromiso de que no existiera persona sin acceso al estudio, la cultura y el deporte (Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba, 1976).

A diferencia de otras experiencias, el sistema de educación es siempre público. Pese a las carencias causadas por el bloqueo, así como la crisis económica interna y externa, el sistema educativo no ha dejado de crecer. Además, “el pueblo cubano no forma parte de compromisos e indicadores con organismos internacionales y no acepta préstamos, y por ende no mantiene deudas externas con organismos financieros. Por el contrario, considera como injerencia política y atentado a su soberanía, las recomendaciones que dichos organismos planteen para su soberanía nacional” (Oficina Nacional de Estadística, 2010).

En la actualidad, se lleva a cabo el tercer perfeccionamiento del sistema Nacional de Educación, con el objetivo de flexibilizar y contextualizar los estilos de dirección, el currículo y el trabajo de las instituciones y modalidades educativas. Este nuevo esfuerzo de perfeccionamiento fortalece la preparación de directivos y docentes y dota de protagonismo a los educandos, la familia y la comunidad en la vida de las instituciones y modalidades educativas (Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2020).

El compromiso del gobierno cubano en materia educativa ha sido muy importante, no sólo para su población, sino también para la transformación educativa en varios países de Latinoamérica y de otras partes del mundo. La educación constituye uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de la soberanía nacional cubana.

En este sentido, en el presente capítulo se pretende realizar un análisis de los aspectos más significativos de la educación en Cuba, con énfasis en sus bases fundamentales: la alfabetización como pilar del proceso revolucionario y su incidencia hacia otros países a través del método de alfabetización “Yo, sí puedo”. A raíz de esta consolidación y lucha del pueblo cubano —como lo fue la alfabetización—, se pueden entender las bases primordiales sobre las que descansan los principios del sistema educativo cubano: la vinculación de la teoría con la práctica, gestada a partir de la vinculación de la escuela con la comunidad y de la escuela con el trabajo, en concordancia con la cultura y la ciencia como aportes martianos a la educación en el actual escenario.

Para dar solidez a estas premisas, intentaremos responder a las siguientes preguntas en los diferentes apartados del presente capítulo: ¿cuáles son los principios fundamentales por las que transita la educación en Cuba?, ¿por qué Cuba tiene un elevado nivel educativo?, ¿por qué Cuba constituye una experiencia educativa radical en América Latina?

2.2 La alfabetización: principio educativo revolucionario

¿Cuáles son los principios fundamentales propios de la educación en Cuba?

La alfabetización es la acción de enseñar a leer y escribir a quien carece de estas bases elementales de la vida. No obstante, dicho proceso no debe reducirse a este acto, tal como lo plantea Paulo Freire (1984), para quien el proceso de alfabetización implica dos contextos interrelacionados: el primero es el auténtico diálogo entre alumnos y educadores; el segundo es el contexto real y concreto de los hechos, el reconocimiento de la realidad social en la cual el hombre existe. El proceso de alfabetización, visto como una acción cultural para la libertad, es un acto de conocimiento en el cual el alumno asume el papel de sujeto del conocimiento, a través del diálogo con el educador (Freire, 1984).

De esta manera, Freire concibe a la alfabetización de adultos como un acto político y de conocimiento, por lo tanto, como un acto creador. Esta concepción deja ver la complejidad del proceso de alfabetización, no reducido a la enseñanza de palabras, sílabas o letras, sino como proceso que recuperan el universo que es el vocabulario de los grupos de alfabetizandos (Freire, 1984).

La escuela es el espacio principal donde se lleva a cabo este proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la exclusión educativa deja excluidas a poblaciones enteras de este derecho fundamental que toda persona debe tener: el derecho a la educación. Los sistemas educativos en el mundo capitalista, en general, son sistemas excluyentes y desiguales, es decir, siempre hay una población que no tiene la posibilidad de estudiar y acceder a la preparación completa. Por ello, hay un gran número de personas que no saben las cosas básicas, como leer y escribir, y se les considera “analfabetos”; pero, en realidad, este fenómeno obedece a la exclusión y el rezago educativo que ocurre en los lugares con mayor pobreza y desigualdad, ésta se caracteriza por el no acceso a múltiples derechos, pero también en el acceso desigual a la comprensión y desarrollo educativo: escuelas sin condiciones para el aprendizaje, etcétera.

De esta manera, conviene rescatar a la educadora revolucionaria cubana Leonela Relys Díaz,³⁶ cuando considera al *analfabetismo* como una consecuencia de los problemas de orden social; es decir, existe a causa de inequidades e injusticias sociales y por falta de una educación para todos. Es un fenómeno muy complejo porque atiende a una diversidad heterogénea y requiere de un tratamiento diferenciado: hay lugares donde existe un determinado tipo de analfabetismo, según el tipo de desarrollo propio del lugar. Por ello, el analfabetismo es el fenómeno socioeducativo que surge a partir de la inexistencia de igualdad social, pues ésta implica que todos tengan acceso y posibilidad de estudiar y prepararse, para poder enfrentar y transformar el mundo en el que viven. Es decir, los seres humanos “analfabetos” no están en igualdad de condiciones para realizar, en determinadas sociedades, ciertas tareas económicas y sociales; el mismo analfabetismo los imposibilita o limita para conocer y exigir o practicar sus derechos políticos y sociales. Tampoco pueden acceder a la mayoría de los productos de la cultura, por lo tanto, son excluidos política, social y culturalmente (Relys, 2013).

³⁶ Leonela Relys Díaz (1947-2015) fue una destacada educadora y pedagoga cubana, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Habana, creadora del programa de alfabetización “Yo, sí puedo”. En 1961 se inscribió como alfabetizadora en la brigada “Conrado Benítez” en la campaña de alfabetización. Se graduó como maestra de primaria en el Instituto Antón Makárenko y comenzó la práctica docente en la Escuela Nocturna para domésticas. También impartió clases subescolarizadas en la Escuela de Suelos y Fertilización “Sierra Maestra”, lo que constituye sus experiencias de educación de adultos. Realizó múltiples tareas de carácter nacional e internacional en su trabajo como alfabetizadora, la más significativa fue en Haití, donde creó el método “Yo, sí puedo”. (ECURED, s/f)

Liquidar el analfabetismo es el primer paso de todo proyecto educativo revolucionario que aboga por una justicia social, es decir, por dar a hombres y mujeres la oportunidad de instruirse y salir del laberinto de la ignorancia al que los han sometido. Luego vendrán más tareas y desafíos en los que la alfabetización dejará las bases para seguir con la necesaria encomienda educativa. Tal como planteó Fidel Castro (1974), el graduado que recién aprendió las primeras letras (las suficientes para escribir y leer) se verá en la necesidad de seguir estudiando toda la vida.

2.2.1 Campaña de alfabetización: una pedagogía revolucionaria en movimiento

Renombramos a la pedagogía revolucionaria en movimiento como un proceso en constante cambio; es decir, no es estática. En este sentido, la pedagogía revolucionaria en movimiento a la que nos referimos se trata de un proceso de transformación educativo que inicia con la acción de llevar la enseñanza hacia todos los sectores de la población y de articular la práctica educativa de los alfabetizadores con los elementos del mundo del “analfabeto”: lengua, cultura, contexto sociocultural, así como los valores éticos, morales, patrióticos, solidarios de la revolución. Es, también, una pedagogía de esperanza y lucha, en el que la utopía es pensada como lo posible de realizarse, la cual se forma a través de la voluntad política y de la capacidad de la revolución de aglutinar y estimular su propio protagonismo en la construcción de un original movimiento educacional de masas; voluntad política y capacidad aglutinadora se constituyen en elementos de inflexión del proceso educativo, como actividad cultural, política e ideológica y, al mismo tiempo, de la construcción de un sujeto activo y consciente en la relación educador-educando (alfabetizadores-analfabetos). De acuerdo con Paulo Freire, el educador ya no sólo es quien educa, sino que, en tanto educa, es educado mediante el diálogo con el educando; es decir, ambos se educan en este proceso, y el mundo (su contexto) es el mediador.

Convine rescatar a Peter McLaren, quien habla de una pedagogía crítica, radical y, por ende, revolucionaria, como una manera de pensar, reconocer y transformar la relación entre la enseñanza en el aula, la producción de conocimientos, las estructuras institucionales de la escuela y las relaciones sociales y materiales de la comunidad, la sociedad y el Estado. El autor refiere a una pedagogía que no busque enseñar maneras únicas de hacer o pensar, que se preocupe más por los educandos, que sea capaz de comprometer la afectividad y dejar de

un lado el monumentalismo de la teoría, para internarse en la práctica generadora de un proyecto de emancipación (McLaren, 2001).

Al respecto, se recupera de la praxis educativa generadora de un proyecto emancipador. Alfabetizar a través de la práctica y el conocimiento concreto de la realidad entre el educador y educando, adquiere un sentido político y social y, también, revolucionario y libertario. A partir de esta construcción, la campaña de alfabetización fue la primera estrategia educativa puesta en marcha por el gobierno revolucionario cubano. Si bien se planteó como principio rector erradicar el analfabetismo de toda la población, no obstante, es un proceso que fue más allá de sólo enseñar a leer y escribir; rebasa el proceso de alfabetización, se da paso al desafío de construir un sistema educativo integral e incluyente y universal a nivel nacional.

El estado de analfabetismo de la isla, antes del triunfo de la revolución, era mayor en las áreas rurales: mientras en las zonas urbanas era del 11.6 %, en el campo llegaba al 41.7 %. En las provincias orientales, el 35% de la población no sabía leer ni escribir. Además, uno de cada cuatro cubanos era analfabeto y el nivel de los restantes no rebasa los tres primeros grados de escolaridad (Pérez, 2011).

El desolador estado educativo en Cuba durante la década de los cincuenta se caracterizó por el alto desempleo de los maestros, es decir, había un gran número de docentes titulados sin trabajo;³⁷ se les dejó en el olvido a pesar de la inmensa necesidad de su labor. Además, había cerca de medio millón de niños que no recibían enseñanza, vivían al margen de la escuela. La educación pública agonizaba, mientras la escuela privada crecía. La población vivía en la ignorancia de las cosas más elementales y necesarias del país; con una profunda ignorancia causada por el permanente interés de conservar un pueblo ignorante. No se contaba con las suficientes escuelas para la instrucción y en las pocas que había no se enseñaba a pensar. Los cubanos no eran libres para leer ni eran tomados en cuenta (Castro, 1974). Se carecía de todas las oportunidades. Afirma Fidel Castro:

El hijo del campesino, o el hijo de un obrero, o el hijo de una familia humilde cualquiera, muy difícilmente podía aspirar a llegar a ser algún día un profesional, un médico, un ingeniero, un arquitecto o un técnico universitario [...] la inmensa mayoría de los hijos de nuestras familias, muchas veces no tenían oportunidad siquiera de aprender las primeras

³⁷ Reflejó con precisión esta situación en el alegato conocido como “La historia me absolverá”.

letras, y había regiones enteras en Cuba donde nunca habían visto un maestro. (Castro, 1974: 27)

El problema de la educación no es sólo la educación de los analfabetos o de aquellas personas que no han tenido oportunidad de ir a los centros de enseñanza superior, es, también, un problema de educación de las masas de la revolución. Una de las acciones inmediatas del gobierno revolucionario fue convertir las fortalezas militares en escuelas, es decir, los que antes fueron cuarteles de los militares pasaron a transformarse en centros de enseñanzas para niños y niñas; esto supuso un acto inspirador para la tarea de construir más escuelas: “ahora llenamos esta fortaleza de niños y de libros y de lápices, la revolución es más fuerte. Lo que no podrán quitar nunca más serán las escuelas para convertirlas de nuevo en fortalezas” (Castro, 1974: 32).

El gobierno revolucionario planteó que sería necesario construir después grandes centros escolares y, también, miles de escuelas en los campos, pues en ese momento no se disponía de planteles suficientes. Por eso, el interés se puso en los niños, y en las escuelas se tenía el objetivo concreto de hacer, a futuro, un pueblo mejor, en el que todos supieran leer y escribir; por ende, ningún niño o niña dejara de aprender a trabajar y, sobre todo, de adquirir conocimientos útiles para la patria, para sus padres y para ellos mismos. La educación era la vía por la cual se podría lograr dicha encomienda.

Uno de los aspectos importantes, como punto de partida en la educación, fue erradicar el analfabetismo, lo que pudo conseguirse a través de movilizar al pueblo y establecer un compromiso entre éste y el gobierno, así como con las brigadas, las milicias, los campesinos y obreros. Es decir, cada uno de estos actores contrajo el compromiso de conciencia de aprender a leer y escribir si era analfabeto.

En este sentido, se lanzó la consigna de cumplir la meta de saber leer y escribir en un año, pues, al establecer una meta en un período corto, se generaría un mayor entusiasmo para movilizar a un pueblo: “[...] jamás se habría logrado movilizar un contingente tan grande de educadores, jamás se habría logrado arrancar un entusiasmo tan grande como el que ha provocado esa consigna. Es que los pueblos se enamoran de las grandes tareas, de las grandes empresas, de las empresas difíciles” (Castro, 1974: 42).

A sólo un mes del triunfo de la revolución, el 17 de febrero de 1959, se declaró el inicio (primera etapa, 1959-1960) del Plan Urgente de Alfabetización de Cuba. Desde su esencia, el programa fue un fenómeno de masas, mediante la incorporación de maestros, estudiantes, comerciantes, trabajadores y profesionales. El 5 de marzo, se creó la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Funcional, con el liderazgo del educador Raúl Fernández de Cevallos.³⁸ A partir de ahí, tanto en los cuarteles militares como en los barrios más humildes de la ciudades, comenzó un movimiento a favor de la alfabetización; fue secundado en las zonas rurales por el Instituto de la Reforma Agraria y los primeros maestros voluntarios, quienes, ya desde enero de 1959, con el llamado de Fidel Castro, comenzaron su labor en los lejanos parajes de la Sierra Maestra (Pérez, 2011).

La idea era crear una conciencia para que nadie se quedara sin saber leer y escribir; de manera que todos pudieran tener un primer encuentro con el maravilloso mundo de las letras y, además, esto fuera la puerta de entrada hacia otros conocimientos, como invitación, sobre todo, a la curiosidad y al anhelo por conocer cada vez más. Todo esto constituye la forma más clara de acercarse a la riqueza de todos los conocimientos de la humanidad. Los libros son una de las posibilidades de aproximarse a los grandes saberes, pues ser culto es ser libre, según una de las máximas martianas sobre la educación.

Las tareas para erradicar el analfabetismo consistieron, primero, en poner énfasis en las causas que lo generaban como problema social. Es decir, se trabajó desde el primer día con el propósito de lograr la plena escolarización de niños y jóvenes en los dos primeros años. Para este propósito, fue necesario, por un lado, crear indispensables aulas de enseñanza primaria y, por el otro, reorganizar y fortalecer la enseñanza media. La labor del Ministerio de Educación, del Instituto Nacional de la Reforma Agraria y del Ejército Rebelde demostró que, desde el inicio, la educación popular y la alfabetización se forjaron como necesidades históricas del propio desarrollo del proceso revolucionario (Pérez, 2011).

Así, dio inicio una segunda etapa (octubre de 1960) mucho más organizada, ya que en ella se aglutinaron los actores con mejor coordinación y organización. En este escenario, figuró

³⁸ Raúl Fernández de Cevallos fue un destacado profesor y dirigente de la iglesia presbiteriana y del Concilio de la Iglesia en Cuba. Además del aporte como educador, su labor fue significativa en el enfrentamiento en contra de quienes, desde las filas de la iglesia cristiana, pretendían atacar a la revolución con falsos argumentos religiosos (ECURED, S/f).

la Comisión Nacional de Alfabetización, la cual estuvo precedida por el Ministerio de Educación, y tuvo representantes muy destacados: el Movimiento 26 de Julio, el Partido Socialista Popular, el Directorio Revolucionario 13 de Marzo, la Confederación de Trabajadores de Cuba, la Milicia Nacional Revolucionaria, la Asociación de Jóvenes Rebeldes, la Federación Estudiantil Universitaria, la Federación de Mujeres Cubanas, la Federación de Asociaciones Campesinas, el Colegio Nacional de Periodistas, el Colegio Nacional de Maestros, el Colegio Nacional de Pedagogos, entre otros (Museo Nacional de Alfabetización, 1962).

La integración de la Comisión Nacional de Alfabetización amplió el horizonte de las tareas educativas más allá del Ministerio de Educación, enriquecida con los sujetos sociales y políticos. En términos pedagógicos, se trata de una concepción educativa y didáctica central de la alfabetización: una tarea del pueblo, que consistía en enseñar al pueblo. Una de las bases centrales de este proceso fueron los alfabetizadores populares quienes estuvieron bajo la conducción de los maestros.

Los objetivos con los que se orientó y planificó la campaña de alfabetización determinaron un enfoque pedagógico revolucionario y, a partir de éste, se propusieron y precisaron los contenidos, métodos y medios, así como las formas de organización del proceso de enseñanza y su evolución. Se pensó en la necesidad de una cartilla cuya esencia fuera un medio de enseñanza política y revolucionaria, que, además de estar adecuada al contexto cubano desde el punto de vista histórico y psicológico, expresara esta motivación en forma comprensible y, sobre todo, lo más ajustado al lenguaje y a las expresiones del campesino cubano. Se investigó el lenguaje del hombre y de la mujer de Cuba, así como sus costumbres, cultura, condiciones económicas y sociales, con lo cual se pudo comprobar que, aún en las zonas más remotas de la montaña, el analfabeto de la isla dominaba un amplio vocabulario y, además, tenía madurez y conciencia ciudadana muy clara (Pérez, 2011).

Uno de los desafíos fue vincular la instrucción política e ideológica con las necesidades de la gente. Para lograr una mayor eficacia pedagógica y política dentro este proceso de educación popular se puso en marcha una intrépida concepción metodológica que requirió la incorporación y el desarrollo de los elementos reales y actuantes del saber, de la praxis

trascendente de los sujetos participantes, que, en este proceso, fueron los mismos actores encaminados a realizar su emancipación a través del movimiento pedagógico revolucionario.

Conceptos como utopía, compromiso, entrega, emancipación, lucha social, justicia y memoria histórica, empezaron a tomar relevancia en el lenguaje educativo revolucionario. Al respecto, McLaren (2001) establece la pedagogía del Che Guevara como una pedagogía de esperanza y lucha, debido a su *ethos* revolucionario: la emancipación a través de la educación. Por lo tanto, se cimentaron las bases de una educación popular para las masas, en la cual el pueblo cubano comenzó a ser el protagonista.

Entre los principales instrumentos didácticos de la campaña de alfabetización, se encuentran la *Cartilla Venceremos*,³⁹ el libro *Ahorrar, producir y organizar* y el *Manual Alfabetecemos*, con el fin de orientar al alfabetizador sobre cómo enseñar la lectura y la escritura. Estas fuentes constituyeron las herramientas principales de enseñanza-aprendizaje del movimiento educacional de las masas. Un importante elemento de motivación psicológica y reafirmación sociocultural consistió en enseñar al analfabeto a escribir su nombre; con ello, se liberó de la utilización de su huella dactilar, en lugar de la firma; esto era impensado antes de la revolución.

Las lecciones estaban apoyadas por fotografías y contenidos temáticos de ampliación que aparecen en el *Manual Alfabetecemos*. Además, debían desarrollarse exposiciones y un constante intercambio con los alumnos. Las tres fuentes o instrumentos didácticos conformaron el conjunto de herramientas pedagógicas en las que se cimentó el aporte de la campaña cubana a la alfabetización de adultos, la cual fue el resultado de combinar, de manera armónica, las necesidades técnico-pedagógicas, la didáctica, la psicología y la lingüística, junto con los objetivos políticos e ideológicos de la alfabetización (Pérez, 2011).

Con estos elementos didácticos y estratégicos, se dio paso a la tercera fase (de enero a mayo 1961): la Campaña Nacional de Alfabetización masiva. De inmediato, el pueblo la hizo suya. Los 35 000 maestros y alfabetizadores eran insuficientes para enseñar a tan grande número de personas, por lo que del pueblo salieron 120 000 alfabetizadores populares. Pero era

³⁹ La *Cartilla Venceremos* se preparó de modo más sencillo y comprensible. Se basaba en un método combinado analítico-sintético e incluía niveles crecientes de dificultad fonética, lingüística y gramatical. En su elaboración, se tuvieron en cuenta tres aspectos fundamentales: el analfabeto, el alfabetizador y la realidad del país (Pérez, 2011).

indispensable incorporar más brigadistas a la campaña. Para el mes de mayo, 100 000 jóvenes estudiantes se unieron, quienes constituyeron el “Ejército de Alfabetizadores”. Los jóvenes se dirigieron a las montañas y lugares de difícil acceso y comunicación. Más tarde se conformaron las Brigadas Obreras Alfabetizadoras Patria o Muerte (BOA),⁴⁰ de 15 000 trabajadores alfabetizadores, para enseñar en los restantes sitios complicados de Cuba.

Desde el principio de 1961, la Comisión Nacional Alfabetizadora intensificó las labores de organización en las provincias con cientos de actores educativos incorporados. Las actividades consistieron, por un lado, en enseñar a alfabetizar antes de comenzar con sus labores educativas y, por el otro, en que todos los alfabetizadores (maestros y voluntarios populares) tuvieron que recibir cursos y seminarios de breve duración en los que se les instruyó en técnicas de enseñanza y en el manejo de la *Cartilla*. Con estas características, las brigadas piloto⁴¹ partieron para distintos lugares; estaban integradas por, al menos, 236 jóvenes habaneros y 130 de Santa Clara. Ellos fueron la avanzada de los cien mil brigadistas y, más tarde, formaron el Estado Mayor de Ejército de la Alfabetización; mientras los maestros voluntarios, aún con sus labores comunitarias, se prepararon para la campaña⁴² (Pérez, 2011).

La estrategia educativa que estaba en marcha tuvo que enfrentarse, también, a los múltiples golpes y episodios de desestabilización y violencia por parte de los contrarrevolucionarios; el más vil y cruel fue el asesinato del joven alfabetizador Conrado Benítez,⁴³ ante lo cual Fidel Castro evidenció el trasfondo clasista y racista de los hechos: “[...] era pobre, era negro

⁴⁰ El grito de “Patria o muerte” se había pronunciado recientemente en el acto por las víctimas del sabotaje brutal al barco *La Coubre*, en el puerto de La Habana; su significado era claro: dar todo por la soberanía y la nueva vida.

⁴¹ Se convocó al primer gran contingente de jóvenes alfabetizadores y sus maestros para partir de la sede del consejo de alfabetización en La Habana. Por su parte, otros más recibieron instrucciones en Varadero, para incorporarse de inmediato a la campaña.

⁴² Una de las tareas más complejas que enfrentaron todos los actores de la campaña fue el censo de analfabetos, es decir, fue necesario el empleo de diferentes medios de estimulación, no sólo de persuasión, sino de movilización de las organizaciones que actuaban en la comunidad. El censo fue una importante tarea de organización y planificación de la campaña de alfabetización. Para reconocerse analfabeto, había que estar dispuesto a romper los prejuicios y los hábitos cotidianos y dedicarse después de la jornada de trabajo a aprender a leer y escribir.

⁴³ Conrado Benítez fue un joven maestro alfabetizador voluntario, nacido en Matanzas. Se le ubicó en una escuela en las montañas en el municipio de Sancti Spíritus de Cuba, donde alternaba las clases a cuarenta y cuatro niños por el día y otros tantos adultos por las noches (ECURED, s/f). Fue asesinado por los contrarrevolucionarios, sin escrúpulos, mientras realizaba la noble labor de alfabetizar a los campesinos.

y era maestro. He ahí las razones por las cuales lo asesinaron los agentes del imperialismo,” (Castro, 1961: 34).

El crimen contra el joven maestro fue, también, un atentado contra el Año de La Educación,⁴⁴ para perseguir y atemorizar a los maestros, entorpecer el desarrollo de la campaña e impedir que llegase a todos los rincones. Éste, como muchos otros actos violentos que se suscitaron después,⁴⁵ no impidió la movilización masiva de los alfabetizadores. Es decir, no se detuvo la campaña; por el contrario, se mantuvo gracias a la decisión unánime de los brigadistas y dirigentes. Además, ni las fábricas, ni la zafra, ni las escuelas de primaria dejaron de realizar sus actividades.

Un hecho importante también fue la presencia del alfabetizador dentro del hogar del analfabeto, es decir, se introdujo la presencia del maestro popular en familias comunitarias.⁴⁶ Este hecho tuvo una trascendencia positiva: se produjo un mejor contacto y una mayor comunicación dentro del entorno familiar del analfabeto, con lo que se logró una identificación e interacción profunda entre el educador y educando. Dicha relación, insertada en el espacio del núcleo familiar, amplió las posibilidades de éxito de la labor alfabetizadora para la gran masa popular.

En este sentido, uno de los actores importantes en este proceso educacional fue, también, la familia, como institución medular de la sociedad civil, pues estuvo en el centro del movimiento alfabetizador. La familia cubana, desde entonces, se preparó para asimilar los nuevos valores del colectivismo socialista, del pensamiento martiano y marxista, del sentido de pertenencia y de servicio a su comunidad, así como del amor por su país. Al mismo tiempo, los jóvenes, ciudadanos en su mayoría, pudieron vivir, sentir, conocer y aprender de la vida, de

⁴⁴ Era el Año de la Educación, millones de cartillas se imprimían, millones de lápices se preparaban, decenas de miles de analfabetos estaban dispuestos para enfrentar el reto; era el año de erradicar el analfabetismo. Señaló Fidel (1974) que también era el año de destruir al mejor aliado de la explotación, el mejor aliado del colonialismo y del imperialismo: la ignorancia, la incultura. Para ello, una nueva legión de maestros se disponía a marchar a su trabajo, mientras, jubiloso, celebraba el pueblo el inicio del año glorioso.

⁴⁵ El 15 de 1961 abril, se desencadenó el plan de invasión a Cuba. Comenzó la invasión mercenaria por dos puntos de la Ciénega de Zapata, en la provincia de Matanzas. Después de setenta y dos horas que duró la batalla, que terminó en las arenas de Playa Girón, triunfaron las milicias revolucionarias cubanas y se constituyó la primera derrota histórica del imperialismo en América Latina.

⁴⁶ Vivía en la casa hasta que todos los miembros de la familia aprendieran a leer y escribir. Su labor se ampliaba, además, en las escuelas, en mil centros de estudio especialmente creados en los locales de sindicatos, las cooperativas y hasta en barcos.

las dificultades, de las labores y de las condiciones de los campesinos. Una doble enseñanza entre los sujetos del proceso de transformación. De ahí en adelante se asentó también la necesidad de formar y aprender en las escuelas sobre y en el campo. En su discurso de despedida a los brigadistas que partían hacia todos los rincones del país, Fidel les dijo que, en realidad, ellos mismos serían los verdaderos aprendices en la experiencia que estaban por conocer. En Cuba siempre estuvo presente, con toda claridad, esta doble concepción del educador educando y el educando educador, en un proceso dialógico permanente de lo educativo.

La mujer cubana tuvo una acción de suma importancia, pues desempeñó un papel de gran trascendencia en la batalla educacional, como alfabetizadora y como maestra. Su presencia fue mayoritaria en el ejército alfabetizador, en las tareas hogareñas de aseguramiento y en el vínculo con los hijos movilizados. Por lo que también se puede advertir que la campaña constituyó una ruptura con las concepciones sexistas y machistas heredadas de la clase dominante (Pérez, 2011).

La puesta en marcha de las técnicas, la voluntad y el corazón de los brigadistas y del pueblo cubano, unidos en un sólido movimiento educacional de masas, generaron un gran impacto político cuando comenzaron a llegar las avalanchas de cartas, como prueba final de la alfabetización, dirigidas a Fidel Castro. Uno tras otro, todos los municipios de Cuba fueron informando a la Comisión Nacional sobre la liquidación del analfabetismo.⁴⁷ Como resultado de las medidas tomadas en la etapa final del enorme trabajo organizativo desplegado por todos los actores revolucionarios involucrados, la campaña concluyó con éxito el 22 de diciembre de 1961: Cuba fue declarada *territorio libre de analfabetismo*.

El informe final de la campaña se presentó en la Plaza de la Revolución el mismo día que concluyó. Entre los alfabetizadores y los trabajadores, se declaró que, en los días de la batalla de liberación durante 1959 y 1960, se alfabetizaron 100 000 cubanos y, en el año 1961, durante la Campaña de Alfabetización, la cifra de alfabetizados fue de 707 212 adultos en Cuba. El índice de analfabetismo quedó reducido al 3.9 %, con una población total de 6 933 252 habitantes (Pérez, 2011).

⁴⁷ El primer municipio declarado territorio libre de analfabetismo fue Melena del Sur, en la provincia de La Habana, el 5 de noviembre, antes del tiempo señalado.

El 22 de diciembre, Fidel Castro se dirigió a los brigadistas, después de pedirles que hicieran el esfuerzo de alfabetizar, de llevar la hazaña de enseñar a leer y escribir por las montañas y valles, ahora les pedía que se hicieran técnicos, ingenieros, economistas, que se hicieran maestros, instructores de arte, que se hicieran artistas (Castro, 1961).

La participación de más de cuatro millones de cubanos, entre alfabetizadores, analfabetos, brigadistas y familias, en la transformación educativa, en el enriquecimiento cultural de su conciencia ética y en el desarrollo de la solidaridad nacional en torno a la concepción socialista, conformó un conjunto de múltiples procesos educativos, estos, al articularse en un solo movimiento y objetivo (erradicar el analfabetismo), consolidaron la primera victoria educativa del pueblo cubano. Esta meta se logró gracias al entusiasmo del pueblo. Al plantearse un reto de tal magnitud —como lo fue la alfabetización— dio paso a nuevos desafíos educativos, siempre de la mano de la solidaridad como uno de los valores principales del pueblo cubano.

La unión entre los actores y las fuerzas sociales, alcanzada durante el movimiento de masas por la alfabetización, creó las condiciones subjetivas de partida para el proceso nacionalista de la nueva conciencia revolucionaria, ampliada por el hecho histórico de que al mismo tiempo se produjo la derrota total de la invasión sostenida por los norteamericanos de la brigada mercenaria, con la movilización de todo el pueblo. La campaña consolidó y desarrolló elementos de la cultura democrática y socialista existentes en las masas trabajadoras de Cuba y enfatizó una educación con sentido nacionalista, internacionalista y antimperialista y humanista.

Los aspectos humanista y ético se hicieron presentes y se consideraron principios fundamentales de la educación cubana y elementos nodales del internacionalismo. En este sentido, se destaca la pertinencia educativa en el humanismo, como principio estructurado del proceso educativo, que se traduce en los siguientes valores: el trabajo para lograr una vocación internacionalista en el pueblo, el orgullo de ser internacionalista, la conciencia para luchar por un mundo mejor al llevar a la práctica las ideas, así como el apoyo y solidaridad entre pueblos (Barbón *et al.*, 2017). Fidel Castro hizo énfasis en crear valores entorno al amor a la patria y la ética, al considerarlos principios humanos fundamentales en la educación y en

estrecha relación con el internacionalismo, que puede verse hoy en día en las brigadas médicas de salud en apoyo a la pandemia por COVID-19.

En el nuevo siglo XXI, frente a los embates ideológicos del neoliberalismo, Fidel Castro lanzó como elemento central la “Batalla de las ideas”, para enfrentar la andanada globalizadora profundamente conservadora; se basó en la idea central de Martí: “más valen trincheras de ideas que trincheras de piedras”. Esta batalla permanente demostró la firme confianza en el poder de la humanidad, frente a la devastación ecológica, productiva, cultural y sistémica producida por el neoliberalismo.

El proceso educativo revolucionario constituyó un punto de inflexión para plantear nuevos desafíos: la consigna fue seguir adelante, intensivamente, y con toda urgencia trazar otras proezas. Los resultados del movimiento educacional, la construcción de una pedagogía revolucionaria para liquidar el analfabetismo, una campaña de ternura —como lo fue la alfabetización— con una profunda raíz martiana, significaron, también, la construcción de un sujeto popular con valores éticos, solidarios y nacionales, como conductor de proyectos propios, en los cuales figura la unidad nacional entorno a la solidaridad humana.

2.2.2 El método de alfabetización “Yo, sí puedo”: un legado solidario

La enorme labor educativa del pueblo cubano —como lo fue la alfabetización— generó grandes valores de solidaridad entre los actores educativos participantes. Dichas acciones no sólo se hicieron presentes para el pueblo, sino que dieron paso a una labor humanista solidaria con los demás pueblos en su lucha por erradicar el analfabetismo.

La ardua labor de los alfabetizadores, conjugada con el espíritu humanista, dio marcha a la creación de nuevas herramientas y al diseño de métodos más flexibles que pudieran llegar a los lugares más remotos, para alfabetizar a un mayor número de personas. Dicho desafío implicó tomar en cuenta varias características de los educandos, tales como el contexto sociocultural y la lengua.

En el año 2001, se comenzó a trabajar en una cartilla que combinara números y letras para enseñar a leer y escribir a personas adultas, por medio de recursos audiovisuales como la televisión y las videocaseteras. Esta estrategia se desarrolló por sugerencia del propio Fidel Castro. La gran tarea fue encomendada a la educadora Leonela Relys Díaz, quien participó

en la grandiosa campaña de alfabetización de 1961. Fue entonces cuando, a través del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), se creó el método de alfabetización “Yo, sí puedo”.

Para entender mejor la esencia del método, se rescatan los aportes precisos de Leona Relys, durante una entrevista hecha por la Guerrilla Comunicacional (2013):

El “Yo, sí puedo”, nace a partir de una idea de nuestro querido Fidel en el año 2001, en el que nos encargó hacer una cartilla muy pequeña, porque el problema económico estaba muy marcado en el mundo, y era necesario que Cuba a partir de esa deuda que tenía de solidaridad con los otros pueblos pudiera ayudar a otros a eliminar el analfabetismo. El “Yo, sí puedo”, primero que todo, sigue el principio de la campaña del 61 de querer eliminar de la faz de la tierra ese gran problema. Luego quisiera destacar que el “Yo, sí puedo” tiene su génesis en la República de Haití, durante dos años estuvimos desarrollando labor de colaboración internacionalista en alfabetización por radio. Ahí nos permitió comprender bien como los medios audiovisuales: la radio, la televisión y otros medios, son fundamentales para la educación de un pueblo, y cuánto puede ayudar si están bien orientados y están bien dirigidos a desarrollar una buena campaña de alfabetización. En Haití aprendimos nuevamente de forma más marcada la relación que tiene el analfabetismo con la pobreza, con el hambre, con la insalubridad;⁴⁸ como el analfabetismo no se reduce a la cuestión de saber leer y escribir, va más allá; ahí comprendimos, en el terreno cuanto hay que hacer en el orden social para eliminar el analfabetismo desde el punto de vista pedagógico. En el “Yo, sí puedo” se utiliza el principio básico que es el de solidaridad, pero nos basamos en la solidaridad intelectual de los pueblos, el “Yo, sí puedo” es de todos. Por ejemplo, cuando se alfabetizó en quechua, quienes aportaron la cultura y la lengua fueron los quechuas. Por lo que es un programa colectivo de millones de personas. (Relys, 2013)

La esencia del programa “Yo, sí puedo”, que detalló la educadora, no sólo dejó claro su carácter humanista, sino también la gran solidez pedagógica con la que fue elaborado. En términos didácticos, en el programa, Relys destacó que el principio en la relación número-

⁴⁸ Plantea la educadora en esa misma entrevista (2013) que en Haití la primera palabra que aprendieron los educandos fue “hambre”. Es decir, las primeras personas por alfabetizar, en ese país, decían, antes que nada, “¿cuánto me van a pagar?”, “¿quién me va a dar de comer?”. Por eso, se ratificó que el analfabetismo está estrechamente relacionado con la pobreza. El analfabeto no entiende bien por qué tiene que aprender a leer y escribir, ya que la esencia de su vida es garantizar la alimentación de su familia; eso era una realidad, afirmó la educadora (Relys, 2013).

letra está dado por la asociación cognitiva; es decir, partir de lo concreto, que es ese número que ya se estudió, para ir a lo desconocido, o sea, el fonema que se desconoce. De esta manera, debe seguirse el siguiente orden: «número, fonema o letra, imagen», pues ésta última, la imagen, produce una confianza extraordinaria en el aprendizaje. Por ejemplo, se presenta a un analfabeto una representación de una casa, y debajo de ella se presenta también la palabra ‘casa’; desde luego, es posible que desconozca la palabra, pero con toda claridad podrá identificar la imagen y podrá decir que, en efecto, se trata de una casa. Este hecho, es decir, el que pueda identificar elementos en la práctica de estudio, sin duda, le provee de confianza y contribuye a elevar su autoestima, pues otros padecimientos del analfabeto son los prejuicios y la baja autoestima (Relys, 2013).

Una de las características del “Yo, sí puedo” fue que se pensó para ser aplicado en acciones masivas de alfabetización, lo que permitió que, con menos recursos humanos y materiales, pudiera llegar a más personas. Además, tuvo presente los principios de accesibilidad, es decir, los participantes realizaban sus actividades en corto tiempo y con reducidos gastos. La video-clase constituyó el soporte principal del método y se convirtió en un medio ameno para el aprendizaje mediante la combinación del sonido y la imagen.

Su secuencia didáctica consistía en tres aspectos: la TV-video, con la función de motivar y explicar a través de la video-clase; el material de estudio (la *Cartilla*), para ejercitar y consolidar el aprendizaje; los facilitadores encargados de consolidar, evaluar, animar y estimular a los participantes.

En cuanto a las bases pedagógicas del “Yo, sí puedo”, de acuerdo con Canfuy, Liendo y Mora (2008), se encuentran las siguientes:

- La unidad de la instrucción y de la educación se manifiesta en la unidad de apropiación del conocimiento, del desarrollo de capacidades y de la formación de convicciones, actitudes y cualidades morales.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura no es el fin en sí mismo; más bien, el proceso tiene como objeto fundamental la formación integral del participante a través de un proceso socializador.
- La participación activa de las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El vínculo de la vida con el medio sociocultural.

- Desarrollo del aprendizaje a través de la actividad.
- La actividad del aprendizaje está estrechamente vinculada a las motivaciones de la naturaleza económica, social y con respuesta de continuidad de estudio.

En continuidad con el sustento pedagógico del método, los objetivos que perseguía consistían en desarrollar las habilidades básicas de la comunicación: comprensión lectora, expresión oral y escritura. Dividía la acción formativa en tres partes: adiestramiento, enseñanza de lectura y escritura y consolidación. También un aspecto importante para el éxito del programa fue el diagnóstico, a través del cual era posible conocer los niveles de conocimiento de los participantes y constaba de tres niveles: iletrados, quienes nunca habían ido a la escuela; semi-iletrados, quienes sabían escribir algunas letras y palabras, e iletrados especiales, personas con necesidades educativas especiales, es decir, tomaban en cuenta las limitaciones físicas. Estas características se conjugaban con la organización en el lugar concreto en el que se fuera a ejecutar. Por su parte, el módulo docente constituyó la *Cartilla* y diecisiete videos que incluyeron las sesenta y cinco clases (Otras Voces en Educación, 2016).

Estos aspectos nodales del programa de alfabetización pretendían que llegase a lugares sin acceso a instrucción y sin los elementos básicos de la comprensión lectora y del desarrollo de habilidades para expresar por escrito sus creencias, cultura y otras cosas básicas. Hasta hoy en día, la concepción del programa, por un lado, considera las características del participante y toma en cuenta que las principales responsabilidades de la mayoría son el trabajo y la familia; por el otro, rescata las experiencias adquiridas en la vida cotidiana. En consecuencia, asume que los educandos poseen determinados conocimientos, lo que les permite ser objeto y sujeto de su propio aprendizaje (Canfuy, Liendo y Mora, 2008).

Otro aspecto importante que la creadora del “Yo, sí puedo” consideró, fue la prioridad de alfabetizar a la mujer, pues constituye el centro mismo de la alfabetización; por ser la figura central de la familia, es quien primero traslada la lengua materna, los valores, los modos de proceder, los sentimientos. Por eso, la madre es el centro de la formación familiar. Asume Relys que una mujer culta, una mujer preparada que sabe leer, sabe escuchar y sabe transmitir a su familia los valores, motiva, se preocupa y ocupa de que sus hijos vayan a la escuela y hace todo tipo de sacrificios por enseñar, se convierte en un ejemplo de educación en el hogar. Por eso, se entiende que la mayor parte de los analfabetos son mujeres; es decir, la influencia

materna no está cumpliendo con su función, porque las madres son, también, analfabetas; en consecuencia, el 54 % de la población infantil en situación de analfabetismo son niñas, y los indicadores se mantienen igual con respecto a la mujer. Esto se debe a que la mujer se ha encontrado en una situación de discriminación en las sociedades y los indicadores de analfabetismo muestran con claridad esa situación. Por ello, el “Yo, sí puedo” prioriza el lugar de la mujer en el proceso de aprendizaje, por su papel fundamental en la formación de la familia (Relys, 2013).

Estas características del programa de alfabetización, hasta hoy en día, por su bajo costo, su alto nivel de eficacia, su flexibilidad y rapidez con el uso de la tecnología, lo convierten en un formidable método para ser introducido en distintos países, como apoyo solidario en la lucha contra el analfabetismo.

2.2.3 El “Yo, sí puedo”, una acción solidaria hacia otros países

Una de las acciones internacionalistas del pueblo cubano en materia educativa fue ayudar a los pueblos a erradicar el analfabetismo, al proporcionar una labor de asesoramiento y control del proceso de enseñanza-aprendizaje en zonas apartadas y marginales, a través de sus educadores populares de amplia experiencia y con alta calificación pedagógica, con valores éticos y morales adquiridos en el movimiento educacional revolucionario.

Los resultados y la eficacia con la que se ha desplegado el programa “Yo, sí puedo” han propiciado que aumente significativamente el número de países que solicitan la asesoría y colaboración cubana. Las experiencias en Venezuela, México, Nicaragua, Ecuador, Perú, Argentina, Haití, Mozambique, Namibia, Nigeria, Nueva Zelanda, Sevilla y otros lugares del mundo son ejemplo de la colaboración internacional y colocan a Cuba en un papel protagónico en la lucha para eliminar el analfabetismo.

Por destacar algunos ejemplos de colaboración internacionalista, en Bolivia se desarrolló un esfuerzo de alfabetización en tres diferentes lenguas: quechua, aymara y guaraní. En el año 2006, se realizó una campaña prometedora de alfabetización, por acuerdo entre los gobiernos del país sudamericano y Cuba. En febrero de ese mismo año, llegó al país andino un grupo de veinticuatro colaboradores cubanos con la experiencia en la aplicación del método “Yo, sí puedo”. Se distribuyeron por los departamentos y realizaron dos acciones principales. Por

un lado, la exploración de las acciones contra el analfabetismo ejecutadas hasta ese momento y la realización de un diagnóstico situacional para conocer las características socioeconómicas y socioculturales de la región; por el otro, la capacitación de las fuerzas iniciadoras del programa, es decir, de los actores educativos y voluntarios estudiantes que participaron en la campaña. Esta acción se dio en dos direcciones: hacia la preparación y creación de las primeras estructuras y hacia la selección y preparación de los supervisores (Canfuy, Liendo y Mora, 2008).

La meta consistió en alfabetizar alrededor de 823 566 personas, incluidas 200 000 en quechua y 200 000 en aymara, a lo largo de 327 municipios. Comenzaron con 50 000 facilitadores y supervisores bolivianos formados por asesores cubanos. En 2008 varios departamentos se declararon libres de analfabetismo, por lo que la campaña de treinta y tres meses para acabar con el analfabetismo es digna de resaltar (Canfuy, Liendo y Mora, 2008). De ese universo, el 80% de las personas alfabetizadas fueron mujeres en condiciones de pobreza, lo que ratifica los planteamientos de Leonela Relys: por un lado, la prioridad del programa hacia las mujeres y, por el otro, la afirmación de que el analfabetismo está estrechamente relacionado con la pobreza, y la mujer es la que padece mayor exclusión educativa, por lo tanto, mayores índices de analfabetismo.

Por su parte, en Venezuela el programa fue aplicado por primera vez gracias a la Misión Robinson (nombre que adoptó el “Yo, sí puedo”) y el Plan Nacional de Alfabetización, estrategias llevadas por el presidente Hugo Chávez. Se logró alfabetizar, por primera vez, a 1 273 000 venezolanos. Para el 2005, Caracas se declaró libre de analfabetismo (Guerra, 2006).

En Argentina, el método cubano se llevó a cabo bajo el programa “Un mundo mejor sí es posible”, que identificó el problema del analfabetismo y solicitó la colaboración de la isla. A través del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, se le brindó apoyo con los recursos materiales para la ejecución del programa. En 2004, con la movilización por la educación “Barrio en pie”, se abrieron cuatrocientos centros de alfabetización en trece municipios del país (Díaz, 2006). Para enero de 2005, la región de Tilcara, al norte de Argentina, fue declarada libre de analfabetismo (Zampa, 2006).

En Ecuador, el método “Yo, sí puedo” comenzó a aplicarse en el año 2004, en el municipio de Cotacachi. Se alfabetizaron a 50 509 personas en diecinueve provincias. En Latacunga se puso en marcha la alfabetización de nombre “Saber leer y escribir” dirigido a 836 personas, de las cuales 704 fueron mujeres. En Cantón Girón, se alfabetizaron 564, en su mayoría mujeres indígenas (Yo, sí puedo seguir en el Ecuador, 2007).

En Nicaragua, se inició un programa piloto por recomendación del gobierno, el cual se extendió en quince municipios. La cruzada dio inicio en 2005, con las primeras 116 personas alfabetizadas. Posteriormente, la campaña adquirió el nombre “De Martí a Fidel” y tuvo como meta erradicar el analfabetismo hacia el año 2009. En la primera etapa se logró alfabetizar a 21 606 nicaragüenses y en la segunda fase a 27 288 personas, con un total de 48 894 (Éxito de la alfabetización con el método cubano, 2006).

En México, el método de alfabetización “Yo, sí puedo” llegó para disminuir el problema del analfabetismo en varios estados de la República: Coahuila, Ciudad de México, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Yucatán, Michoacán. Por destacar un ejemplo, en febrero de 2002, el gobierno de Michoacán firmó una carta de intercambio académico para aplicar el “Yo, si puedo”. El programa adquirió el nombre de Alfa-TV. En un primer momento, se establecieron 32 grupos, y un total de 444 alumnos fueron inscritos, la meta inicial fue 2200 estudiantes. Posteriormente, varios municipios del Estado purépecha fueron declarados libres de analfabetismo, en las que destacan: Coahuayana, Chinicuila, Churintzio en 2005, Tingambato, Nuevo Urecho, Cojumatlán de Régules en 2006, Peribán de Ramos en 2007 y Pichátaro (Cárdenas, 2006, citado por Hernández 2008: 54).

Destacan los aportes del “Yo, sí puedo” en otros lugares del mundo, como en el pueblo de Namibia, donde se implementó un programa piloto de colaboración conjunta que integró a 19 000 analfabetos, de los cuales se alfabetizaron 13 000. En Mozambique, fueron alfabetizados cerca de 13 702 personas. En Nueva Zelanda, el “Yo, sí puedo” llevó por nombre “Programa de alfabetización Green Life”; ahí se alfabetizaron a 5 620 personas, principalmente del pueblo originario maorí (Martín, 2006, citado en Hernández, 2008: 63).

Estas experiencias de colaboración internacionalista hacia otros pueblos son tan solo una muestra de la grandeza del pueblo cubano. La acción solidaria educativa de Cuba, que tuvo como principio llevar la alfabetización sin distinción, ni exclusión a nadie, le ha permitido

alfabetizar a más de cuatro millones de personas en el mundo, con la labor humanista internacionalista.

La UNESCO, junto con otros organismos internacionales, ha reconocido la labor solidaria de la isla por la aplicación del “Yo, sí puedo”, en diferentes contextos sociales, culturales y económicos, otorgándole menciones honoríficas: el Premio Rey Sejong, en el año 2002 y 2003, y el mismo premio en 2006, otorgado por la UNESCO (Sánchez *et al.*, 2011).

El método de alfabetización “Yo, sí puedo” no sólo se nutre de la amplia experiencia de educación acumulada en el año de la revolución, sino de los valores éticos, morales y humanistas gestados en dicho proceso, convertidos en valores solidarios hacia otros pueblos. Por su efectividad y nobleza para ser adaptado a cualquier realidad, el programa ha rendido frutos muy importantes en los países que solicitan la colaboración cubana, lo que le otorga un papel protagónico en la lucha para eliminar el analfabetismo.

La formación de valores patrióticos, éticos y de internacionalismo, a través de la praxis pedagógica, puede ser puesta en marcha como un proceso integral cuya viabilidad depende de la educación y de la manera de trasmitirla a las futuras generaciones. Fidel Castro tuvo la certeza de que la apropiación de valores se encuentra presente en la historia universal, en el pensamiento y en las tradiciones del pueblo cubano (Barbón *et al.*, 2017).

El proceso de alfabetización en Cuba constituyó un ejemplo muy importante para sentar las bases de una educación popular, de quienes ven en la educación uno de los pilares fundamentales para la transformación de las sociedades. Erradicar el analfabetismo es una de las primeras y principales tareas para alcanzar una justicia social, es un derecho del pueblo a ser culto.

La pedagogía revolucionaria en movimiento, de raíz martiana, desplegada en diferentes contextos, a través de su ternura, bondad, voluntad y solidaridad hacia otros, brinda, por un lado, aportes importantes en la lucha contra el analfabetismo en el mundo; por otro, reivindica las teorías pedagógicas y de la educación, en términos de la vinculación de teoría y práctica, pues, a partir de la construcción del sujeto educativo, así como de estrategias pedagógicas construidas dentro y a lo largo del proceso de alfabetización, obedecen a una realidad concreta y coherente de cómo se construye la teoría a partir de la práctica, en donde la

vinculación del estudio con el mundo del trabajo resulta imprescindible para llevar a cabo la empresa educativa revolucionaria necesaria.

Si bien este primer despliegue educativo se puede entender como proyecto de educación popular, en donde la alfabetización de adultos, así como la emancipación de los sujetos encaminados a la construcción de proyectos de transformación social son elementos nodales de la educación popular. Sin embargo, el proceso educativo en Cuba no se reduce a un proyecto de educación popular, sino que va más allá: obedece a plantearse una educación integral y universal como desafío por el gobierno cubano. Estos elementos se consolidan con mayor profundidad dentro del sistema educativo cubano, en que el docente cubano juega un papel fundamental para realizar el despliegue educativo.

2.3 El papel del docente cubano en la transformación educativa

Históricamente el maestro ha sido un actor imprescindible para la transformación educativa y de la sociedad; grandes pensadores cubanos se han referido a la importancia que el maestro desempeña en la formación de las nuevas generaciones. Martí concebía al maestro como el actor principal de la transformación educativa, pues, desde su punto de vista, la esencia de ser y de hacerse maestro es la del acto mismo de conocer y andar por todos los rincones de cada pueblo; su esencia es hacerse creador.

El destacado pedagogo cubano José Enrique Varona apunta que el maestro es el mejor guía, es el que ha ido lejos y con más frecuencia por los caminos que ha de enseñar a recorrer. Los profesores deben ser hombres dedicados a enseñar cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se investiga (Varona, 1927: 80).

El papel del *maestro primario* es de suma importancia, pues tiene como encargo el deber social de la transformación integral de las nuevas generaciones: enseña las primeras letras, abre el camino al conocimiento de la historia de la patria, de sus hechos y héroes. El maestro dota de herramientas cognitivas afectivas y actitudes básicas que permitan a las nuevas generaciones continuar sus estudios para llevar a cabo el desarrollo de la sociedad cubana, así como ejercer influencia en las familias de los alumnos y en la comunidad en la que enseña su labor (Bonilla, 2017).

En ese sentido, el docente cubano no sólo ha desplegado una importante labor en la enseñanza, sino que también, desde mucho antes, los maestros más comprometidos con las causas sociales y educativas de su pueblo llevaron importantes luchas magisteriales en contra de los gobiernos dictatoriales instaurados antes de la revolución. Desarrollaron una amplia participación en huelgas y diferentes acciones populares a través de diferentes asociaciones de maestros, entre las que figuran la Asociación de Maestros de Oriente, las Asociaciones de Maestros Habilitados en diferentes provincias del país, la Asociación Nacional de Maestros, la Liga Nacional de Directores y Miembros de Escuelas Privadas, la Asociación de Maestros Normalistas (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Ciencia y el Deporte, s/f).

En 1931 surgió el primer Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, constituido por empleados, conserjes y alumnos terminales de los planteles de las Escuelas Normales. La organización se estableció como el primer despliegue integrado del movimiento magisterial cubano en contra de la dictadura de Gerardo Machado. Aglutinados en distintas asociaciones en Santiago de Cuba y las Villas, unidos en acciones de lucha contra la dictadura (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Ciencia y el Deporte, s/f).

Al respecto, cabe señalar la actuación de la maestra Margot Machado,⁴⁹ quien participó en la lucha desarrollada en contra de la dictadura machadista, derrocada el 12 de agosto de 1933; la maestra repudió la política represiva del gobierno autoritario. Se relacionó con las luchas magisteriales que tenían un fuerte matiz político y participó junto con los maestros en las huelgas y marchas en Santa Clara. La maestra enfatizó los aspectos cívico-patrióticos para la formación de sus alumnos en el amor a la patria; su actividad pedagógica y revolucionaria fue incesante. El ideario martiano fue su principal herramienta de trabajo, al estar plenamente

⁴⁹ Margot de las Mercedes Machado Padrón (1909-2015) fue una destacada luchadora y maestra cubana. Desde sus primeros años de estudio, estuvo influenciada por su maestra Hortensia, quien le dio una verdadera educación cívica y patriótica; le enseñó a reflexionar acerca de las consecuencias de la intervención norteamericana, así como a la necesidad de conservar la identidad nacional. Ingresó a la escuela normal para maestros de Santa Clara en 1933. En su formación como maestra tuvo muy presentes los valores morales, de responsabilidad, así como su amor al trabajo magisterial. Impartió clases en la escuela pública rural y ahí conoció la verdadera realidad del campo. Se sumó a la lucha contra la dictadura de Machado y, más activamente, contra la de Batista. En cumplimientos con tareas de la lucha revolucionaria, sostuvo contacto en clandestinidad con Frank País. Fue, en varias ocasiones, coordinadora del Movimiento 26 de Julio en la antigua provincia de las Villas. Después del triunfo de la Revolución, desempeñó diversas tareas en la Campaña de Alfabetización, así como al trabajo de la Federación de Mujeres Cubanas (ECURED, s/f).

identificada con el pensamiento pedagógico de Martí, por lo que se propuso, a través de la enseñanza, la formación en sus alumnos de sólidas convicciones patrióticas, antirracistas, solidarias, de respeto y honestidad (Azel *et al.*, 2019).

Después surgieron otras organizaciones, como la Unión Nacional de Maestros, la Asociación de Maestros Agrícolas, la Asociación Educacional de Cuba y la Federación de Maestros Rurales. Más tarde, se fundó el Comité de Unificación de Maestros, con el propósito de reunir a todos los maestros en una sola organización para defender los intereses, dando lugar al Colegio de Maestros de Cuba. El Colegio Nacional de Pedagogos y el Colegio Nacional de Maestros Normales fueron colaboradores activos con el Movimiento 26 de Julio⁵⁰ en su lucha en contra de la dictadura de Batista. La intensa actividad de las organizaciones magisteriales de Santiago de Cuba impulsó la lucha de los maestros de otras partes.

Luego de intensas luchas, en los años de la revolución cubana, el Colegio Nacional de Maestros Normales se convirtió en la principal y única fuerza decidida, y se creó el Frente Revolucionario de Unidad de todos los trabajadores de la enseñanza, el cual, finalmente, se denominó Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, y muchos de sus integrantes participaron en la campaña de alfabetización (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Ciencia y el Deporte, s/f).

Al llamado de la revolución de formar contingentes de maestros voluntarios, destacó la participación de maestros jóvenes, pero, sobre todo, de mujeres maestras. La maestra Selva Dolores⁵¹ y otras compañeras, de inmediato formaron parte del Departamento de Ayuda de Asistencia Técnica y Material al campesinado cubano. Como maestra voluntaria, se incorporó a las milicias revolucionarias, así como a la Federación de Mujeres Cubanas. La

⁵⁰ El Movimiento 26 de Julio (también conocido como M-26-7) fue una organización política y militar cubana creada en 1955 por un grupo de revolucionarios dirigidos por Fidel Castro, con una ideología nacionalista, antimperialista, democrática, fundada en las ideas de José Martí. Entre los maestros luchadores se encontraban Frank País García, maestro normalista, graduado en la Escuela Normal y combatiente revolucionario cubano, fue jefe de acción y sabotaje del M-26. Apoyó el desembarco de la expedición del Granma. Fue asesinado por la violenta y represiva dictadura de Batista. Véase [www.ecured.cu/Movimiento 26 de julio](http://www.ecured.cu/Movimiento_26_de_julio).

⁵¹ Selva Dolores Pérez Silva (1937), maestra normalista, doctora en Ciencias Pedagógicas. Es una destacada educadora cubana de Santa Clara, una maestra en revolución. Sus maestros de primaria le inculcaron el amor a su profesión. El amor a la patria la llevó a participar desde muy joven en diferentes manifestaciones estudiantiles, en huelgas junto a la clase obrera de su país. Participó en la Campaña Nacional de Alfabetización del 1961 donde realizó labores de maestra voluntaria. La profesora Selva Dolores, forma parte de la tradición magisterial y revolucionaria, de las educadoras cubanas, pues su labor no sólo se desarrolló en el aula, sino que fue más allá, en una importante labor de la sociedad cubana y otros países (ECURED, s/f).

profesora Dolores, al igual que otras mujeres jóvenes, participó en la misión de la Campaña de Alfabetización. Alfabetizó y fue profesora de los brigadistas más jóvenes; su actividad pedagógica y revolucionaria contribuyó a que no sólo aprendieran decenas de personas a leer y escribir, sino en la formación de las nuevas generaciones de maestros que el gobierno revolucionario quería (Azal *et al.*, 2019).

Con el triunfo de la revolución, un gran número de profesionales de la enseñanza, sobre todo de las abundantes escuelas privadas, salieron del país. Cuando la revolución triunfó, había alrededor de 10 000 maestros sin aulas, se les había dejado en el abandono. Esos 10 000 maestros aceptaron un plan para ir a enseñar, pues sólo había 5 mil plazas; con los mismos recursos se hicieron plazas para todos.

En la alfabetización, su lucha significó llevar la enseñanza a los lugares más apartados de Cuba; no obstante, para ese entonces, en el campo no había maestros, no había escuelas, pero el maestro constituye una de las figuras más importantes en una transformación, y en el caso cubano, su presencia era imprescindible en la revolución. El número de maestros que se necesitaba para enviar a las montañas era difícil de cubrir; muchos ya habían dado clases en el campo, pero la mayoría eran maestros con familias y casas en las ciudades, por tanto, era, para ellos, una tragedia ir a enseñar a las zonas rurales. Así, se vieron en la necesidad de constituir una nueva generación de maestros, con la intención de que éstos fueran más revolucionarios. Fidel Castro (1961), apuntó que se necesitan maestros de vocación, no maestros de ocasión. Éstos deben estar bien pagados para que de verdad sean maestros comprometidos con la enseñanza.

El fundamento político-ideológico de la labor del maestro cubano en la sociedad, con sus cualidades morales profesionales, transformadas en su trabajo, es la fuerza moral del educador. El maestro no debe sentirse satisfecho con sus conocimientos, debe ser un autodidacta que siempre perfeccione su método de estudio, de indagación y de investigación. Debe aportar a la sociedad saberes, cualidades y modos de actuar, con los que debe inspirar en sus educandos el interés por estudiar y prepararse para abrirse paso en la vida como personas de bien, de ahí su importancia como trasmisor no sólo de enseñanzas dentro del aula, sino de valores sociales, éticos y morales (Chacón, 2021).

El maestro cubano debe ser siempre un activista político de la revolución, un defensor de las ideas patrióticas y morales, un ejemplo revolucionario, un trabajador disciplinado, un luchador incansable, un educador que enseñe en todos los lugares. Ser maestro significa serlo en todos los órdenes de la vida; el ejemplo lo debe mostrar con su disciplina en el cumplimiento de las normas, en las relaciones con los alumnos y los demás maestros. Está obligado a plantearse altos requerimientos morales en relación con la elevada formación ideológica, científica y pedagógica, así como el cumplimiento de la misión docente y educativa, la participación en las tareas revolucionarias debe caracterizar la labor diaria del maestro (La Pupila Insomne, 2019).

Es necesario tener presente el legado de la herencia histórica de lucha del magisterio cubano en las relaciones intergeneracionales que se establecen en los maestros, pues comparten sus saberes en el contexto de la escuela. La relación respetuosa entre maestros jóvenes y los que cuentan con más experiencia es un elemento de la ética profesional, sobre las bases de valores de respeto, de colectivismo, de solidaridad y, sobre todo, del humanismo como elementos imprescindibles en la formación del maestro cubano.

El humanismo pedagógico se ha caracterizado por promover mayor respeto hacia el otro, sus derechos y responsabilidades, pues busca generar una concepción integral del hombre. La integralidad debe aceptar los sentimientos como base de la conciencia social. Para Simón Rodríguez (2004), esta conciencia se forma a partir de una combinación de sentimientos vivenciados por sus ciudadanos, y esto permite el desarrollo mutuo de la conciencia. Esta perspectiva requiere educar desde un espacio afectivo, que promueva la aceptación del otro y la promoción de emociones positivas entre sus ciudadanos y su país.

La educación humanista, plantea Freire (2004), es sinónimo de emancipación, cuya función es la transformación de la realidad concreta, ahí donde radica lo más humano del proceso formador: la libertad del hombre y la mujer, de uno con el otro, a través de la toma de conciencia que la educación liberadora debe proporcionar. Una educación humanista debe incluir al hombre y a la mujer, dotándolos de la esperanza que les permita reconocer su inclusión y, por lo tanto, mantenerse en una búsqueda permanente de una mejor vida. Para Freire, vivir humanamente implica el diálogo, pronunciar al mundo, en un acto creador asociado al amor por los seres humanos (Freire, 2004).

La formación humanista es un proceso que implica el desarrollo de conocimientos, habilidades, convicciones, modos de actuar con un sentido humanista, amor al ser humano y a la profesión, que orienta su actividad transformadora y educativa, la cual debe ser intencionada al objeto de su profesión y a los problemas pedagógicos de la realidad educativa. El carácter humanista del maestro cubano se ha conjugado con su actividad política en su participación en la campaña de alfabetización; en su labor internacionalista en la lucha contra el analfabetismo en distintos países; en las aulas donde muchos de ellos reinventan su práctica educativa, para educar con amor y afecto como principios martianos y revolucionarios con las nuevas exigencias que se viven actualmente.

El protagonismo del maestro cubano en la educación es fundamental para responder a las necesidades educacionales del proyecto social en Cuba, lo que se relaciona directamente con las transformaciones que se llevan a cabo, de recontextualizar la pedagogía desde el propio proyecto, de sus aciertos y errores, de los desafíos en su formación a las nuevas exigencias digitales, de una sistematización completa de su desempeño para reconocer su nivel de trabajo, lo que lo hacen un actor imprescindible en la transformación educativa.

2.4 Desarrollo educativo en el actual escenario: la educación como un derecho en Cuba

El segundo proceso educativo del gobierno revolucionario inició a finales de los sesenta e implicó la construcción masiva de escuelas por todo el país, como tarea nodal del gobierno. El Consejo de Ministros del Gobierno Revolucionario aprobó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza el 6 de julio de 1961, la cual consistió en declarar pública y gratuita la enseñanza: todas las escuelas y proyectos pasaron a formar parte de la nación.⁵² El gobierno cubano se dio a la tarea de movilizar, de manera contundente, los recursos económicos y humanos hacia la educación en gran escala.

No obstante, Cuba en los primeros años se enfrentó al éxodo de la clase media empujada hacia Norteamérica; ésta era profundamente anticomunista y anticastrista; sobre todo, la clase instruida huyó de la revolución,⁵³ por lo tanto, la tarea educativa de la nación aumentó

⁵² La razón de esta Ley consistía en que el Estado no podía transferir ni delegar el servicio de la enseñanza, cuyo derecho de adquirirla ha de garantizar a toda la ciudadanía.

⁵³ En los tres primeros años del triunfo de la revolución, aproximadamente 250 000 cubanos salieron del país, de los cuales un gran porcentaje eran profesionales. Alrededor de un tercio eran médicos y un 15 % era personal técnico y profesional (Leiner, 1973).

exponencialmente, es decir, la carencia de jóvenes profesionales que pudieran incorporarse al sistema educativo obligó a los cubanos a recurrir a los recursos representados por su población de jóvenes y mujeres, con la pura experiencia adquirida en los hogares, criando y cuidando a sus hijos, y con un grado de educación bajo. Los círculos infantiles dieron empleo, al principio, a niñeras, quienes habían servido a los niños de la clase media: las mujeres que acudieron a trabajar en los círculos infantiles y jardines llevaban tan solo su propia experiencia.⁵⁴

Cuba se enfrentó a un problema educacional universal: cómo alcanzar buenos resultados educativos desde el nivel más elemental (guardería y círculos infantiles), si no se contaba con un personal entrenado. La carencia de personal calificado resultó un verdadero problema, tal como lo expuso la doctora Consuelo Miranda, directora del Programa de Entrenamiento del Instituto de la Infancia en Cuba: “al mismo tiempo que nuestra necesidad de maestros y profesores aumentaba en virtud del mayor número de oportunidades por la revolución, el número de maestros calificados disminuyó marcadamente [...]. Incluso las personas instruidas que no habían salido de Cuba eran tan hostiles” (Miranda, 1971, citado por Leiner, 1973: 251).

Este hecho es relevante, pues la transformación de un personal de enseñanza carente de la educación requerida, en un grupo eficaz de profesionales, no fue una tarea sencilla, sobre todo, en los círculos infantiles, porque es un nivel elemental del desarrollo de la niñez. Como es claro, quienes trabajan en los programas de la primera infancia ejercen notable influencia en el desarrollo de la personalidad de los niños a su cargo.

Sin embargo, a Cuba no le quedó más remedio que echar mano de los recursos de personas de la comunidad para iniciar las primeras fases del programa educativo; es decir, no podía quedarse a esperar hasta conseguir la profesionalización del personal requerido para que se hiciera cargo de los primeros niveles educativos, pues no tardarían en descubrir que las nuevas exigencias de más personal los obligaba a regresar, de esa manera nunca tendrían un número eficiente de personal calificado para hacer el trabajo con el objetivo de aventurarse

⁵⁴ Al principio, se exigía una educación de, por lo menos, seis años de primaria. Los círculos, a fin de satisfacer la demanda del personal, permitieron que trabajaran mujeres que no cumplían esta sencilla norma, sobre todo en el campo donde el nivel educación era más bajo.

a su ambicioso programa de círculos infantiles y construcción de escuela a fin de estar a la altura de los estándares educativos de países avanzados (Leiner,1973).

La tarea educativa aumentó exponencialmente, pese a las dificultades y errores en los procesos de enseñanza en los primeros años —a causa de no contar con personal educativo calificado—. El proceso de construcción masiva de escuelas se dio a partir del año 1960. Tan solo en el período de 1968 a 1971, el número de planteles aumentó cerca del 500 % en sólo una década: pasó de 7, 682 a 43, 097 recintos, mientras el número de estudiantes de primaria se duplicó con creces y pasó de 717, 417 a 1, 164.634; por su parte, el número de maestros de ese grado básico aumentó de 17, 355 a 60, 592, es decir casi el triple. Por su parte, el presupuesto de educación, ciencia y cultura en el año de 1962 ascendió a 270, 356.117 pesos, dicho presupuesto se administró con la intención de avanzar de forma significativa en la educación, y cada año fue en escala ascendente (Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, 1963).

En la educación secundaria, el número de alumnos se acrecentó de 63, 526 a 186, 667, y el número de docentes se elevó a 15,273. Por su parte, en las escuelas técnicas industriales hubo un aumento muy significativo: pasó de 6,259 a 29, 975, y las escuelas agrícolas — inexistentes antes de la revolución— se elevaron a 37 instituciones, con 2, 335 maestros y 36, 812 estudiantes. En la educación superior, de igual manera, el personal docente pasó de 1 053 a 4, 645; la matrícula de estudiantes pasó de 25, 599 a 45, 247. La escuela de trabajadores granjeros (educación de adultos) sumó un total de 365, 720 egresados del sexto grado de primaria, y 57, 844 terminaron la escuela secundaria. En la educación especial, antes de la revolución sólo existía una sola escuela; para 1969 y 1971 se establecieron 1, 118 recintos, con inscripción de 8, 983 estudiantes (Leiner, 1973).

El pedagogo norteamericano Marvin Leiner⁵⁵ (1973) destaca que, en ese período (1968-1971), se logró que una cuarta parte de la población asistiera a la escuela, es decir, dos

⁵⁵ Es especialista en pedagogía. Trabajó entre los grupos minoritarios de color en Nueva York, se desplazó a Cuba con su familia con el fin de estudiar el desarrollo educativo de la isla. Realizó un sólido análisis de la realidad educativa de Cuba a través de observaciones dentro de las aulas.

millones, de una población total de ocho millones, derivado del programa de educación universal y gratuita, desde el preescolar y guarderías, hasta la universidad.⁵⁶

En ese mismo tenor, en 1968 se planteó un nuevo programa llamado “La Escuela al Campo”, el cual consistió en trasladar a los estudiantes y profesores durante cuarenta y cinco días a campamentos habitados en las zonas de producción agrícola, para hacer posible la participación del educando en diversas tareas productivas; durante ese período debían trabajar en los campos, estudiar y practicar la educación física.⁵⁷

Uno de los objetivos de “La Escuela al Campo” fue vincular al trabajo a los estudiantes a partir del séptimo grado, cuyas características son, de acuerdo con el Ministerio de Educación (1968), las siguientes:

- El plan, por medio de varias actividades y principalmente a través del trabajo productivo, es un instrumento sólido para el entrenamiento moral e intelectual de la juventud cubana.
- A través del trabajo, se prepara el carácter, se fortalece la voluntad, se canaliza la actividad creativa y se asienta la verdadera disciplina.
- Contribuye al desarrollo de una conciencia agrícola de acuerdo con la realidad del desarrollo económico del país.
- Inicia a los estudiantes, en forma concreta, en prácticas organizativas y de autogestión con base en la cooperación y trabajo colectivo; además, ayuda a fomentar tendencias colectivas y suprime la individualidad.

Consecuentemente, en 1971 se estableció el proyecto “La Escuela en el Campo”, cuyo objetivo fue llevar toda la infraestructura educativa a las comunidades del campo.⁵⁸ Dicha

⁵⁶ El aumento de la matrícula estudiantil, así como del número de escuelas, exigió que se asignase gran prioridad a la preparación de maestros. Para tal efecto, el Instituto Normal Makárenko —con sede en cada provincia— fue el encargado de la preparación para maestros de primaria.

⁵⁷ De igual manera, en la década de los sesenta, el gobierno presentó el programa educativo para niñas que vivían en el campo, para trabajadoras del hogar, para prostitutas y para todas aquellas que habían dejado la escuela antes de graduarse. Se utilizaron los hoteles como centros de enseñanza y capacitación. Fueron los primeros programas de justicia social, mediante la educación.

⁵⁸ Estas escuelas se ubicaban en zonas apropiadas para cultivos de cítricos, café, tabaco, tubérculos, granos y vegetales, por ejemplo. A cada escuela se le asignaban aproximadamente 500 hectáreas de tierra cultivable, las cuales eran atendidas por los estudiantes. Las sesiones de trabajo se alternaban con sesiones de cinco horas de clases y diversas actividades deportivas y culturales.

escuela recogió dos aspectos fundamentales: por un lado, las necesidades, concepciones pedagógicas y realidades de la vida cubana; por el otro, proporcionó una formación superior, al igual que las escuelas urbanas. La formación de alto nivel entre los estudiantes del campo fue una de las prioridades del gobierno revolucionario, para ello fue necesario vincular el trabajo con el estudio en el interior mismo de la vida escolar: tanto el maestro como los directores de la escuela en el campo vivían en dormitorios y trabajaban con los alumnos en el campo. El programa combinó trabajo manual con trabajo intelectual: los alumnos trabajaban medio día en sus propias parcelas agrícolas situadas cerca de las escuelas, la otra mitad del día escolar estaba destinada a sus cursos básicos de formación: matemáticas, inglés, física, química, biología, geografía, historia, español, literatura, educación física y arte industriales (Leiner, 1973).

La nueva “Escuela en el Campo”, de acuerdo con Leiner (1973), responde a las concepciones pedagógicas y necesidades de la realidad de la vida cubana. Esta estrategia educativa proporciona niveles altos de formación, al vincular el estudio con el trabajo, pues inculca en los estudiantes el respeto por el trabajo manual del campesino, lo dota de un sentido social hacia el trabajo y habilidades de trabajo manual para una formación más integral, como una experiencia del día a día de la vida escolar.

En 1975 se consolidaron las escuelas en el campo, con lo cual se consiguió un efecto positivo en el rendimiento de los alumnos, es decir, se pudo comprobar el hecho de poner un número considerable de niños (125, 000 alumnos a principios de los años ochenta) en un modelo de internado, en el que los profesores podían observar de cerca el trabajo académico de los alumnos, no sólo en el día, sino, además, en la noche. Esto produjo un efecto positivo, en particular, un descenso en las tasas de deserción escolar, alza en las calificaciones y rendimiento escolar (Carnoy, 2010).

Entre 1975 y 1980 el sistema escolar se extendió de forma estable. Un hecho trascendente en ese período fue el esfuerzo notable para que la educación en Cuba tuviera el mismo nivel tanto en las áreas rurales y urbanas como en los barrios de las ciudades, tarea nada sencilla. Esto constituyó un dilema: por un lado, la isla se enfrentaba a la necesidad de producir profesionales bien formados para encabezar la economía cubana; por el otro, tener personal profesional necesario para los hospitales, universidades y centros de investigación, lo cual

constituyó un enorme reto que asumieron de manera contundente. En el período 1976-1985 comenzó una etapa conocida como el primer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Esto significó un cambio de estructura de los subsistemas que conformaban el SNE, en particular, hacia los contenidos de los planes y programas de estudio, así como a la elaboración de los demás materiales escolares (Chávez y Deler, 2013).

El segundo perfeccionamiento educativo se llevó a cabo de 1986 a 1990, en el que se planteó proyectar los cambios necesarios para modernizar y flexibilizar los planes y programas de estudio. En este período, además, se mantuvieron importantes vínculos científicos y de investigación; se empezó a propiciar un espacio de intercambio de experiencias y aprendizajes entre los países de la región; se partió de la idea de los desafíos y nuevas miradas de los fenómenos educativos (Chávez y Deler, 2013).

En 1990, en el llamado *período especial*, la isla se enfrentó a una profunda crisis económica de gran magnitud;⁵⁹ esto se vio reflejando en el sistema educativo en términos cuantitativos, lo que les obligó a enfrentarse a obstáculos internos y externos para sostener los alcances logrados hasta el momento. El sistema educativo cubano, aunque logró mantener el acceso libre, gratuito y abierto en todos sus niveles, fue ampliamente afectado en cuanto a la adquisición de insumos para el trabajo escolar.

A raíz de la crisis económica, se pueden advertir algunas autocríticas desde adentro, es decir, desde los mismos actores educativos: los procesos formativos primarios, secundarios y preuniversitarios, se mantuvieron utilizando los mismos libros de texto; los planes y programas de estudios se estancaron, no se actualizaron en relación con las características y suceso de aquella época: los estudiantes lo percibían alejados a su realidad. Se presentaron algunos problemas al interior del sistema de educación, como sobrecarga en los programas de las asignaturas, insuficiente tiempo de consolidación y sistematización de los contenidos,

⁵⁹ Fue un largo período de crisis económica a raíz del colapso de la Unión Soviética y el recrudecimiento del bloqueo ilegal estadounidense. Desde 1990, las carencias fueron agudas, y entre 1992 y 1993 muy agudas. En el año de 1992, fue aprobada la Ley Torricelli que prohibía a los barcos que entraran a puertos cubanos con propósitos comerciales; esta medida fue oportunista para asfixiar al pueblo cubano, cuyo efecto se tradujo en escases de alimentos, de recursos materiales, entre otros. No obstante, se mantuvo la cobertura de la atención primaria de salud para el 95% de la población a través del médico de familia y ninguna escuela fue cerrada. (Bell *et al.*, 2017).

rigidez en los horarios docentes, escasa participación de los estudiantes, la familia y la comunidad en los procesos escolares (Chávez y Deler, 2013).

Después de la etapa complicada en el que se evidenciaron errores y estancamiento en el proceso educativo, para en el año 1992 se empezaron a retomar los objetivos esenciales hasta ese momento construidos, pues una de las características del pueblo cubano es plantearse desafíos y retos para superar las crisis, y así reinventarse para mejorar. El reto por cumplir fue la formación de las nuevas generaciones de revolucionarios educados en el trabajo y para el trabajo, con capacidad técnica y cultural con profundas convicciones patrióticas y política.

La necesidad de actualizar libros, planes y programa, así como orientaciones metodológicas a partir del propio desarrollo de la ciencia, las exigencias sociales, los cambios en la sociedad y, sobre todo, la necesidad de poner los desafíos a la altura de los tiempos actuales, figuraron como los retos más urgentes. En este sentido, para el año 2010 el tercer perfeccionamiento del sistema educativo surge como el resultado del reclamo de los propios profesionales, quienes se encontraban en las aulas, cuya finalidad fue la optimización de los procesos educativos (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2016).

Esta necesidad de avanzar y proyectar nuevos desafíos educativo obligó a Cuba a replantearse cuestiones teóricas y metodológicas de la educación sin renunciar a la formación de un “hombre” más pleno, más libre, más autorrealizado y autodeterminado, contribuyendo a que el pueblo se sienta más implicado como parte de la sociedad en sus necesarias transformaciones. Por lo que una vez más se reformula el objetivo esencial de la educación cubana para acercarse al ser humano en los tiempos que vive (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2016). Así, se hace hincapié en los siguientes principios: la teoría con la práctica, escuela-trabajo y el vínculo de la escuela con la comunidad como ejes rectores de la educación cubana.

2.4.1 Principios pedagógicos de la educación cubana

Relación teoría-práctica. Se parte de la capacidad de análisis sobre la realidad que nos rodea; es decir, una teoría no memorística de los autores, sino una teoría para transformar la realidad: todo conocimiento surge de una práctica social. El conocimiento científico y social tiene su validación en la práctica, por lo que es necesario vincularlos como proceso de enseñanza-

aprendizaje: al ser reconstruido por los maestros y alumnos, tiene su propia validez en la práctica; es decir, los estudiantes se forman cincuenta por ciento en teoría y cincuenta por ciento, práctica. Con esta relación se integra el pensamiento, los conocimientos con la planeación y la realización de las actividades educativas.

Al respecto, la subdirectora de la primaria José Antonio Echeverría Bianchi destaca que en la escuela hay una necesidad de la unidad entre teoría y práctica, como proyecto de vida en la formación integral de las nuevas generaciones. La teoría es lo que se aprende en los contenidos, para después llevarlo a la práctica en el desarrollo de actividades adquiridas, con la elaboración de maquetas, experimentos, etcétera. Esta relación está íntimamente ligada con el trabajo, por ello la necesidad de inculcarles a los alumnos el amor por él (Entrevista a la subdirectora, 2022).

Relación escuela-trabajo. Descansa en la concepción martiana y de Marx sobre la idea del trabajo como aspecto liberador, creativo, y no explotador ni alienante; así como en la pedagogía del educador soviético Antón Makárenko (2008), quien plantea que la escuela es el espacio único en estrecha unión entre el trabajo intelectual y trabajo manual. La enseñanza debe ser politécnica, de modo que se familiarice a los alumnos con la producción agrícola e industrial. Además, hay un punto de encuentro con el maestro latinoamericano Simón Rodríguez, quien concibe al trabajo como valor social y creativo.

El objetivo principal de relacionar la educación con el trabajo se corresponde con que Fidel Castro (1974) estuvo siempre convencido de la necesidad de preparar al hombre y a la mujer para su vida social, para cumplir con su función y su tarea en la sociedad; aspectos que están vinculados necesariamente al trabajo, es decir, a las actividades que el ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida. Una escuela vinculada con el trabajo tiene como prioridades no sólo el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también enseñar la importancia de trabajar y servir a los demás y de la realidad concreta en la que viven:

No solamente irán a estudiar, sino que aprenderán además a trabajar, de manera que los mayores no solo estudien, sino también trabajen, porque no se puede enseñar, no se puede preparar la mente, ni dotarla de conocimientos teóricos, sino se enseña otra cosa muy importante: si no se enseña a trabajar [...]. Creemos que el hombre que realiza sólo trabajos manuales se embrutece. Y creemos igualmente que el hombre que realiza solo trabajos

intelectuales se deforma y, en cierta medida, también se embrutece. Y por eso la aspiración que nosotros tenemos de la sociedad humana, dentro de nuestras concepciones, es que realmente un día toda sociedad participe en trabajos manuales y participe en trabajos intelectuales. (Castro, 1974: 69-101)

Vincular la escuela con el trabajo es vincular, también, la escuela con la práctica social, la enseñanza con la producción, la teoría con la práctica, cuyo máximo reflejo se encuentra en la sociedad cubana. La combinación del estudio con el trabajo se manifiesta en la concepción y organización del proceso docente educativo, en el cual el alumno y la alumna, además de las actividades académicas, participa en unión con sus docentes en diferentes actividades laborales dentro de la escuela y su entorno.

Una combinación correcta del estudio con el trabajo requiere, como base fundamental, la sistematización de todas las actividades laborales, realizadas por los estudiantes en la escuela, tanto en las actividades productivas como en las denominadas socialmente útiles. Esto permite garantizar la necesaria articulación de tal actividad en cada nivel de enseñanza (Cerezal *et al.*, 2011).

El contenido de las actividades laborales debe estar relacionado con la práctica social y se aplica en tareas técnicas productivas y de servicio, de manera que los alumnos se enfrenten a problemas inmersos en la vida diaria y su participación sea útil y determinante. La colaboración de los educandos en tareas directas de la producción y de los servicios, además de su valor formativo, constituye un aporte económico y una contribución de la escuela a la solución de múltiples problemas de la comunidad (Cerezal *et al.*, 2011).

Estas son algunas ideas claves para entender la pedagogía makarenkiana-cubana sobre el trabajo y la escuela; de acuerdo con Lorenzo Ruíz y Virginia Taylor (2013), en Cuba se acudió mucho al educador Makárenko hasta los años ochenta, pero después, en los noventa, se diluyó paulatinamente, y a partir del 2005 se ha retomado desde una mirada muy propia que ha generado un nuevo cubanismo makarenkiano.

El trabajo colectivo en todas sus dimensiones se ha caracterizado en la educación cubana del triunfo de la Revolución. Cuba ha planteado una propuesta muy específica al respecto asociada al paradigma participativo, como un modelo de aprendizaje centrado en el grupo

con una tarea, es decir, se propician espacios y tiempos para reflexionar sobre el trabajo grupal y valorar colectivamente, las ideas que aportó cada estudiante.

El profesor de Ciencias Pedagógicas de Guantánamo, Adonis Guibo Silva (2012), sobre el principio estudio-trabajo en el modelo educativo cubano, coincide con la mayoría de su raíz nacional y recoge la máxima de José Martí: “y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante siembre un árbol”. Como gran adelantado de su tiempo Martí vio claramente la necesidad de vincular el estudio al trabajo.

La subdirectora de la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi” destaca la relación del estudio con el trabajo, a partir de una idea martiana que retoma muy bien Fidel para aplicarla a la realidad educativa. Se parte de ese fin, de amor al trabajo, a la patria, como formador de valores éticos. Desde allí se trabaja en la escuela. Existe la Educación Laboral (nombre de asignatura en primaria que se comienza a dar en 3er grado) en el plan de estudios y en escuelas con huertos escolares realizan actividades de siembra de plantas; hay brigadas de trabajo, las cuales ayudan en el comedor escolar a la hora del almuerzo. Por su parte, los círculos de interés obrero se relacionan con la actividad laboral: los alumnos ven de cerca el trabajo manual. La relación de los pioneros exploradores con el municipio permite visualizar la vida en el campo para cuidar la naturaleza, siguiendo la figura del Che (Entrevista con la subdirectora G, 2022).

La vinculación de la escuela con la comunidad. El esfuerzo es por una escuela abierta y parte de la vida social; no como un centro de transmisión y reproducción del conocimiento, sino con la participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo. Este principio reconoce a la sociedad como una gran escuela; mantiene el carácter democrático y popular de la educación cubana, puesto que no sólo se extiende hacia todas las capas de la población y lugares de la isla, sino que, también, el pueblo participa en la realización y control de la educación. La escuela se convierte en el centro más importante de la comunidad y promueve siempre su máximo desarrollo en la atención educativa, así como en las condiciones más favorables para el pleno desarrollo de cada individuo en su contexto y realidad de forma colectiva (Jiménez y Verdecia, 2020).

En la actualidad, este vínculo se da conforme a lo expuesto por la subdirectora de la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi”, quien destaca que la primera relación se da en

el “matutino”.⁶⁰ Este vínculo obedece a un proyecto educativo institucional. Hay un consejo de padres de familia encargado de identificar deficiencias del grupo y de la formación de cada uno, lo cual se le hace saber al padre.

Cada grupo tiene un delegado de aula, y una vez al mes se reúne con los delegados de las demás aulas, así como con los de cada escuela, con el objetivo de apoyar en el trabajo. La interacción constante de la escuela con la comunidad existe, generalmente, para el buen funcionamiento de la escuela. Hay una interacción con instituciones cercanas a la escuela, por ejemplo, en La Quinta los Molinos,⁶¹ se participa en talleres ambientales y se celebra el día de la cultura, actos culturales, de fines de cursos, así como la clase de la asignatura del *Mundo en que Vivimos*. La escuela de estomatología apoya con la atención primaria a los alumnos, e imparte talleres de salud bucal. Se realizan visitas a la Biblioteca Nacional y al Memorial José Martí, ambos en la Plaza de la Revolución. La Escuela de Música tiene relación con la primaria, hace pruebas a los alumnos interesados por la música. Hay apoyo del Centro Docente y una estrecha relación con el Consejo Popular de la Comunidad (Entrevista con la subdirectora de la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi”, diciembre 2022).

Estos principios también proporcionan elementos importantes para el buen desarrollo de la educación cubana. Diversas investigaciones han indagado cuáles son los factores que llevan a los niños cubanos a rendir mejor en las pruebas internacionales; los pedagogos examinan las variables, tales como la enseñanza (las horas en la escuela, los programas de estudio). Un elemento muy importante en Cuba es la organización, planeación e interacción colectiva entre todos los maestros, el conocimiento de la situación social de cada alumno, la relación

⁶⁰ El *matutino escolar* es una actividad pedagógica en la escuela primaria cubana, la cual se realiza a diario, por lo usual, en el patio o en los interiores y exteriores de la escuela, donde se ubica el sitial martiano, con el fin de que puedan participar todos los alumnos. La actividad consiste en que en el primer momento del día se reúnan y organicen grados y grupos de colectivos escolares y docentes, así como la familia y la comunidad. En estos primeros momentos de la jornada escolar se les da la bienvenida, se rinden honores a los símbolos patrios. Los pioneros cantan el himno nacional, la bandera, el himno y el escudo, son tres símbolos nacionales importantes, también, declaman poesías; además, se dedican a comentar, debatir, informar y reflexionar sobre la actualidad nacional e internacional y se debe propiciar la participación de los alumnos.

⁶¹ La Quinta de los Molinos es un lugar nacional situado en La Habana, Cuba. Es importante, por haber sido la residencia del general patriótico Máximo Gómez. La Quinta es la primera mipyme ambiental del estado cubano. Es una entidad de contribución social e innovación, sin fines de lucro, que brinda servicios integrales científicos, técnicos, ambientales, culturales y de interpretación histórica, patrimonial y natural; pertenece a la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana.

directa con los padres de familia. Estos son los elementos que hacen diferente el trabajo de los maestros. La formación de los profesores se basa en la integralidad de la formación donde se equilibra lo teórico con lo práctico y lo pedagógico con lo disciplinar. Más que evaluar cursos adquiridos en el docente, es la capacidad de trabajo en equipo y desarrollo de habilidades lúdicas, así como el ámbito familiar (grado de estudios de los padres, si trabaja el niño fuera de clase), el contexto social, entre otros. Además, en los salones sólo hay veinticinco alumnos por lo regular, y en cada escuela hay asesoras en psicología y apoyo médico, comedor y talleres escolares.

En Cuba, se prioriza la formación integral de las nuevas generaciones: preparar al hombre para la vida, fomentar el amor al trabajo, a la patria, con sentido de solidaridad, formar valores éticos y morales, desarrollar el patriotismo y el internacionalismo; se define la nacionalidad. Se retoma a Félix Varela, José Martí, Fidel Castro, como los pedagogos fundamentales de la educación cubana y como modelo de escuela primaria y principios de la educación en Cuba (Entrevista con la subdirectora de la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi”, diciembre 2022).

Estas variables dan un panorama positivo de los factores que ayudan al rendimiento de los niños, es decir, coinciden en que se propicia un ambiente favorable en el aprendizaje de la niñez cubana, y eso se refleja en los logros educativos. Pocas veces se indaga en los alcances que tiene la vinculación del estudio con el trabajo, lo cual resulta fundamental en el proceso de aprendizaje de los educandos, pues se combina la teoría con la práctica, en donde la escuela es un espacio de acción y creación del conocimiento vinculado a la comunidad; y se rompe con el esquema de educación tradicional de la mayoría de los sistemas educativos.

En el siguiente apartado, se analizará cómo se recuperan los principios pedagógicos dentro del actual sistema educativo cubano y cómo éstos influyen en los logros educativos.

2.4.2 Características del sistema educativo cubano

¿Por qué Cuba tiene un elevado nivel educativo? Hasta aquí enmarcamos las bases y principios por los que transita el proceso educativo cubano. Estos elementos son importantes para avanzar a un análisis más actual de los alcances y desafíos de la educación en Cuba. Esto con el propósito de sostener la hipótesis de que la isla constituye una experiencia de

transformación educativa, como una alternativa pedagógica en América Latina y, por lo mismo, puede brindar elementos en la lucha por la recuperación de la educación en nuestro continente.

El sistema educativo revolucionario cubano es una transformación radical en América Latina, a partir del movimiento educacional de las masas revolucionarias. La originalidad del proyecto educativo de la isla proviene de la articulación de la raíz martiana con la experiencia acumulada de la puesta en marcha de la pedagogía revolucionaria en movimiento, desplegada en la Campaña Nacional de Alfabetización.

Actualmente, se prioriza el desarrollo y la formación integral de la personalidad con el educando en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible. Estos aspectos se ven reflejados en las formas de sentir, pensar, actuar, adecuados con sus particularidades, intereses y necesidades sociales que les permitan asumir una concepción científica del mundo y prepararse para la vida (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2016).

La enseñanza en Cuba se organiza mediante el Sistema Nacional de Educación, un conjunto de subsistemas articulados de forma orgánica en el cual se manifiesta la inclusión de todos los sectores de la población, un sistema de educación integral, por ser gratuito y universal. De acuerdo con el Ministerio de Educación, se clasifica en los que a continuación se enuncian.

*Círculos infantiles y educación preescolar.*⁶² La esencia de este nivel inicial es aprender jugando, cuyo objetivo es motivar a los niños para que aprendan mejor por medio del juego y desarrollen, así, una motricidad fina. Está dirigido a los niños entre seis meses y cinco años.

⁶² Los círculos infantiles se fundaron el 10 de abril de 1961, por la heroína Vilma Espín de la Sierra Maestra, fundadora junto a Fidel Castro de la Federación de Mujeres Cubanas. Surgieron con la iniciativa de incorporar a la mujer cubana a la vida laboral y educar a los niños desde las primeras edades. Estos recintos, reciben a los niños de 40 días de nacidos hasta los 5 años. Luego, los niños asisten a la educación preescolar. El Círculo infantil es una institución creada por el Estado. Esta institución está acompañada por la Comisión de Educación de Padres. Por su parte, el programa “educa a tu hijo, se creó después, dirigido a las madres que no trabajaban pudieran llevar a sus hijos en horarios de la mañana. Es un programa que inserta y prepara a la familia para que, a partir de sus propias experiencias y saberes, realicen acciones educativas con sus hijas e hijos en los parques. En las aulas cubanas existe la madre, en casi todos los casos, como delegada del aula; es la que vela por algún problema del salón y representa a todos los padres.

Este espacio es primordial para que adquieran habilidades y conocimientos necesarios para su mejor desarrollo (González, 2010).

Al respecto de la esencia de los *círculos infantiles cubanos*, el pedagogo Leiner (1973) destacó que, al colocar a un infante cubano en un *corralito* —diseñado, en los círculos infantiles, con dimensiones parecidas a las de una habitación pequeña para la interacción y creación de valores colectivos—, no se le pone dentro de un modelo estándar, en el cual sólo hay espacio para dos niños a lo mucho. El *corralito cubano* tiene espacio para que por lo menos seis niños jueguen juntos.⁶³ Está inspirado en el modelo soviético, según el cual los niños tenían que aprender a vivir en una sociedad colectiva, y lo hacían desde el primer año de vida; de igual manera, el niño cubano también debe hacerlo; además, preferencia al juego en grupo sobre las actividades individuales.

La incorporación de los niños a las actividades laborales junto a sus educadoras en el preescolar es algo que resulta interesante desde edades tempranas. En este grado se incluyen actividades productivas y otras socialmente útiles. Entre las actividades productivas que se desarrollan en estos centros, figuran la atención a jardines y huertos escolares, entre otras. Además, hay una coordinación con centros laborales, los cuales se localizan en la zona del círculo infantil, y se pueden programar encuentros con trabajadores; también se organizan visitas de pequeños grupos de niños a centros laborales. Todo esto, de acuerdo con un programa laboral en el que se destaca la vinculación con el trabajo desde el primer grado escolar para incentivar la creación (Ministerio de Educación de de Cuba, 2021).

Primaria. Es de carácter obligatorio y universal, tiene como principio enseñar, atender y educar por igual a todos los niños y las niñas de entre 6 y 11 años de edad, y garantizar su formación integral. Se clasifica en dos ciclos: de primero a cuarto y de quinto a sexto grado. La clasificación estudiantil de la escuela primaria está conformada en dos organizaciones de pioneros: Pioneros Moncadistas de 1ro a 4to grado y Pioneros José Martí (OPJM) de 5to a 6to grado.

⁶³ Es un corral que se levanta sobre unas patas que están a la altura de una mesa pequeña; ofrece a los niños la posibilidad de interactuar con sus asistentes prácticamente frente a frente. Está diseñado con mayor racionalidad que el corralito norteamericano; evita a las cuidadoras el tedioso esfuerzo de agacharse hasta el suelo para ayudar al niño.

Etapa Moncadista. Las actividades son sencillas, concretas y breves; su contenido generalmente está vinculado a hechos muy cercanos a los pioneros de acuerdo con sus edades. Para su desarrollo se utilizan diversos medios, tales como el juego y la creación principalmente, con el fin de no solo educar a los más pequeños y prepararlo para su tránsito hacia la etapa José Martí, sino también encauzar adecuadamente las inquietudes, características de los más jóvenes de la organización ⁶⁴ (CubaEduca, S/f).

Etapa José Martí. La organización de pioneros (OPJM) es una etapa en la que los niños de Cuba se preparan para el porvenir, cuyo seno se inicia en la vida revolucionaria de los hombres y mujeres del mañana, como parte integral de la estructura política de la sociedad socialista, junto a la escuela y demás organizaciones y organismos del estado. Trabaja para la formación integral de los niños y adolescentes, así como para garantizar que sus integrantes sean el alma y el relevo más joven del partido (CubaEduca, S/f).

En esta etapa lo pioneros habrán alcanzado su tránsito por la organización, actividades, cualidades y hábitos que los caracterizan como tales y los prepara para el relevo de la juventud cubana revolucionaria. Su destacamento constituye la forma básica de organización, y está formado por todos los pioneros de un aula para su funcionamiento; se divide en agrupaciones pequeñas que reciben el nombre de unidades, las cuales estarán integradas por un número de pioneros no menos de cinco y no mayor a diez⁶⁵ (CubaEduca, S/f).

Las materias que la integran la educación Primaria, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Cuba (2021), son: Lengua Española, Matemática, *El Mundo en que vivimos*, Historia de Cuba, Geografía de Cuba, Ciencias Naturales, Educación Cívica, Educación Laboral, Educación Física, Inglés, Computación.

⁶⁴ En esta etapa, el destacamento es la forma básica de organización a los Moncadistas que integran un aula; cada destacamento es atendido por el guía, quien dirige, planifica y controla las actividades. En los destacamentos de 3er y 4to grado se elegirá por sus propios miembros un jefe, quien tendrá carácter rotativo y colaborará con el guía para lograr una mayor organización de las actividades, así como dar a conocer el trabajo a desarrollar en los destacamentos para el mes y con relación a las diferentes efemérides. Las actividades se efectuarán a nivel de colectivo y las orientaciones a nivel de municipio. Los Pioneros Moncadistas usan pañoleta azul, que representa el cielo y la patria (CubaEduca, S/f).

⁶⁵ Los destacamentos de 5to y 6to grado se reúnen mensualmente con el guía para preparar el plan de actividades y participación de forma activa en su elaboración. El guía cada semana hará recordatorio de las actividades que deberá realizar en ese período escolar. Los pioneros José Martí, usan pañoleta roja como símbolo de la sangre derramada por lograr la conquista de la revolución (CubaEduca, S/f).

Resulta interesante la asignatura *Educación laboral* en su plan de estudios, pues en su programa se retoma el aspecto de la vinculación con el trabajo; se refiere a las actividades productivas agrícolas en su modalidad de huerto escolar, para lo cual se fomenta, en la propia escuela o sus alrededores, la creación y cuidado de jardines y parques. También, se utiliza la visita a centros laborales, donde el estudiante puede apreciar el trabajo del personal de manera directa.

Otra forma de actividad laboral que se manifiesta en las escuelas cubanas es el trabajo de los monitores, las aulas pedagógicas y los círculos de interés científico. Mediante estas actividades laborales, el educando trabaja y desarrolla habilidades cognitivas en su proceso de enseñanza.

Secundaria Básica. Esta enseñanza va del séptimo al noveno grado. Se basa en el logro del desarrollo de la personalidad, la formación integral de cada estudiante desde los doce hasta los quince años con un nivel superior de consolidación en la sistematización y ampliación de los contenidos del proceso educativo, con un pensamiento científico investigativo, en correspondencia con los ideales patrióticos, cívicos y humanísticos de la sociedad socialista cubana (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

En este grado escolar se incluye —al igual que en la primaria— la asignatura de *Educación laboral* con diferentes áreas de trabajo; por ejemplo, a través de las Brigadas de Trabajo se organiza a los alumnos de los diferentes grados en brigadas para la solución de tareas laborales propias de la escuela o de la comunidad. Entre las actividades laborales que se organizan, está la atención a huertos y parcelas para el abastecimiento, así como trabajos de mantenimiento y tareas de reparación del mobiliario escolar. Además, se propicia que el alumno conozca los oficios de albañilería, carpintería, plomería, pintura, encuadernación, reparación de prendas de vestir y de uniformes escolares. También, se ubica al estudiante en tareas de limpieza y mantenimiento de la escuela; así como, en trabajos de producción o de servicio a la comunidad, se inserta a los alumnos en cooperativas de producción agrícola (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

Una de las expresiones más sólidas para hacer valer los principios pedagógicos de la educación en Cuba era la secundaria básica con la modalidad de “La Escuela al Campo” para los centros urbanos y “La Escuela en el Campo” para los centros ubicados en las zonas rurales. Las

características de ambas ya fueron analizadas en algunas notas de este mismo capítulo, pero de todas maneras conviene destacar, principalmente, el vínculo de la escuela con la comunidad, en el cual la combinación del estudio con las actividades laborales resulta fundamental para elevar el nivel educativo de los estudiantes, no sólo de la urbe, sino de las zonas rurales. Es un hecho trascendente el que los alumnos del campo tengan niveles altos educativos al igual que los estudiantes de la ciudad.

Preuniversitario. Tiene como objetivo primordial dirigir científicamente el desarrollo del proceso educativo y consolidar la formación general e integral de los jóvenes de este nivel, de modo que puedan continuar sus estudios superiores. Se divide en cuatro ejes: 1) ciencias médicas, agropecuarias, biológicas y cultura física; 2) ciencias técnicas, naturales y mantenimiento; 3) ciencias sociales, humanísticas y económicas; 4) ciencias pedagógicas (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

En este nivel, se hace hincapié en el vínculo con el trabajo, al igual que en la secundaria básica: el trabajo productivo agrícola se realiza bajo la misma concepción de organización y flexibilidad, tanto en la modalidad de escuela al campo para los centros urbanos (IPU) y de escuela en el campo para los institutos preuniversitarios en el campo (IPUEC). De igual manera, se constituyen las *brigadas de trabajo*, con el fin de atender las necesidades de la comunidad y las condiciones del preuniversitario (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

Se establecen, también, las aulas pedagógicas y el trabajo de los monitores como actividades laborales, las cuales constituyen una fuente valiosa para desarrollar la orientación profesional de los estudiantes preuniversitarios. Los *círculos de interés científicos técnicos*, así como la *sociedad científica*, componen otra vía para el desarrollo de diferentes actividades laborales por parte de los alumnos.

Educación técnica profesional. Esta educación es otro destino luego de la secundaria básica. La educación técnica profesional se enfoca en la historia de la producción, el deseo del ser humano por saber las exigencias de los avances científicos —tecnológicos, las crecientes transformaciones productivas, el desarrollo acelerado de la ciencia y la creciente complejidad de los fenómenos y proceso sociales. De esta manera, tiene como misión dirigir científicamente la formación inicial y continua de las fuerzas de trabajo de nivel medio, y la capacitación de la población a través de la integración esencial politécnica y de oficio. Es

una entidad laboral que funciona como elemento dinamizador del desarrollo económico y social del país. Además, pone el acento en formar profesionales con una cultura general y técnica profesional, integrada con una actitud de compromiso e incondicionalidad con la revolución: refleja valores patrióticos, la solidaridad humana, el colectivismo, la laboriosidad, la disciplina, la independencia y la creatividad (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

Universidad. Esta fase de enseñanza comienza después del doceavo grado. Se enfoca en dirigir metodológicamente la elaboración, desarrollo y actualización permanente de los fundamentos teóricos relacionados con la formación integral de los futuros profesionales en las universidades cubanas. Los egresados poseen una sólida cultura política ideológica y social humanística y una elevada competencia profesional, para defender la Revolución en el campo de las ideas y cumplir con cualquier tarea que se les encomienda (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

Educación posgraduada. Se desarrolla y enfoca en la superación profesional y la formación académica de posgrado. Se fundamenta en la interrelación de la investigación y el aprendizaje colaborativo, atendiendo a las demandas de capacitación que el presente reclama (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

Educación de adultos. Da la posibilidad a todas las personas jóvenes y adultas de prepararse para elevar su calidad de vida, para lo cual toma en cuenta sus necesidades, motivaciones e intereses. Abarca tres ejes de formación: 1) educación obrera y campesina; 2) secundaria obrera y campesina; 3) facultad obrera y campesina. Con ello, la educación de adultos busca asegurar el buen nivel educativo de adultos subescolarizados. Las actividades laborales (oficios) son primordiales en la formación del adulto mayor, en la cual la teoría y práctica son ejes rectores de su aprendizaje (Ministerio de Educación de Cuba, 2021).

Educación especial. Destinada a personas con alguna limitación física, motora y con trastornos de conducta. Es una sublime profesión de amor; la maestra debe tener grandes cualidades de bondad y humildad. Esta modalidad, se muestra como una de las ideas más nobles y optimistas de Fidel y la Revolución (Ministerio de Educación de Cuba, 2021). En la educación especial, también se hace énfasis en que el alumno o alumna desarrolle sus capacidades creativas mediante talleres de oficios y artes.

Del preescolar al posgrado, se hace énfasis en que, para desarrollar el contenido de estudios, los principios elementales deben ser la vida, la práctica social y los problemas inherentes a la realidad social. Se pone de manifiesto que la actividad laboral no puede estar alejada del estudio; es decir, para la educación cubana, es importante lograr establecer una relación entre lo que se aprende en las aulas junto con lo que se realiza en las actividades productivas o socialmente útiles. Las asignaturas deben aportar los fundamentos de las ciencias y de la técnica, en donde se utilicen ejemplos de la práctica social y de las tareas laborales en las que participen los alumnos, en concordancia con los conocimientos y habilidades que aportan las otras áreas: las artes y las humanidades. Algunos indicadores de la educación cubana, como matrícula, panorama educativo y presupuesto, se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 1. Cuba: matrícula general de educación 2019-2020	
Matrícula 2019-2020	Total
Círculos infantiles Preescolar	134 914
Primaria	721 647
Secundaria básica	303 763
Preuniversitario	128 827
Técnica profesional	168 325
Educación superior	257 347
Educación de Adultos	104 216
Educación Especial	33 639
Fuente: Oficina Nacional de Estadística e Información de la República de Cuba. Anuario Estadístico de Cuba 2019, educación. Edición 2020	

Tabla 2. Cuba: indicadores generales de la educación 2014-2020. Unidades						
Concepto	2014/15	2015/16	2016/17	2017/2018	2018/2019	2019/20
Escuelas	10 510	10 516	10 561	10 584	10 598	10 626
Personal docente	301 558	299 000	299 572	289 003	285 309	295 060
Matrícula inicial	2 016 750	1 993 857	2 030 432	2 016 574	2 012 703	2 018 986
Graduados	404 735	400 507	394 885	386 787	371 939	---
Becarios	144 887	141 492	147 203	144 852	144 610	143583
Semi-internos	834 885	834 850	820 414	813 543	812 841	824 312

Fuente: Oficina Nacional de Estadística e Información de la República de Cuba. Anuario Estadístico de Cuba 2019, educación. Edición 2020

En cuanto al presupuesto educativo, el gobierno cubano es de los países que más invierte en educación: cerca del 12% de su PIB (Banco Mundial, 2010) desde hace varios años.

Tabla 3. Cuba: ejecución del presupuesto del Estado (2015-2019). Millones de pesos					
Concepto	2015	2016	2017	2018	2019
Seguridad social	5.635.4	5.798.7	5.958.6	6.200.6	7.119.9
Ciencias e innovación tecnológica	98.6	89.6	82.6	95.2	91.1
Educación	8.267.6	8.235.3	8.178.2	8.029.0	9.357.1
Salud pública y asistencia asocial	10.650.1	10.571.6	10.706.8	10.530.7	11.059.6
Cultura y deportes	1.764.8	1.795.8	1.805.9	1.802.1	2.182.9

Fuente: Oficina Nacional de Estadística e Información de la República de Cuba. Anuario Estadístico de Cuba 2019, finanzas. Edición 2020.

Cuba es de los países que más educación proporciona a su población. El aumento presupuestal en los últimos años ha permitido la recuperación de indicadores que miden el nivel de vida del estudiante: la alimentación, salud, ámbito familiar, así como el suministro de base de materiales de estudio y de vida. También en el mantenimiento y reparaciones de los centros escolares e incremento de la matrícula escolar (González y Velázquez, 2010).

Es importante mencionar que la educación inclusiva está planteada en el artículo 51 de la Constitución de la República de Cuba, que detalla:

Todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico-social. (Constitución de la República de Cuba, 1998: artículo 51)

Desde un principio, es decir, desde el Triunfo de la Revolución, la política de educación, en su esencia, se propuso la inclusión, tarea nada sencilla para llegar a todos los sectores de la población. En Cuba el programa nacional está en el centro de la educación de los futuros maestros. Los estudiantes normalistas aprenden teoría, pero se centran primordialmente en cómo enseñar el programa de forma efectiva: cincuenta por ciento teoría y cincuenta por ciento práctica.

Gasparini (2000) señala algunos aspectos positivos del sistema educativo cubano, en particular de la educación básica:

- Elevado gasto educativo, alrededor del 12.8% del PIB (2010, Banco Mundial), de forma consistente a lo largo de los años y bien distribuido.
- Implementación de objetivos claros en educación básica y estabilidad en la base de los objetivos perseguidos.
- Desarrollo profesional docente que conjunta la formación y capacitación en didáctica pedagógica y los conocimientos de la materia.
- El desarrollo de contenidos de aprendizaje docente.
- Se pone el acento en el trabajo individual y grupal, así como en el intercambio de experiencias y la posibilidad de aplicar en las aulas los logros y conocimientos.

- El trabajo en conjunto con los padres de familia y la comunidad.
- La evaluación docente considerada como parte del desarrollo profesional.
- Existencia de un sistema integral de evaluación del modelo educativo, cuyos resultados son identificados para focalizar y corregir problemas.
- Se estimula la competencia entre alumnos, grupos o escuelas, pero no con un fin individual, sino como un medio para estimular el trabajo y la colaboración entre sus pares.
- La escuela da la responsabilidad a los alumnos en diversas tareas, como el mantenimiento, y da apoyo a estudiantes con dificultades.
- La educación pone especial interés en la relación escuela-trabajo, por lo que el trabajo productivo forma parte importante del currículo escolar; se hace hincapié en la educación técnica, profesional y politécnica.

En consecuencia, todo lo anterior se traduce en logros del sistema educativo cubano, entre los cuales destacan los siguientes: la universalización en el acceso a la educación; una matrícula del 100% de alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); tasa de analfabetismo de prácticamente cero; una equidad de alumnas y alumnos en todos los niveles educativos, incluyendo el superior; sólida preparación científica (principalmente en química y medicina); una educación de excelencia, tanto en las escuelas urbanas como en las escuelas rurales; con una equidad en el acceso y buenos resultados educativos en pruebas de logro escolar (Juárez, 2012).

En este sentido, Martin Carnoy⁶⁶ (2010) menciona que las principales ventajas que llevan a los estudiantes cubanos a rendir más y tener mejores resultados en las pruebas internacionales obedecen a múltiples factores. El autor destaca el contexto familiar como un indicativo: los padres cubanos tienen un nivel de escolaridad más elevado que los padres del resto de Latinoamérica, lo cual es un aporte adicional en beneficio del rendimiento escolar de sus hijos. En consecuencia, no es extraño —al menos en el plano hipotético— que las familias cubanas conciben expectativas académicas más elevadas y se esfuercen más por supervisar las tareas escolares, lo cual se traduce en un mejor rendimiento escolar.

⁶⁶ Martin Carnoy es economista estadounidense, especialista en educación. Realizó un sólido estudio comparativo entre el sistema educativo chileno, brasileño y cubano. Muestra la ventaja académica de Cuba con respecto a los otros países y analiza los factores que llevan a los estudiantes cubanos a rendir más y tener mejores logros educativos.

En segundo lugar, Carnoy también afirma que los estudiantes cubanos tienen ventaja en relación con la calidad de las escuelas y, en particular, de los maestros, lo cual se traduce en un impulso al rendimiento académico de los alumnos. Dado que los profesores cubanos están mejores preparados y son más capaces, las escuelas cubanas son más eficientes. Además, las aulas tienen buenas condiciones físicas y una mayor cantidad de materiales didácticos; de ahí que el contexto de las escuelas cubanas sea más favorable para el desempeño académico, en comparación con otros países latinoamericanos. De la misma manera, el ausentismo escolar en Cuba es más bajo que en otras partes de Latinoamérica y los niños cubanos pueden pasar más tiempo en clase con sus profesores⁶⁷ (Carnoy, 2010).

A partir de sus observaciones en las aulas cubanas, Carnoy (2010) encuentra en Cuba a uno de los países que dan a los niños y niñas más oportunidad de aprender en la escuela, con base en los siguientes aspectos: 1) el programa escolar no abarca tantos materiales, con la finalidad de que todos los estudiantes cubanos trabajen el total de los materiales especificados en el programa; 2) los maestros y las maestras cubanas de primaria tienen un nivel más elevado de conocimiento del contenido, en particular, en matemáticas, gracias al mejor nivel alcanzado en su educación secundaria;⁶⁸ 3) la educación del profesor en Cuba está organizada estrictamente en torno a la enseñanza requerida en el programa nacional, además, la teoría pedagógica y el desarrollo de los niños forman parte importante de la educación de los maestros y maestras; 4) los docentes son inspeccionados muy de cerca en el aula por los directores y supervisores. Es decir, cada escuela ha hecho de la enseñanza su objetivo primordial.⁶⁹ En su trabajo de observación, Carnoy afirma:

Como muchos docentes en Cuba han sido habilitados por una formación muy buena y una supervisión constructiva para que sean eficientes en su trabajo, no es que sólo los hayan hecho sentir responsables de los niños a los que enseñan, sino que en su formación les han dado la

⁶⁷ Un hecho relevante que menciona Carnoy es que, en las primarias cubanas, un solo profesor está a cargo del mismo grupo, de primero a cuarto grado, es decir, se le asigna una mayor responsabilidad al profesor y a los supervisores para asegurar la aplicación del programa según lo que se planificó y, desde luego, que todos los niños y niñas del grupo están rindiendo bien, como los otros grupos, de la misma escuela y del municipio.

⁶⁸ Recordemos que fueron formados en la secundaria básica, con la modalidad “La Escuela al Campo” y “Escuela en el campo”, en los cuales se combina el trabajo con el estudio, la teoría y la práctica; además, se desarrolla un vínculo con la comunidad.

⁶⁹ Los profesores en Cuba están acostumbrados a ser observados en sus clases por los administradores de las escuelas y a ser evaluados constructivamente. Los docentes que apenas se integran en la enseñanza reciben una sólida acción tutorial para asegurarles una óptima incorporación a la enseñanza.

competencia para transformar esos sentimientos de responsabilidad en niveles elevados de aprendizaje en sus alumnos. (Carnoy, 2010: 160)

En concordancia, la UNESCO (2008) resalta algunos de los factores necesarios para lograr el desarrollo educativo: el clima escolar, es decir, generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo, es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes; los recursos escolares, como los servicios básicos de la escuela, el número de libros en bibliotecas escolares y los años de experiencia del docente (UNESCO, 2008: 45).

Otros factores importantes en el logro educativo, de acuerdo con Carnoy (2010), se refieren a la mejor nutrición y a la salud del niño y de la niña cubana. A diferencia de otros países latinoamericanos, el niño cubano es menos propenso a la deserción escolar, ya que el trabajo infantil fuera de casa prácticamente no existe en Cuba. Es importante mencionar que un niño pobre cubano tiene garantizada una infancia sin miedo, una educación y a no padecer hambre o falta de vivienda y hacinamiento. En su trabajo de observación en el aula, Carnoy destaca que los estudiantes cubanos siempre se mostraron interesados en sus lecciones y raras veces pusieron una expresión de aburrimiento o falta de interés, y el nivel de peleas dentro de las aulas es muy bajo en las escuelas cubanas en comparación con países como Chile y Brasil, lo cual también puede explicar niveles más elevados de rendimiento escolar.⁷⁰

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (en adelante, LLECE), coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO,⁷¹ realizó un par de evaluaciones educativas con la intención de medir los aprendizajes de los estudiantes de primaria en países latinoamericanos. El LLECE examinó a niños de tercero y cuarto curso de trece países latinoamericanos y les aplicó un examen en español (en Brasil, portugués), de matemáticas y de lenguaje. Los resultados de matemáticas y lectura para estudiantes de tercero de primaria del Estudio Comparativo y Explicativo Regional del LLECE mostraron que los alumnos cubanos obtuvieron una media de

⁷⁰ En Cuba, siempre se ha tenido una jornada escolar completa: desde las 8:00 de la mañana hasta las 16:20, con un descanso de 1:30 para el almuerzo. Cuba tiene —en algunas escuelas— programas educativos por televisión y los estudiantes deben verlos cada tarde por unos 45 minutos.

⁷¹ El estudio internacional que realizó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO entre 1997 y 1998 siguió el modelo de los primeros estudios de alcance internacional, como el del International Educational Assessment (IEA) y el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS).

puntuaciones muy superior al promedio. Cuba es el país con mejor desempeño, pues el 54.36% de sus estudiantes alcanzaron el nivel más alto en matemáticas y el 44.3%, en lectura, en contraste con alumnos de otros países como Chile, Brasil y México⁷² (UNESCO, 2008).

Si bien el LLECE no es el primero en ofrecer información comparativa sobre el rendimiento de los alumnos, su investigación es la más extensa y completa; aunque no es tan detallada y presenta algunas omisiones, vale la pena destacar, de acuerdo con Carnoy, el aporte de información valiosa sobre el contexto social de la enseñanza. El informe reveló que el contexto es correlativo al rendimiento de los alumnos. Además, toma en cuenta el contexto de la familia y las diferencias en los recursos de la escuela. Asimismo, muestra cómo las diferencias del contexto social entre Cuba y otros países están relacionadas con los resultados superiores que obtuvieron los estudiantes cubanos en las pruebas.

El Laboratorio Latinoamericano de la UNESCO aplicó los exámenes estandarizados en 1997; la proporción media por clase en Cuba se acercaba al promedio global de alrededor de treinta y tres estudiantes. Desde entonces, los cubanos empezaron a emplear una reducción de alumnos en las clases de primero a cuarto de primaria y se estableció un máximo de veinte niños para cada clase. Esta reducción es otro factor que influye para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en las escuelas cubanas (Carnoy, 2010).

Cuba es uno de los países en donde los escolares rinden mucho más, a partir de lo cual pueden advertirse variables en el contexto familiar del estudiante: los recursos de la escuela son buenos para el aprendizaje. Las calificaciones de los estudiantes cubanos continúan siendo mucho mejores que la de otros países latinoamericanos, de acuerdo con el análisis de Martin Carnoy, quien se enfoca en la educación primaria. Muchos de los logros educativos se atribuyen, también, a un robusto sistema educativo: los creadores del programa escolar cubano, con la ayuda de jóvenes con altos niveles de conocimientos, han sido capaces de llevar a todos los niveles de enseñanza, en particular la primaria, programas óptimos y exigentes.

⁷² Con el fin de constatar las altas calificaciones de los exámenes en Cuba, los investigadores del LLECE se cuestionaron sobre el resultado; es decir, en las altas calificaciones obtenidas de los alumnos cubanos, pudo haber influido elegir un grupo selecto de escuelas o estudiantes para las pruebas; por lo que retornaron a la isla con el fin de aplicar otra vez el examen a los alumnos, pero ahora a cinco escuelas elegidas al azar, y no encontraron diferencias significativas en los resultados (Carnoy, 2010).

El alto rendimiento escolar y los logros educativos de los estudiantes cubanos obedecen a múltiples factores: los niños asisten a escuelas cuyo entorno social apoya su salud y su aprendizaje; los derechos de los niños con familias de bajos ingresos están más protegidos en Cuba; por consiguiente, los niños cubanos acuden a escuelas cuya enseñanza es, en general, buena y óptima para su aprendizaje, con profesores que, en su mayoría, conocen bien la materia y saben enseñar de manera efectiva; así los estudiantes tienen maestros bien formados en conocimientos y estrategias pedagógicas, por lo tanto, aprenden mucho más.

Esto no quiere decir que en Cuba cada profesor sea eficiente y comprometido con la enseñanza; es de suponerse que haya malos maestros, como en otros sistemas educativos. No se trata, pues, de magnificar el sistema educativo cubano. Es lógico que exista una enseñanza poco eficiente en algunas aulas cubanas. No obstante, como lo establece Carnoy en su trabajo de investigación, el compromiso del docente cubano con la enseñanza, así como su alta preparación, es mucho mayor que en otros países latinoamericanos y del mundo. Además, el Estado, como garante de derechos universales, y la asistencia social generada por el gobierno, son, también, indicios para comprender por qué los niños cubanos tienen un alto nivel de preparación,⁷³ lo cual se refleja en los logros educativos de los alumnos.

Algunos desafíos en el actual contexto que enfrenta la educación son expuestos por la subdirectora de la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi”, quien señala que, a raíz de la pandemia y por las dificultades que enfrenta el país, se volvió un reto el uso de la tecnología, pues no todos tienen acceso a ella: durante la pandemia, las clases por televisión constituyeron un verdadero desafío.

La globalización es un reto, pues es un modelo que no corresponde con la realidad de los niños, pero impregna los estilos de vida. En ese sentido, la superación y preparación del maestro en diferentes posibilidades y condiciones representa una meta. Con las nuevas generaciones, es un reto la tecnología y revertir la desigualdad que se presenta con ésta, por ello sostener la inclusión y el acceso a la educación es un verdadero desafío; aun cuando ya

⁷³Carnoy (2010) destaca que el Estado tiene un gran compromiso con que todos los niños desarrollen buenas habilidades académicas básicas, por lo que el sistema educativo se permite apelar a los intereses colectivos y, así, presionar a familias y profesores para que se apeguen a las normas de aprendizaje de los alumnos. El gobierno asume, entonces, la responsabilidad última de la educación de los niños, incluso la responsabilidad de que los padres hagan todo lo posible para que sus hijos logren un buen rendimiento académico.

se ha logrado una igualdad en lo urbano y lo rural, se ha cumplido esa meta: lograr la inclusión y que todos los niños tengan los mismos derechos. Es necesario hacer de los escolares futuros trabajadores. No obstante, el bloqueo es uno de los principales problemas, un verdadero reto para afrontar todas las dificultades para el cumplimiento de la agenda 2030 (Entrevista con la subdirectora de la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi”, diciembre 2022).

La Ministra de Educación, planteó los desafíos para iniciar el curso escolar 22-23: “En el mes de marzo cuando se terminó el cursos 20-21 e iniciamos el 21-22, fue un espacio muy breve, porque el viernes se terminó el curso y el lunes estamos iniciando el curso, realmente eso siempre significó un problema para la familia, para la adaptación de los estudiantes, pero también, para los profesores, por lo que se decidió dejar una semana de manera que se tuviera la posibilidad de desarrollar con más calidad todos los procesos educativos” (Ministra de Educación de Cuba, Mesa Redonda, 22 de noviembre 2022).

En relación con las condiciones para iniciar el curso 22-23, la ministra de educación explica:

La educación en general se inicia con una matrícula de más de 1 700 000 alumnos, en 10931 instituciones educacionales, y contamos con más de 250 mil docentes. En este curso escolar, se continuará aplicando las adaptaciones curriculares, las cuales fueron aprobadas desde el curso 20-21, cuando empezó la pandemia, y se tuvo que ajustar; se tuvieron que desarrollar clases televisivas y otras actividades por este medio. Las adaptaciones curriculares no significan la reducción de contenidos, sino que se tienen en cuenta las bases del tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, camino hacia un proceso de integración, donde también se ajustó el sistema de evaluación. En este sentido, se aplicaron guías novedosas para evaluar a los estudiantes a través de seminarios integradores, de talleres y otros.

La cobertura docente sigue siendo favorable, aunque se tiene que especificar que se habla de la capital, a la cual siempre se le da una atención especial dado que cuenta con una cifra significativa de contratos por hora de maestros con sobrecarga, y todavía se mantienen cerca de 300 maestros de otras provincias del país, quienes prestan su servicio en la capital. Se graduaron en este momento 6 695 maestros de las escuelas pedagógicas, quienes fortalecerán a las escuelas primarias, especiales, círculos infantiles, secundaria básica y enseñanza politécnica.

En la base del material de estudio, se garantiza, con normas ajustadas, la entrega de libretas y lápices; se continuará trabajando con los libros de texto que se tiene en las instituciones educacionales, teniendo en cuenta el comportamiento de la matrícula. A partir del papel que dispone la industria, se han priorizado los cuadernos de trabajo de la educación primaria; se garantizan los cuadernos de matemáticas y de escritura de primero y segundo grado, así como el de inglés desde el tercer grado hasta el preuniversitario. En el caso del preescolar, se garantiza el cuaderno de trabajo de Relaciones Espaciales (de trazos y triángulos), Nociones Elementales de Matemáticas, Preescritura, Caligrafía para tercero y cuarto grados, Historia de Cuba para quinto y sexto grado, Geografía para sexto grado. Se ha hecho un esfuerzo por aquellos que son más importantes para el desarrollo del proceso educativo.

En provincia, el esfuerzo tiene que ver también con que se garantice diariamente la alimentación para los niños de los círculos infantiles, semiinternados, centros internos y los lugares de los niños y adolescentes sin amparo familiar, así como la merienda escolar para secundaria básica, lo cual ha tenido una prioridad en la distribución que se realiza en cada territorio. No se puede decir que es óptima, pero realmente, dentro de la situación que se tiene en el país y con el huracán que azotó en la provincia de Pinar del Río, esto ha constituido una prioridad. Se ha continuado con el proceso de mantenimiento y reparación de instituciones educativas, y hasta el momento se han culminado 1 071 instituciones. El trabajo continúa: se trata de un verdadero esfuerzo.

El enfrentamiento a la colonización cultural se ha concebido como parte del sistema de trabajo político-ideológico, con la defensa de la identidad, con lo tradicional que caracteriza a la cubanía, a la historia, al símbolo, los valores, en nuestro paradigma de Fidel y El Che, en la vida y obra de Martí, contextualizando cada acción en la escuela, el barrio, el municipio, la provincia y la nación. Son también tareas importantes que desarrollará el Ministerio de Educación, porque es imprescindible desarrollar esa labor en las instituciones educacionales, ahí es donde se forma el futuro y el presente de la patria, los futuros dirigentes de la revolución; por lo tanto, se tienen que formar bien y garantizar estos valores. Se trabaja de manera integrada con organismos y organizaciones como parte de la labor comunitaria para lograr la incorporación de los jóvenes que no estudian o trabajan. La escuela debe convertirse en un lugar de influencia que llegue a la familia y a la comunidad.

El inicio del curso escolar sigue siendo un reto, no sólo porque se continúan aplicando las adaptaciones curriculares, sino también por el escenario económico y social, las limitaciones de recursos a partir de las afectaciones que genera el recrudecimiento del bloqueo de Estados

Unidos contra Cuba, el cual impacta en la educación. Ante la imposibilidad de poder adquirir los medios necesarios para trabajar con más calidad, se insiste en que hay que suplir las carencias materiales con una mayor preparación de los directivos y de los maestros que se encuentran frente al aula, y hacer un uso óptimo de los recursos (se cuenta con alargar su vida útil, como una forma de aportar a la economía del país). Los docentes con su ardua labor juegan un papel importante en educar a lo máspreciado que tiene la revolución: los niños, adolescentes y jóvenes. (Ministra de Educación de Cuba, Mesa Redonda, el 22 de noviembre 2022).

Las dificultades y desafíos que presenta la educación están siempre acompañados de trabajar con recursos limitados y materiales óptimos, situación derivada del bloqueo, lo cual limita el buen desarrollo de los procesos educativos. Además, genera desgates internos en los propios actores educativos, como bien lo señalaron la subdirectora y la ministra de educación de Cuba. En consecuencia, en cada ciclo escolar, seguir sosteniendo los logros educacionales hasta este momento se ha vuelto un verdadero desafío.

Los alcances educativos de Cuba también son producto de una tradición de lucha por la educación de su pueblo. En conjunto con los procesos revolucionarios, se gestaron principios educativos nodales que contribuyen significativamente al buen desarrollo educativo. Estos principios se complementan en el plano universal de la educación científica, artística, humanista, patriótica e internacionalista, valores martianos que atraviesan la educación cubana.

2.5 La relación de la educación con la cultura y la ciencia: un legado martiano al contexto internacional

En Cuba, no es posible pensar y desarrollar los logros de la educación, la ciencia y la cultura, sin recurrir a su dignidad mayor: José Martí, quien defendió la necesidad de aplicar la ciencia acompañada de la cultura como ejes rectores educativos en América Latina y como una vía para salir del subdesarrollo. El pensador cubano sostuvo la idea de integrar la naturaleza con los elementos que expresan la tradición y la cultura original del continente; insistió en que cualquier proyecto gestado en la región debe ser fiel a la cultura propia construida históricamente que se enmarca, principio fundamental por el cual debe transitar cualquier sistema educativo latinoamericano.

José Martí concebía la asociación de la cultura y la educación como las fuerzas que hacen más humanas a las personas y le confirman la condición y potencialidad para desarrollarse. Es decir, la educación y la cultura deben su espacio de estímulo a la originalidad y a la creatividad en todos los espacios dentro y fuera del ámbito escolar. Su percepción del significado de *patria* y de cómo se interioriza esta concepción y se forma en la educación del ser humano, en el pensamiento, en la economía, en la cultura, en la educación, por un lado, y su actitud ante la ciencia, por el otro, impregnaron y fueron recuperados en el proyecto educativo de Cuba (Escribano *et al.*, 2009).

El panorama educativo posrevolucionario conllevó una serie de cambios; algunos se encuentran en el campo de la cultura; estos cambios están relacionados con la creación de una nueva cultura, es decir, refieren a toda la sociedad, en particular, a la clase obrera y campesina, marginadas del derecho a ser culto. La política cultural del gobierno se proyectó en dos aspectos nodales: por un lado, seleccionar la herencia del pasado, los valores permanentes; por el otro, estimular, auxiliar y orientar a las instituciones populares en su empeño de superación cultural (Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, 1963).

La enseñanza de las artes es primordial en Cuba; tiene como objetivo esencial llevar a los estudiantes a una cabal y completa comprensión del arte en general, en su justa relación con la sociedad a través de la Escuela de Arte. Se ha trabajado en diversos campos artísticos, por ejemplo, en relación con la música, comenzó a impulsarse una variedad de actividades en todo el país. Se extendió una cultura musical tradicional que abarcaba ya diferentes géneros, así como se estimuló el desarrollo y creación de nuevas vertientes y capacidades que representaron el movimiento de creación de la revolución, lo cual mostró poco a poco, sus resultados positivos; hoy en día, ya se cuenta con las condiciones para el desarrollo y estímulo para profesionales de la música.

En las artes teatrales, por su parte, la política se caracterizó no sólo por el esfuerzo notable de hacer llegar el teatro a todos los rincones, sino también por la organización del trabajo profesional de artistas y técnicos que lo guían.⁷⁴ En el teatro infantil, los niños y niñas se han

⁷⁴ Un ejemplo muy destacado fue el Teatro del Escambray que ensayó un nuevo teatro en la forma y el fondo. Llevando a los lugares más remotos de la montaña y el campo; se trabajó junto con los campesinos que al final escribían y participaban en la elaboración y puesta en escena de diversas obras de teatro. Así fueron también con los estibadores de los muelles y trabajadores en las fábricas.

puesto en contacto con el arte escénico en sus escuelas, hospitales, parques y centros de recreación. (Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, 1963).

El *ballet* y la danza son de las creaciones artísticas más importantes de Cuba. Con el triunfo de la revolución, la Academia Nacional de Ballet Alicia Alonso —la primera escuela de *ballet* en Cuba— se reorganizó y dejó de existir como entidad privada para poner su experiencia y su profesorado al servicio de la Escuela Provincial de Ballet de la Habana y de la Escuela Nacional de Artes, con el fin de que estuviera disponible a todo el público. El Ballet Nacional de Cuba se ha consolidado como una de las mejores compañías a nivel mundial; cuenta con la Escuela Cubana de Ballet, la institución especializada en la enseñanza de la danza más grande del mundo.⁷⁵

El cine, la literatura en el cine, la Escuela de Cine, así como la industria cinematográfica,⁷⁶ fueron obras destinadas a elevar la cultura de la población. De igual manera, los museos, con su reorganización, permitieron que el pueblo pudiera recrearse de ellos; por lo mismo, fueron transformados en centros vivos de trabajo, dedicados a elevar el nivel cultural. Por su parte, las galerías pasaron a ser parte de la sociedad para extenderse por todas las provincias, dieron las condiciones precisas para el desarrollo de los artistas cubanos y, así, poner las exposiciones al alcance del público.

Resulta interesante el hecho de que el gobierno cubano puso el acento en la educación artística como parte fundamental en el proceso de enseñanza de su población. En Cuba, es ya un hecho que cualquier niño o niña pueda estar relacionado con la cultura dentro del ámbito escolar; quizás no es un hecho tan relevante en la mayoría de los sistemas educativos de América Latina, pero para el caso cubano resulta primordial incentivar al niño en su aprendizaje a través del arte desde edades tempranas.

La educación a través del arte y la belleza se refleja en el ámbito de la creación artística, propiamente dicha; permite tener la certeza de que la educación es más afectiva cuando va acompañada de estos elementos y se forma una estrecha relación con la cultura. En

⁷⁵ El Ballet Nacional de Cuba se ha presentado en distintos festivales por todo el mundo y ha ganado varios premios y medallas por su auténtica calidad de *ballet*. Véase más al respecto en ECURED, Ballet Nacional de Cuba https://www.ecured.cu/Ballet_Nacional_de_Cuba.

⁷⁶ Crearon todo un nuevo formato y contenido que disparó y acompañó al nuevo cine latinoamericano; el documental adquirió una dimensión educativa impresionante.

consecuencia, no debe haber fronteras entre la ciencia y el arte, son una unidad de la relación humana. Martí advirtió que en los libros de ciencia se puede apreciar grandes obras de poesía. De ahí una de sus máximas: “es necesario hacer de la poesía ciencia y de la ciencia poesía” (Escribano *et al.*, 2009). Por lo tanto, para la educación en Cuba, es esencial la relación de la cultura con la ciencia en la enseñanza.

Educación científica

La ciencia es, para Martí, una actividad humana que forma parte de la cultura de los pueblos y, por ende, constituye un elemento que expresa la tendencia del desarrollo autónomo de la sociedad. La educación científica, para el pensador cubano, en el desarrollo de la ciencia de los pueblos, debe estar siempre condicionada por la libertad, es decir, la libertad y la ciencia deben ir de la mano de todo. El factor humanitario debe tener una importancia particular en el proceso de construcción del conocimiento, en la aplicación de la ciencia y en la transformación del mundo. Por lo mismo, desde su apreciación, tuvo un pensamiento científico y se interesó notablemente por el desarrollo de la ciencia y de la tecnología.⁷⁷

La ciencia debe expresarse en su relación estrecha con la ética, el rigor de la investigación, el conocimiento científico y la técnica, en función del mejoramiento humano, para preparar al hombre y a la mujer para la vida, en su desarrollo e independencia. La ciencia también debe tener un carácter original y de atención a los problemas prioritarios de cada pueblo en sí; su finalidad y su método deben practicarse en apego a su originalidad, y dar buen curso al desarrollo y libertad de los pueblos (Escribano *et al.*, 2009).

La ciencia verdadera y necesaria para las naciones propuesta por José Martí debe estar en función del desarrollo de la industria y, sobre todo, de la agricultura, en pueblos en donde la economía es, en su mayoría, agraria; así como en función del bienestar estrictamente social y colectivo.

⁷⁷José Martí estuvo al tanto de las novedades científico-técnicas de su época: el uso de la electricidad y el teléfono, así como en la construcción de la máquina para generar electricidad. Concibió el progreso como una tendencia general del desarrollo del hombre y como una capacidad natural de elevar no sólo en el ámbito científico y técnico, sino en el moral, ético y humano (Escribano *et al.*, 2009).

El carácter humano, social y colectivo de la ciencia propuesto por el pensador cubano se entrelaza con la cultura y la educación; además, evidencia la vocación revolucionaria y humanista del pueblo, puesto en función del desarrollo y de su libertad individual y colectiva.

El proyecto educativo cubano actual trata de responder a los valores de la identidad nacional y tradición ética que resumió José Martí. Es decir, el empeño de cada día por hacer más científicos permitirá insertarse en un mundo globalizado sin perder la legitimidad cultural. Por ello, el sistema educativo, además de encontrar en Martí un símbolo y guía, divulga la concepción martiana sobre la ciencia, contribuye a la eficacia y la pertinencia, principalmente, en la esfera social y humana (Escribano *et al.*, 2009).

Algunas de las premisas martianas (1963) que recupera la educación cubana de cómo deberían ser los científicos, los profesionales, los investigadores, maestros, profesores, son las siguientes:

- El científico no debe enajenarse de su papel y compromiso social. La sencillez es la virtud ciudadana más admirable de la familia científica.
- Los hallazgos del científico y logros del maestro y de la maestra estarán en relación directa con su voluntad y dedicación. Sus méritos sociales deben ser el camino para el reconocimiento mayor para el orgullo de la patria.
- Los maestros y el científico gozarán de respeto social siempre que digan la verdad y se apeguen a ella.
- El valor exacto de toda obra educativa y científica se mide por el servicio ético y estético que ofrece desde su persona a la sociedad.

Estos principios éticos heredados del libertador, además, deben estar en estrecha relación con la humildad, la gratuidad, la comunicación, la flexibilidad, la honestidad, la búsqueda de la verdad, el servicio social, la dignidad, entre otros. Estos valores estimularán la actividad investigativa de los escolares, fortalecerán la solidez de los conocimientos y servirán de referente para la conducta moral de los educandos (Escribano *et al.*, 2009).

A principios de la década de los ochenta, en Cuba se aceleró el desarrollo de la biotecnología, lo que significó la definición de temáticas de trabajo en el campo de la investigación científica avanzada, así como la formación de recursos humanos y la creación de infraestructura material y de formación, que permitiese la incorporación de Cuba al desarrollo de polos

científicos. De esa manera, el surgimiento de estos polos, a inicios de la década de los noventa, constituyó una propuesta por el líder revolucionario Fidel Castro; hecho que marcó numerosos avances en el desarrollo de la biotecnología.⁷⁸

El *polo del oeste de La Habana* ha desarrollado importantes aportaciones científicas, en particular en la producción y comercialización de vacunas. Fue en la década de los noventa cuando se realizó un verdadero esfuerzo en este campo. Los principales productos (alcances) de la biotecnología cubana durante esta etapa han estado representados por las vacunas, como la antimeningocócica, para prevenir la infección de meningitis; la vacuna anti-Hepatitis B recombinante, así como medicamentos contra el cáncer, vitíligo y tratamientos para atender la Hepatitis C y otras enfermedades crónico-degenerativas.

Un hecho trascendente en contexto de la pandemia es la creación de vacunas contra el COVID-19. Es importante destacar que ningún país latinoamericano ha desarrollado una vacuna propia. En marzo de 2021, Cuba inició los ensayos de la fase 3 de dos vacunas de producción nacional contra el COVID-19: las vacunas Soberana y Abdala, así como otras tres posibles;⁷⁹ están desarrolladas a partir de proteínas, es decir, contiene una parte de proteínas utilizadas por el virus para unirse con las células humanas (Yaffe, 2021).

El desarrollo de las vacunas cubanas contra el COVID-19 tiene como trasfondo décadas de experiencia y conocimiento especializado en medicina y ciencia biomédica. Sin su producción nacional, Cuba tendría grandes dificultades para acceder a vacunas extranjeras, por el elevado costo en los mercados internacionales. El programa biotecnológico es la expresión actual de los esfuerzos realizados durante décadas por la ciencia cubana para desarrollar productos y tecnología que ofrezcan una respuesta adecuada a las necesidades de

⁷⁸ El primer Polo Científico fue creado en el oeste de la capital, en febrero de 1991, con el objetivo de impulsar el desarrollo de la biotecnología y las tecnologías de avanzada para resolver problemas de salud y de alimentación de la población isleña, así como para incorporar las exportaciones con productos de alta tecnología Véase en: (ECURED.cu).

⁷⁹ La vacuna Soberana es producida por el Instituto Finlay, en alianza con el Centro Inmunología Molecular y el Centro Nacional de Biopreparados. El nombre Soberana refleja su importancia económica y política para la isla. Las vacunas Abdala y Mambisa (una vacuna intranasal sin agujas) son producidas por el Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología (CIGB). “Abdala” recibe su nombre nacional en honor a un poema del José Martí. “Mambisa” recibe su nombre en memoria a los soldados que lucharon contra el dominio español a mediados del siglo XIX (Yaffe, 2021).

salud de la población, no sólo con el objetivo de solucionar problemas propios de Cuba, sino de contribuir a la solución de problemas regionales y mundiales (Yaffe, 2021).

El internacionalismo y la solidaridad se hacen presentes nuevamente en el campo de la salud durante la crisis sanitaria (pandemia por Covid-19).⁸⁰ Cuba ha enviado más de 57 brigadas de profesionales médicos especializados a distintos países, a través de la brigada “Henry Reeve”, para ofrecer tratamiento a 1.26 millones de pacientes con coronavirus en distintos países, lo que se suma a los 28 000 profesionales sanitarios cubanos desplegados en 66 países del mundo desde que inició la pandemia.

Los profesionales cubanos han recibido diez medallas de oro por parte de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) en el transcurso de 26 años, y sus productos biotecnológicos ya eran exportados a cuarenta y nueve países antes de la pandemia, entre los que se incluyen vacunas empleadas en los programas de vacunación de América Latina.

Cuba ha declarado que sus vacunas contra el COVID-19 también se exportan a otros países (Venezuela, Vietnam, Nicaragua, Angola, Irán y otros). Esto brinda esperanza a naciones de bajos recursos, imposibilitadas para afrontar el costo de vacunas para su población, debido a los altos precios fijados (de 10 a 30 dólares por dosis) por la hegemonía farmacéutica mundial. La asistencia internacional que brinda Cuba en la pandemia muestra beneficios de solidaridad y cooperación global cuando se trata de abordar problemas que afectan al mundo entero. Lo cual ha significado un importante aporte social, económico y estratégico. Cuba es uno de los principales países del mundo con mayor potencial productivo para fabricar vacunas y posee la capacidad para montar plantas productivas en otros países con todo el desarrollo (Yaffe, 2021).

Estos logros son aún más significativos si se considera que, desde el 2017, Estados Unidos ha aplicado 240 nuevas “sanciones” dirigidas a endurecer el bloqueo criminal impuesto ya por sesenta años en contra de la isla. La resistencia a la política hostil norteamericana es, también, un sinónimo de dignidad y lucha continua de raigambre revolucionaria. Una manera

⁸⁰ Cuba inició el apoyo a diversos pueblos del mundo desde 1963, cuando la primera brigada médica internacional fue enviada para apoyar al Frente de Liberación Nacional de Argelia en su cruenta lucha contra el colonialismo francés y en medio de los combates ayudaban a los combatientes, a la población y heridos. En el 2005 nació la brigada “Henry Reeve” para socorrer a los norteamericanos tras el huracán Katrina y a la fecha ha realizado labores de asistencia médica en distintos países.

de resistir a los embates es la apuesta por un proyecto educativo original; tarea nada sencilla. Naturalmente surgen, a partir de este hecho, errores, contradicciones, pero, también, de las implicaciones de echar andar una experiencia única; desde la escuela se pueden abrir espacios de construcción de conocimiento y sembrar valores para las nuevas generaciones, en la que los ideales de José Martí siguen vigentes a retomar.

2.5.1 En busca de José Martí en las escuelas: apreciación desde la voz de los actores educativos

Como parte del trabajo de campo, se realizó una estancia de investigación en La Ciudad de La Habana, Cuba, con el propósito de ejecutar observaciones participantes en escuelas, principalmente se visitaron dos: la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi” y la escuela primaria “Arturo Montori Céspedes”, y se realizaron entrevistas a los actores educativos; algunos aspectos ya se han retomado en notas anteriores para fortalecer apartados del presente capítulo. A continuación, referimos parte del trabajo de campo, en el que se rescata el análisis en el día a día de las escuelas con el fin de enriquecer y robustecer la presente investigación.

La esencia de José Martí de inmediato se puede percibir en el pueblo cubano; por las avenidas de la Ciudad de La Habana, uno puede visualizar monumentos, sitios, parques, rincón martiano⁸¹, así como lugares educativos que hacen referencia al *apóstol* y pensador cubano. Por ejemplo, el Centro de Estudios Martianos, una institución de investigaciones a cargo de preservar su vasta obra, es uno de los lugares en donde se puede encontrar gran parte de su trabajo, así como en la Biblioteca Nacional de Cuba “José Martí”, ubicada cerca, seguido de la Plaza de la Revolución, en donde se encuentra el Memorial “José Martí”, muy cerca de las figuras de Ernesto el “Che” Guevara y Camilo: tres héroes representativos en la historia revolucionaria de Cuba, quienes van entrelazados con la educación en la isla. Los valores y principios pedagógicos de José Martí se trabajan de manera diaria en las actividades de las escuelas cubanas y en los programas de estudios.

⁸¹ El Rincón Martiano, hace referencia a lugares tanto dentro del hogar de cada familia cubana como espacios públicos, en donde tienen un retrato o busto de José Martí como referente de la cultura cubana. Después del Triunfo de la Revolución se retoma con mayor fervor, en las instituciones de gobiernos, en las escuelas, en los centros de trabajo y en los parques, hay rincones martianos.

En ese sentido, en el Municipio Plaza de la Revolución, donde se hizo mayor trabajo de campo en la Habana, particularmente en la avenida Carlos III, se sitúa la escuela primaria “José Antonio Echeverría Bianchi”, nombre de quien fue un líder y mártir estudiantil y nacional revolucionario cubano, presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU).

La construcción de la escuela es estilo neocolonial, como es común en la arquitectura habanera, pues antes de ser escuela era una fábrica de pasta dental; posteriormente pasó a ser una clínica privada y, al Triunfo de la Revolución, la convirtieron en escuela. Hoy en día, está pintada de color azul. La escuela es de puntal alto, de buena altura, con salones bien ventilados para generar comodidad en las clases. Tiene un comedor que brinda almuerzo a sus estudiantes; la escuela cuenta con buenas instalaciones en general, con algunos murales y retratos referentes a José Martí, así como a otros personajes revolucionarios. Las aulas cuentan con aproximadamente veinte alumnos por grupo; en ellas se pueden ver algunos materiales didácticos hechos por los estudiantes. La reducción del número de alumnos es una estrategia que ayuda a los buenos aprendizajes, con el fin de poner énfasis en cada uno y estar al pendiente.

La subdirectora de la escuela destaca que José Martí es referente en la educación cubana, pues es el hilo conductor de la realidad de cada día, desde los círculos infantiles, en las escuelas, en las clases, en el “matutino”, con las fechas que se relacionan con su vida. Se puede decir que está vigente el pensamiento martiano en el programa de estudios de la educación primaria. Al respecto, está el libro de primaria *Cuadernos Martianos*, es el primero de una serie que el Ministerio de Educación pone al alcance de todos los niños y jóvenes. Se llama así porque contiene páginas escritas por José Martí: de sus *Primeros escritos*, de *La Edad de Oro*, “*Ismaelillo*”, de *Versos Sencillos*. Martí es considerado como el mejor maestro que han tenido y tienen los cubanos.

En unos de los párrafos del cuaderno martiano se encuentra la dedicatoria a los alumnos de enseñanza primaria, hecha por el poeta cubano Cintio Vitier:

No tienen los alumnos ni los maestros que preocuparse por el orden en que se presentan las lecturas que es, más o menos, el orden en que fueron escritas. De acuerdo con la edad de los niños, y también con sus gustos [...]. Escogerán cada día lecturas que van a compartir y

comentar; pero si les preguntan a los niños seguramente querrán empezar por los cuentos de La Edad de Oro. A medida que vayan pasando de grado, como es natural, los niños y las niñas irán entendiendo mejor lo que Martí escribió para ellos, para su propio hijo en Ismaelillo y para todos los cubanos en sus Versos sencillos. (Cuadernos Martianos Primarios, 1995:1-2).

Los aportes de José Martí se trabajan desde el plan de estudios con énfasis en su obra *La Edad de Oro*. Al respecto, el grupo de sexto grado al frente de la profesora I, como parte de las actividades escolares y de su formación, realiza actividades culturales en las que recupera la obra del pensador.

La profesora trabaja con el grupo desde primer grado y comenta que han realizado varias actividades recreativas. Pero lo fundamental es la dedicación para demostrar cómo la obra martiana, así como las ideas que refrendó el pensador desde mucho tiempo atrás, estaban muy bien establecidas; hay valores que están presentes, y lo importante es establecer una continuidad para con las nuevas generaciones, eso es lo que se debe mantener, y el primer ejemplo para el alumno es el maestro.

En el trabajo de observación dentro del aula se visualizó una actividad cultural referente a Martí: los alumnos llevaron a cabo un desfile de *La Edad de Oro*, con varios personajes, en la que cada uno se identificó a partir de un diálogo representado. Los alumnos pasaron con su personaje, y con sus atuendos de pequeños actores se mostraron entusiasmados en la representación: Gigante y Meñique, Tres Héroes, los Zapatitos de Rosa, entre otros. Esta actividad corrobora el planteamiento de la relación de la educación con la cultura, propuesta por José Martí. Además, el arte es un medio generador de creatividad en los alumnos, la incentiva; por ende, los rendimientos escolares son bastante favorables. En esta actividad, la mayoría del grupo participó y se mostraron entusiasmados.

En otra actividad, niños y niñas recitaron lo siguiente referente a la vida del pensador:

A veces, aunque el sol salga cada día, cuando los hombres son malos, o cuando no comprenden lo que es justo, también parece que estamos en la oscuridad; es como si faltara la luz en la inteligencia, en el sentimiento. En épocas pasadas hubo gobernantes que no comprendían que la tierra es de los que nacen, viven y trabajan en ella, que tienen derecho a gobernarse por sí mismos. Pero en aquellos tiempos los hombres eran más inteligentes y buenos, que amaban a

la justicia y sabían sacrificarse por defender a la patria. Hace 165 años, un 28 de enero de 1853 nace un niño de inteligencia gloriosa: José Julián Martí Pérez. A través del tiempo empezó a ver cómo maltrataban a los esclavos, y eso no le gustaba; fue así que recordando aquel suceso escribió: un niño lo vio y tembló de pasión por los que gimen, y al pie del muerto juró lavar con su vida el crimen. Mendive es un maestro ejemplar. Martí en el colegio encontró un gran amigo y compañero: Fermín Valdés Domínguez. En la Revista *La Edad de Oro*, les habla a los niños como un padre cuando aconseja a sus niños. Sé es bueno porque sí, y porque allá adentro se siente como un gusto cuando se ha hecho el bien; cuando se ha dicho algo útil a los demás; eso es mejor que ser príncipe: ser útil. Los niños deberían echarse a llorar cuando ha pasado el día sin que aprendan algo nuevo. Martí nos enseñó su ardiente patriotismo, su amor apasionado a la libertad, la dignidad, el decoro del hombre, su repudio al despotismo y su fe ilimitada en el pueblo. El amor a la patria no es el amor ridículo a la tierra, ni a la hierba que pisa nuestras plantas, es el odio invencible a lo que le oprime, es el amor eterno aquí en la daga.

Finalizaron el recital de Martí con una breve canción:

Era un niño que leía con muchísima atención
historias de grandes hombres y de la revolución.
Quiso mucho a su maestro,
nació en Cuba, nació aquí.
Ese niño que leía
se llamó José Martí.

Por su parte, la escuela “Arturo Montorí Céspedes”, nombre de un destacado pedagogo cubano, tiene una fachada de color verde; es una casa grande, recuperada de la revolución y convertida en escuela. Los salones son amplios, bien ventilados para llevar a cabo las clases. En los pasillos se ven algunos murales de personajes emblemáticos como el Che Guevara, José Martí y Fidel Castro; los murales de héroes de la revolución son característicos en las escuelas cubanas.

La directora del plantel destaca que se trabaja con José Martí, como parte del plan de estudios de la educación cubana. Hay un libro base que se denomina *Cuadernos Martianos Primarios*, y a cada nivel escolar corresponde un cuaderno martiano. Como principal actividad está la Cátedra Martiana donde se trabaja al pensador cubano con los niños. La cátedra está a cargo de la responsable de la biblioteca.

En la entrada de la biblioteca está el retrato de Martí con una frase que resalta: *ser culto para ser libre*. El trabajo que se realiza sobre José Martí es sobre *La Edad de Oro*. La actividad con el grupo de segundo grado se trabajó con lecturas de dicho libro; a cada niño se le da un ejemplar de la obra. Al respecto, la encargada de la cátedra martiana destaca que a los infantes se les adentra en las historias del pensador a través de ejercicios de lecturas. En los primeros grados escolares, se pone énfasis en iniciarlos al pensamiento martiano de manera más recreativa: desde los datos esenciales de su vida con láminas, su nombre, procedencia, la casa donde nació, la cual se encuentra en La Habana Vieja. Se les habla de *La Edad de Oro*, y se les instruye sobre el hecho de que no siempre fue escrita en un libro, pues Martí la escribió siempre en revistas, destinada no sólo a los niños de Cuba, sino de todo el mundo. Se realizan actividades culturales entorno a Martí, se hacen concursos de maquetas, dibujo, poesía. Los niños que ganan en la escuela pasan al municipio de Plaza, y el ganador pasa al nivel provincia.

En el cuarto grado se trabaja la introducción de *La Edad de Oro* y su gran variedad de frases. Al respecto la encargada de Cátedra Martiana destacó lo siguiente:

Se les pide que traigan una frase escrita por Martí y luego deben interpretarla, por ejemplo, “el niño bueno inteligente y aseado es hermoso”. Ellos leen la introducción completa para que sepan qué tipo de lecturas aparecen en el libro, sobre los tres héroes de América Latina: Bolívar, Hidalgo y San Martín. También se trabajan poesías escritas por el pensador. Hay grupos que desde el Círculo Infantil tienen noción de José Martí, por lo que ya llegan a la primaria con cierta familiaridad con el pensador. A parte de trabajar en la cátedra martiana con los niños, también realizan actividades con sus maestros conforme al plan de estudios de cada grado, y ahí los docentes tienen una guía. Por ejemplo, en la semana uno, los niños de primer grado deben leer y dibujar aspectos referentes a José Martí, con el propósito de familiarizarlo con el héroe cubano, buscar fotos de Martí y su familia, dibujar la casa donde vivió de niño, iniciar el montaje de la canción *Cultivo una rosa blanca*, así como memorizar los versos. Los niños de primero y segundo grado ya conocen el poema *Los Zapaticos de Rosa* para niños, y muchos ya lo dicen de memoria; ellos saben cómo está escrito, si en prosa o en verso. Se les pregunta cuántos versos tiene, y ellos los cuentan y responden correctamente; hacen cosas verdaderamente preciosas: maquetas, poesías que ellos mismos crean... los niños tienen mucha imaginación. Antes, se visitaban lugares emblemáticos referentes a Martí; al enfrentarse a la realidad del museo, enfrentan otro elemento sobre la

vida del pensador. (Entrevista a la encargada de la cátedra martiana de la escuela primaria “Arturo Montori Céspedes”, enero 2023)

Estas actividades se coordinan con el profesor de cada grupo y la encargada de la biblioteca, responsable de la cátedra martiana. Los grupos asisten a la biblioteca semanalmente; se sienten muy a gusto cuando están ahí realizando actividades sobre José Martí.

En ese sentido, un ejercicio interesante fue el que realizaron los alumnos del sexto grado de la escuela “José Antonio Bianchi” acerca de la revista de *La Edad de Oro*, es decir, los niños redactaron una carta hacia otros niños, y en ella, escribieron lo que deseaban a los niños de otros países. Algunos elementos que incluyen las cartas de los niños cubanos son poemas, dibujos acerca de las características de lugares históricos de La Habana, en el que resaltaban el orgullo de pertenecer a su tierra. Todos incluyeron la siguiente dedicatoria: “Para los niños de otros lugares”. Los dibujos acompañan frases como las siguientes: “Las escuelas son para los niños para que aprendan el amor a la patria”; “Los niños son la esperanza del mundo”. Pueden leerse en las cartas algunos fragmentos muy profundos:

Querido niño:

Yo soy una niña cubana y estoy muy orgullosa de ello. Cuba es un país libre, en el puedo jugar en las calles con mis amigos, sin limitación alguna, y tengo la posibilidad de reclamar mis derechos. Las personas de mi nación también son muy agradables y sociales, y entre todos existe una gran hermandad...

El siguiente poema lo escribió una niña para dar a conocer el amor a su tierra y a su escuela:

En estas tierras caribeñas residen niños muy felices.

Nuestra patria defenderemos desde la escuela
y con ahínco aplicamos todo lo estudiado.

A la maestra agradecemos con mucho amor
todo el tiempo que nos dedica de su corazón.

Con este poema te quiero decir
que los niños en Cuba vivimos muy felices.

Cabe señalar que con este ejercicio, por un lado, se reafirma la premisa de Martín Carnoy: los niños cubanos viven más felices su infancia; y por el otro, se hace valer el principio martiano sobre la revista *La Edad de Oro*, cuya intención es dirigirse a los niños de todo el

mundo, para que los niños americanos sepan cómo se viven en otras tierras del continente: *Lo que queremos es que los niños sean felices, como los hermanitos de nuestro grabado: y que si alguna vez nos encuentra un niño de América por el mundo nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: ¡Este hombre de la Edad de Oro fue mi amigo!* (Martí, 1992:31).

La relación de la educación con la cultura, el arte a través del dibujo, poesía, canto y baile se trabaja en las escuelas cubanas, no reducido sólo a las fechas emblemáticas, concursos y festivales, sino de manera continua y como parte de las actividades escolares de un programa de estudios, en el que los valores y el ideario de José Martí son el hilo conductor de la realidad educativa de cada día.

La cultura, la educación y la ciencia en la enseñanza cubana van entrelazadas con el decoro de la dignidad, decencia, honestidad y respeto, valores impregnados en José Martí, esenciales para concebir la equidad cultural como el medio tangible e intangible para enfrentar las diferencias sociales en armonía con la universalización de la educación. La tarea de llevar la educación, la ciencia y la cultura a los sitios más apartados es la característica de raigambre martiana y revolucionaria que lleva el sistema educativo cubano.

Finalmente, la experiencia educativa cubana, es sin duda, un esfuerzo por hacer de la educación un medio para alcanzar mejores condiciones sociales, una justicia social y llevar una transformación educativa en América Latina para enfrentar las embestidas de un modelo desigual predominante. Se debe tomar en cuenta que muchas ventajas organizativas de Cuba proceden del contexto sociopolítico revolucionario, en el que se amalgamaron valores colectivos y estrategias pedagógicas como base para el desarrollo del sistema escolar cubano.

Cuba es una experiencia educativa radical, pues despliega una campaña de alfabetización profunda desde y para el pueblo con valores patrióticos, solidarios y revolucionarios, genera cambios de conciencia profundos. Una pedagogía revolucionaria en movimiento, la cual se construyó durante el movimiento educacional de masas en la que el educador y educando fueron al mismo tiempo maestro y aprendiz en un diálogo constate, en donde ambos aprendieron de forma dialógica.

De acuerdo, con Fernández (2016), Fidel Castro contribuyó directamente en la toma de conciencia del pueblo a través de la educación como lucha y del desarrollo de una cultura política; actor decisivo en la creación y despliegue de un sistema educativo sin precedentes en este continente. Democratizó la educación y la convirtió en un derecho inalienable de todo el pueblo cubano, por hacerla absolutamente gratuita en todos los niveles, desde sus diferentes dimensiones: a partir de las trincheras de la escritura y de la lectura, hasta proyectar una educación científica, humanística, entrelazada con la cultura (el arte, la literatura) y el deporte, accesible a todos y todas. Hay un gran esfuerzo por llevar la praxis educativa a la realidad cubana y situarla al campo de las ideas y del internacionalismo característico de la isla. Inspirado en el pensador cubano José Martí, se logró hacer de la educación un medio de liberación, solidaridad y amor, no sólo para la población nacional, sino para los pueblos marginados donde raras veces un profesional de la enseñanza y de la salud de otros países llegan a brindar ayuda profesional (Fernández, 2016).

Resulta necesario seguir con la tradición educativa: recurrir una y otra vez a las máximas martianas acerca de la pedagogía del amor, cuyas características es lo afectivo y lo racional. Educar con una pedagogía de la ternura de acuerdo con la pedagoga cubana Lidia Turner Martí (2002), es educar con la misma pedagogía que brindan los padres y madres a sus hijos, una fina sensibilidad que acompaña su amor cuando los alimentan, los educan y les enseñan a vivir dignamente. La que ofrece el maestro y la maestra hacia el ser humano, que hace pensar en la concepción que tienen sus alumnos como seres que piensan, sienten y actúan. La que acompaña la formación de cada niño y joven para que se abra en la vida y logre alcanzar el lugar que le corresponde en la sociedad: la ternura como ingrediente aglutinador del proceso educativo (Turner, 2002).

En ese sentido, Sánchez Collazo y Sánchez Toledo (2002) señalan que la pedagogía cubana actual es revolucionaria, no sólo porque se ha desarrollado en un país con una revolución social, sino porque en su concepción se ha desarrollado el carácter transformador de la ciencia y su estrecho vínculo con la realidad educativa, lo que ha permitido enriquecerse teniendo la práctica como punto de partida y criterio de verdad. Tales características la distinguen de otras concepciones pedagógicas actuales que han centrado su interés en el plano puramente

teórico, en un *deber ser*, incluso en un discurso crítico sin que se hayan logrado verdaderas transformaciones educativas.

La pedagogía cubana actual concibe el desarrollo científico, investigativo y creador, a través de la educación de toda la sociedad, la universalización total del acceso a la educación, lo que ha incidido en los avances científicos y tecnológicos de la propia pedagogía y de las ciencias en concordancia con el desarrollo del país.

Cuba es un país en donde los niños poseen altos rendimientos escolares y logros académicos, en particular en el sistema de educación básica primaria (es donde centramos el estudio); dichos aspectos se deben al contexto social y familiar del estudiante, así como al alto presupuesto que el gobierno destina hacia el sector educativo. De acuerdo con el análisis de Martin Carnoy, estas ventajas son factores decisivos y llevan a los escolares cubanos a tener un alto nivel educativo

Desde luego, los factores que analiza Carnoy influyen de manera decisiva en los logros académicos del estudiante, pero, además, sostenemos tres principios básicos nodales en el proceso de enseñanza de los estudiantes de educación básica: el vínculo del estudio con el trabajo, el vínculo de la teoría con la práctica y el vínculo de la escuela con la comunidad. El relacionar el estudio con el trabajo permite que, se combine a la vez, la teoría con la práctica; por ejemplo, el aula funge como el espacio de acción y creación del conocimiento, la escuela ya no es una reproductora del conocimiento, sino que responde a las realidades de la comunidad, y rompe con el esquema de educación tradicional, es decir, brinda otros elementos pedagógicos. Estos aspectos influyen de manera cualitativa en los alcances educativos de la isla; por esto, también, es una alternativa pedagógica en América Latina.

Consideramos pertinente que otras experiencias educativas podrían empezar a centrar sus esfuerzos en aquellos factores, los cuales han dado buenos resultados en Cuba, sin por ello copiar del todo esta experiencia, pues la realidad de cada país es distinta. Se puede aprender de la experiencia cubana para enfrentar la andanada neoliberal de un mercado educativo, que, es claro, no ha producido ni un rendimiento escolar en poblaciones con pocas posibilidades de acceso a la escuela. Al respecto, Cuba muestra un modelo de inclusión educativa: la niñez y la juventud cubana prácticamente tiene garantizado el acceso a la educación y les ofrece los medios para una óptima formación escolar, con sus dificultades, desgates y errores que

puede presentar, es decir, es normal que haya aspectos por mejorar siempre, aun así consideramos que la educación cubana brinda elementos educativos y pedagógicos importantes y, por lo mismo, es una experiencia formativa y de inflexión hacia otros proyectos de educación alternativa que ven en la educación un medio de transformación social.

Capítulo III. La construcción de proyectos educativos alternativos en México: las Escuelas Integrales de Michoacán

Por eso estamos aquí, porque hemos de ser diferentes, porque hemos de construir otro mundo y otras gentes, porque contigo o sin ti, compañero, maestro, amigo, el mundo que construiremos será ese, el nuevo camino, el camino de la revolución.

Escuela Integral de Chamacuero

3.1 Contexto político-educativo en México

La reforma educativa posrevolucionaria en México marcó un paradigma en la región; permitió que, durante las primeras décadas del siglo XX, la educación pública se extendiera por todo el país; propició la movilidad social y, por ende, impactó de manera positiva en el desarrollo social y económico. Se logró tener una educación como un derecho, basada en principios filosóficos, que dieron sustento a la educación en México; ésta fue plasmada en el artículo tercero constitucional, cuyos cánones afirmaban que la educación impartida por el Estado debía ser pública, gratuita, laica, obligatoria, nacional, democrática, humanista y científica (López, 2018).

La escuela mexicana tuvo un alto reconocimiento y prestigio social por su formación humanista e integral, al formar a mexicanos con un sentido patriótico y con identidad nacional, destinados a proteger y preservar sus recursos naturales. Además, con un espíritu de hombres y mujeres libres, solidarios, dignos, con capacidades de explorar, crear, producir e innovar, pues resultaba necesario desarrollar armónicamente todas las facultades, capacidades, habilidades, destrezas y virtudes como seres humanos (López, 2018).

Los educadores mexicanos que participaron en la creación del proyecto educativo nacional destacaron por sus virtudes patrióticas, humanistas, comprometidos con la educación para las masas campesinas: José Vasconcelos, Rafael Ramírez y la maestra Eulalia Guzmán,⁸² entre

⁸² Se graduó de la Escuela Nacional de Maestros en 1910. Se mostró a favor de la campaña antirreeleccionista de Francisco I. Madero y apoyó al movimiento del general Emiliano Zapata. Estuvo en la jefatura del

otros. Al triunfo de la revolución mexicana, profesores comprometidos con el proyecto nacional educativo aportaron a la construcción de la escuela pública y a la formación de ciudadanos con principios cívicos y humanistas, con un compromiso hacia sus comunidades.

A partir de 1920, el objetivo de los gobiernos emanados de la revolución fue introducir, en la práctica, el derecho del pueblo a educarse y la obligación del Estado de impartir la enseñanza gratuita, así como reducir al mínimo el 84% de analfabetismo de la población. La labor fue acometida con un gran movimiento educacional. Al mismo tiempo que José Vasconcelos llevaba adelante el proyecto de creación de la Secretaría de Educación Pública, emprendió la cruzada contra el analfabetismo, iniciada el 20 de julio de 1920, apoyada con gran fervor por maestros, pero, sobre todo, por maestras.⁸³

La cruzada contra el analfabetismo consistió en crear una colectividad de profesores honorarios de educación elemental, formada por hombres y mujeres que hubieran cursado como mínimo el tercer año de primaria. Se abrió un registro para los habitantes del país que reunieran las condiciones establecidas y que desearan dedicarse a la enseñanza de la lectura y escritura de modo voluntario y gratuito.

Sin embargo, los resultados esperados no fueron los óptimos. Al respecto, la maestra Eulalia Guzmán menciona que las limitaciones de la Cruzada de Alfabetización nacieron de su misma condición de ensayo y error, pues fue de las primeras estrategias sin precedentes para combatir el analfabetismo a nivel nacional. La profesora destacó que, a finales de 1923, una de las deficiencias que tuvo la cruzada fue que el tiempo de servicio de los maestros honorarios era breve.

Aunque la campaña de alfabetización no tuvo los resultados esperados, cobró resonancia por tres razones: primero, por su iniciativa para combatir la ignorancia; segundo, por concientizar a muchas personas sobre la importancia de aprender a leer, escribir y generar una actitud de colectividad en las masas; tercero, por ser un proyecto gratuito y universal, para combatir el

Departamento de Alfabetización durante el período de José Vasconcelos. Dedicó parte de su actividad profesional a impulsar la educación de las mujeres, en particular trabajadoras y de clases sociales desfavorecidas.

⁸³ José Vasconcelos llamó a las mujeres, en especial a las señoras madres y jovencitas de toda la república que no tenían trabajo fuera de sus hogares. Las invitó a que dedicaran unas horas a enseñar a niños, hombres y mujeres.

analfabetismo a través de los maestros. La campaña significó un esfuerzo notable por llevar la educación a las masas populares, sobre todo, a la gente del campo, y fue de los primeros programas de justicia social, y de los intentos de un proyecto de educación popular en México, pues no existían experiencias previas a escala nacional para combatir el analfabetismo.

En ese sentido, las *Misiones Culturales* figuraron como un proyecto de educación para adultos, cuyo objetivo era llevar la educación a la gente del campo, con la intención de generar una transformación importante. Se llevó la escuela hasta las más lejanas aldeas, al campo, a las minas, a las comunidades indígenas, a las fábricas. Se capacitó al maestro a través de las escuelas normales rurales, se multiplicaron escuelas agrícolas e industriales y hubo libros dignos para todos (Monroy, 1984).

La *Casa del Pueblo* constituyó una de las primeras experiencias del vínculo de la escuela con la comunidad en México, recogió los esfuerzos de la comunidad y del gobierno. Este proyecto educativo nacional unió el entusiasmo, la buena voluntad, entre gobierno y comunidad, se financió el terreno y los materiales para la construcción de la casa, así como el material de estudio y el salario del maestro; mientras los alumnos con gran iniciativa llevaban sus propios bancos de madera para sentarse.

Las bases sobre las que se constituyó la Casa del Pueblo son, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (1947), las siguientes:

- *Sociales*. Se parte de la idea de construir la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela. La Casa del Pueblo no sólo será el centro donde se impartan determinadas enseñanzas, sino una institución de raigambre bien distribuida que agrupe a todos los individuos sin distinción y establezca vínculos de solidaridad y fraternidad, pues ejerce ampliamente la influencia civilizatoria de los maestros misioneros y rurales.
- *Económicas*. Acrecentar con menor esfuerzo la producción, cultivar hábitos de asociación y cooperación, así como proveer el bienestar de cada uno de los asociados.
- *Morales*. Formar hombres libres, con iniciativa, prácticos, con un sentido de responsabilidad bien definido, para que lleguen a tener el dominio de sí mismos; es fundamental afirmar el amor a la patria y sus instituciones.

- *Intelectuales*. Proporcionar los conocimientos generales de acuerdo con los diversos grados de enseñanza, de manera que dejen huella perdurable y den por resultado un acervo reducido de conocimientos, asimilados con solidez, que realmente preparen para las actividades de la vida y para una lucha fácil por la existencia.

Las prácticas desarrolladas dentro de la Casa del Pueblo estuvieron al unísono con la región donde se le ubicaba. Es decir, se establecieron actividades agrícolas, como son los huertos, atención a jardín, selección de semillas, abonos; talleres y oficios locales como carpintería, objeto de barro, ixtle, mimbre, curtidora; actividades domésticas, entre otras. Existían tres categorías de Casa del Pueblo: en primer lugar, *la rudimentaria*, cuyo programa se desarrollaba en dos años; ésta fue la que más se difundió, pues se trataba de llegar al mayor número de lugares de la manera más económica posible. En segundo lugar, *la elemental*, que comprendía a la anterior y dos años más de educación. Por último, *la consolidada*, conformada por seis grados (Secretaría de Educación Pública 1947).

En este sentido, *las normales rurales mexicanas* figuraron como un proyecto educativo de nación, pues constituyeron la vía para dar educación al campesino. Al ser un proyecto educativo emanado de la revolución, incorporó los ideales agrarios del campo mexicano. Las normales rurales, señala Padilla (2009), constituyeron una de las vías por la cual el campesino podía acceder a estudios y tener una formación profesional. Tanto en su organización como en su pedagogía, las normales rurales reflejaron las ideas del nuevo orden revolucionario. Su tradición continúa como un proyecto de nación y bastión de resistencia en la lucha por la educación.⁸⁴ Las normales rurales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y escribir e introducir nuevas técnicas de agricultura. A contracorriente, las normales rurales persisten como importantes instituciones para el campesinado pobre, a pesar de los embates constantes hacia ellas (Padilla, 2009).

Narciso Bassols, inspirado en los aportes de la escuela rural mexicana, principalmente en las ideas de Vasconcelos y Rafael Ramírez, así como en la pedagogía soviética con los aportes de Antón Makárenko, atendió los problemas educacionales de su tiempo y la necesidad de transformar la educación. En su período como secretario de educación, de 1931 a 1934,

⁸⁴ Los maestros Arturo Gámiz, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas lucharon por mejores condiciones en la vida de los pueblos, condiciones que se articularon con la educación por medio de la escuela rural.

trabajó los problemas de la enseñanza normal y técnica, la educación rural y las Misiones Culturales. Tres aportes se destacan: primero, la educación que se impartiera en todo el país debía ser laica; segundo, la educación rural tendría que coadyuvar a la resolución del atraso y marginación del campesinado, y tercero, impulsar la educación sexual.

Estos aportes fueron la antesala para el establecimiento de una educación socialista, la cual fue, en México, una experiencia particularmente educativa para el cambio social. Esta experiencia se proyectó con más fervor en 1934 y se fundamentó en que la escuela debería consistir en preparar el terreno para la transformación socialista de la población. Asentaba, por un lado, la vinculación de la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social,⁸⁵ por el otro, la vinculación de la escuela con la producción (Guevara, 1985).

Se hizo énfasis en la educación primaria: era fundamental y representaba a la escuela popular por excelencia en México. Las bases de la educación socialista se sentaron a través de la escuela primaria, pues ésta desarrolla los momentos emancipadores de la vida de las futuras generaciones en la lucha para el establecimiento de un nuevo gobierno social, sin explotados (Guevara, 1985). La educación socialista tenía los siguientes principios: obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, integral, progresiva, vitalista, científica, desfanatizante, cooperativista, emancipadora y mexicana (Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, 1935).

En este tenor, destaca la labor del maestro veracruzano Gonzalo Vázquez Vela, quien fue secretario de Educación Pública de México en el período del presidente Lázaro Cárdenas.⁸⁶ Se esforzó por incrementar el número de escuelas normales rurales entre 1935-1940, lo que marcó un elemento imprescindible para los campesinos en su redención social. Fue actor importante en la creación del Instituto Politécnico Nacional. También, promovió la creación

⁸⁵ La escuela fue un instrumento de apoyo para las transformaciones sociales y económicas del país, así como para liquidar los vestigios del antiguo orden semifeudal y abrir horizontes al desarrollo de la nación.

⁸⁶ Gonzalo Vázquez Vela, promovió y puso en práctica una Ley de Educación en Veracruz que fue antecedente directo a la reforma al artículo 3º constitucional que planteó la educación Socialista. La obra educativa del maestro Vázquez motivó al presidente Lázaro Cárdenas a formar parte de su gabinete, pues deseó que gran parte del programa educativo veracruzano fuese aplicado en todo el país. Véase: *Informe que ante la XXXV H. Legislatura del Estado rinde el ciudadano Lic. Gonzalo Vázquez Vela, encargado del Poder Ejecutivo de Veracruz*. 1943.

del libro de texto gratuito y, por ende, la distribución de miles de ejemplares en los planteles del territorio nacional.⁸⁷

En los libros de texto escolares del período cardenista, en particular el de primaria, aparece la ciudad y el campo, los campesinos y los obreros, así como los niños campesinos y los niños ciudadanos; las madres de todos estos infantes con la misma tarea de luchar por la transformación de la sociedad mexicana. Se hizo énfasis en que estos libros debían contener situaciones reales y concretas de la vida social y natural de las personas, y tomar como base los intereses de los niños; debían guiar la enseñanza del lenguaje, de las matemáticas, el estudio de la naturaleza, el estudio relacionado con la producción económica, con la lucha social, con las actividades recreativas, artísticas, con la cultura, el deporte, higiene, en general con las realidades de la vida (STERM y CTM, 1939, citado en Montes de Oca, 2007).

Los contenidos de los libros tanto en las escuelas rurales como en las urbanas eran similares, aunque fueran distintos escenarios. Las enseñanzas eran las mismas: por ejemplo, la reforma agraria y el reparto de tierra tuvieron un lugar central en la temática de esa época, pues se destacó que todas aquellas personas del campo tenían derecho a poseer un pedazo de tierra que permitiera el sostenimiento de una familia. Las niñas y niños que leían estos libros de texto debían de aprender a valorar el trabajo productivo honesto, a luchar contra la injusticia, a incentivar la cooperación y la solidaridad, la participación activa e igualitaria de todos los miembros de la comunidad y aprender a defender sus derechos (Montes de Oca, 2007).

Las temáticas fueron en gran medida propuestas por el maestro Gonzalo, su preocupación siempre fue una educación de acuerdo con la realidad del niño con las cosas de la vida que lo rodean. El aporte que hizo es poco conocido y recuperado; sin embargo, figura como un actor importante en la pedagogía mexicana.

Hasta aquí, estas experiencias fueron esfuerzos notables de la educación como un proyecto de nación, con dificultades y errores, pues al poner en marcha proyectos propios es natural que surjan complicaciones. Jaime Torres Bodet, quien fuera secretario de Educación Pública en 1943, se preocupó por reorganizar y dar nuevo rumbo a la campaña nacional de

⁸⁷ El libro de texto fue obra de Vázquez Vela, quien promovió en 1935 la creación de la Oficina Editorial Popular, la cual se encargó de la elaboración de los libros de textos, así como la distribución de miles de ejemplares en planteles asentados a lo largo del territorio nacional.

alfabetización de Vasconcelos, para enseñar a leer y escribir a adultos que carecían de estas herramientas esenciales para la vida y, al mismo tiempo, construyó escuelas. En los siguientes años se fue diluyendo el proyecto educativo de nación; es decir, la educación empezó a entrar en proceso en el cual las nuevas condiciones económicas y políticas dictaban las medidas de un modelo capitalista que imponía condiciones de protección y fomento a la propiedad privada y capitales, control de los sindicatos y salarios, así como la apertura al capital extranjero, y diluir los discursos nacionalistas que prevalecían en la educación mexicana.

En el contexto internacional de la guerra fría, y con el ascenso de Estados Unidos como la potencia hegemónica después de la segunda guerra mundial, llegaron nuevas condiciones de control para evitar la propagación del marxismo y del comunismo en los países de la región, por lo que impusieron sistemas de control y represión hacia los movimientos que propagaran los ideales revolucionarios y libertarios. En los años sesenta la experiencia cubana figuraba como un referente de libertad y resistencia para los pueblos de Latinoamérica contra los gobiernos dictatoriales.

En este contexto de la Guerra Fría, el gobierno mexicano estaba empeñado en detener el avance de las fuerzas de izquierda y combatir la “amenaza comunista” aplicando mano dura en contra de cualquier tipo de oposición o disidencia. En este escenario, la lucha del maestro Othón Salazar⁸⁸ figuró como una de las primeras luchas magisteriales en México. En 1958 se convirtió en un importante dirigente magisterial por su liderazgo en la gran huelga de la Escuela Normal Superior, pues consideraba que la educación y la escuela pública debían tener una misión liberadora, debían enseñar los problemas sociales como los responsables de la pobreza y la desigualdad. Inconforme con el mediocre desempeño del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para defender los derechos de sus trabajadores, Othón Salazar fundó el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) como organización democrática independiente del sindicato, con el fin de luchar por mejores condiciones laborales, un incremento salarial y mayores prestaciones laborales dignas para

⁸⁸ Fue profesor y luchador social dirigente del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), nació en Alcozauca en la región de la montaña de Guerrero en 1924. Estudió en la Escuela Normal Rural de Oaxtepec Morelos en 1942, luego se trasladó en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa para cursar el segundo año, posteriormente en la Escuela Nacional de Maestros en donde curso el tercer año. Después ingresó a la Normal Superior, donde finalizó sus estudios en 1948.

los maestros. El MRM surgió en una época de feroz represión ejercida por el gobierno federal en contra de luchadores sociales y movimientos populares,⁸⁹ mediante el creciente autoritarismo de un Estado que fue abandonando los principios políticos que se habían gestado y consolidado gracias a la Revolución Mexicana (Memoria Política de México, s/f). La masacre del movimiento estudiantil del 2 de octubre de 1968 fue el obvio reflejo de la intolerancia del gobierno mexicano hacia los movimientos por la educación.

En este escenario represivo, el ataque sistémico hacia el normalismo rural se recrudecía de manera brutal en contra de sus estudiantes que se organizaban por mejores condiciones. Aludió a las condiciones precarias en que se encontraban las instalaciones, los internados, al poco gasto para la comida, etcétera. La histórica represión hacia las normales rurales obedece a lo que Luis Hernández (2013) denomina, por un lado, “guerra de alta intensidad”, cuyo componente es muy agresivo y violento directo en contra de los estudiantes normalistas; por el otro, la constatación de amenaza de desaparición de las normales rurales, la reducción de la matrícula de ingreso, así como la disminución del presupuesto económico, el cual va relacionado con las políticas educativas neoliberales de golpear a la educación pública.

Al mismo tiempo que se invisibilizaban las luchas y la represión a los sectores opositores a los gobiernos autoritarios, se creó la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la cual, desde entonces, dirige los proyectos económicos y educativos de los países latinoamericanos, así como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés). Ambas nacieron con el fin de financiar proyectos de desarrollo que estuvieran acorde con los intereses del poder político y económico emergente, pues se proyectaron como instituciones de control y de intervención en los países de la región (Memoria Política de México, s/f).

En el campo educativo mexicano, los proyectos implementados pregonaron un ideal educativo con el que era posible brindar educación de calidad y progreso, aplicable para cualquier parte del territorio mexicano y para todos los sectores de la población. Por ello, la educación, entre 1964-1982, fungió como uno de los instrumentos claves para la propagación

⁸⁹ De manera destacada se dio la brutal represión a los ferrocarrileros en 1959.

de la ideología cargada de supuestos nacionalismos, de una igualdad social, respaldada por el civismo, como ejes formadores de la nueva identidad del ciudadano (Flores *et al.*, 2019).

En ese período, en medio de la crisis se precipitó la transformación a una educación neoliberal la cual promueve el individualismo, la obediencia y la formación de individuos para contribuir al “progreso” de la nación, pues esta idea fue, en realidad, el telón de fondo para la explotación laboral. Desde ese momento, el “progreso” sólo beneficiaría a los sectores privilegiados de la élite mexicana a través del emergente modelo neoliberal.

Con la aplicación de las políticas educativas neoliberales durante la década de 1980 y 1990, se efectuó una gran intromisión de los organismos internacionales en la educación mexicana, a fin de imponer sus intereses de dominio económico y político mediante programas y planes en el sector educativo.⁹⁰ Con dichas políticas —dictadas desde el exterior— se dio una fuerte embestida a la educación pública por medio de reformas educativas que buscaban imponer la privatización y mercantilización; por ende, dismantelar la educación a través de la reducción de presupuesto educativo, propiciando la precariedad y el rezago educativo (López, 2018).

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), tomó fuerza y relevancia el modelo neoliberal, por las fuertes medidas que llevó a cabo, tanto económicas como políticas. La firma del Tratado de Libre Comercio llevó a México a negociar de una manera dispar y prácticamente en condiciones de subordinación a los Estados Unidos. Salinas introdujo cada vez más al país políticas y decisiones de los organismos internacionales: la privatización de las empresas públicas y la reducción del gasto gubernamental, con lo cual los sistemas educativos sufrieron las consecuencias.⁹¹

Durante el salinato, se llevaron a cabo reformas educativas muy importantes hacia el sistema educativo mexicano: por un lado, la primera reforma al artículo tercero constitucional, y por el otro, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

⁹⁰ Programa Nacional para la Modernización Educativa (1988-1994); Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000); Programa Nacional de Educación (2001-2006); Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012); Programa Sectorial de Educación (2013-2018).

⁹¹Entre 1989 y 1994, el endeudamiento externo se elevó considerablemente, pues pasó de 95 114 millones de dólares a 142 100 millones de dólares, es decir, aumento un 49%, lo cual continuó absorbiendo enormes recursos nacionales: en esos seis años, se pagó en intereses más del total de la deuda que se tenía en 1989 (González y González, 2007).

(ANMEB); este nuevo proyecto educativo, supuestamente, abriría una nueva etapa en la educación en México.

La reforma al artículo tercero constitucional de 1992 significó, la eliminación del derecho del Estado para revocar las autorizaciones para impartir educación en cualquier momento, sin que existiera algún recurso contra dicha decisión. Además, amplió la libertad de la educación privada y limitó la gratuidad a la educación que impartiera el Estado.

A partir de los nexos políticos establecidos entre la recién ungida dirigente magisterial Elba Esther Gordillo y el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, se concertó y firmó el *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica* (1992). Mediante este acuerdo entre el SNTE y el gobierno salinista, se llevó a cabo la descentralización del sistema educativo nacional, lo que significó que los gobiernos de las entidades debían asumir la conducción y gestión de los sistemas e instituciones educativas de sus respectivos estados. Con el acuerdo, se implantó en la educación básica el programa de estímulos con base en la evaluación y medición de la “productividad” del trabajo docente, a través de la llamada carrera magisterial (Navarro, 2009).

Con la *Ley General de Educación*, aprobada por el Congreso de la Unión en el 1992, se incluyó —al igual que en los demás países latinoamericanos sometidos a los dictados de reforma del BM— la opción de que los particulares brindaran servicios educativos en todos los niveles escolares. Afirmaba que la intervención empresarial en la educación tenía como base el supuesto cumplimiento al artículo 123 de la Constitución. En realidad, se refería a las responsabilidades que el patrón adquiere frente a sus trabajadores. Fue a partir de esta ley que se determinó la creación de un sistema de evaluación obligatorio en todos los niveles del sistema educativo, la obligación de instaurar la capacitación para el trabajo, así como la formación de consejos de participación social, que incluyeran a maestros, estudiantes y padres y madres de familia como “responsables de la educación de sus hijos” (Sosa, 2012).

Uno de los tantos fuertes cambios de la reforma fue el nacimiento de Carrera Magisterial (CM), sistema de recompensa monetaria horizontal dirigido a los maestros, mismo que funcionó como “punta de lanza” para desarrollar la cultura de la evaluación en el país. De igual forma, nacieron con esta reforma todos los mecanismos de evaluación de profesores en

todo el Sistema Educativo Nacional. Así se fue perfilando de manera gradual el llamado *Estado evaluador*.

Es crucial para el Estado crear grandes estructuras de evaluación y control financiero con la finalidad de moldear y estructurar el funcionamiento del sistema educativo nacional. La evaluación es una política de Estado, puesto que no ha sido una política gubernamental, sexenal, apartidista. Es decir, deviene del condicionamiento y criterios internacionales suscritos con organismos multilaterales, los cuales han emitido documentos indicativos que sujetan buena parte de los créditos otorgados y negociaciones para que se cumplan las orientaciones y políticas acordadas conjuntamente. También, funge como un instrumento de intervención directa, pues debido a su diseño y aplicación, permite la injerencia del Estado en los procesos educativos, lo cual determina los perfiles, los ingresos, los contenidos, así como la formación y los resultados de todos los actores involucrados (Coll, 2011).

El llamado *Estado evaluador* tiene una estrecha relación con prácticas de financiamiento; una desarticulación entre los diversos programas, así como una ausencia de una dimensión conceptual con el predominio del sentido técnico de las diversas propuestas de evaluación y una desvirtualización de su dimensión pedagógica (Díaz y Barrón, 2009). En lo pedagógico, supuso un empobreciendo curricular, reflejado en los materiales didácticos y en los contenidos de los libros de textos. En los libros de historia, a partir de entonces, con los textos que siguieron con la reforma del 2008, los estudiantes aprenderían que las mejores épocas de México sólo fueron aquellas ligadas a la *modernización*, mientras las luchas sociales (las revoluciones de independencia y la revolución mexicana de 1910) sólo provocaron retrocesos, acarrearón muertes, fueron innecesarias y dividieron al país (Sosa, 2012).

Los sucesivos gobiernos fueron incrementando su apego a las disposiciones de los organismos internacionales. En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), bajo el discurso de la calidad y la equidad, en el año 2002, se formalizó el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”. Con ello, se concretó la ratificación de una educación, la cual dio continuidad a la reforma de los años noventa. De este modo, las acciones se encaminan y plantean conforme a una política nacional de evaluación educativa. Con esta reforma se creó el ahora desaparecido Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual se encargó,

en los primeros años, de proporcionar información oportuna basada en la evaluación educativa.⁹²

Con la continuidad y revalidación de la alianza política entre el SNTE y el gobierno de la derecha de Felipe Calderón (2006-2012), se impuso un proyecto educativo denominado la *Alianza por la Calidad de la Educación*, en 2008, cuyos elementos centrales fueron los siguientes: calidad y evaluación como instrumentos para seleccionar, inducir el desempeño docente y la estandarización educativa. Para ello, se destacaron dos ejes, por un lado, la modernización de los centros escolares; por el otro, la profesionalización de los maestros y autoridades educativas. Dicha Alianza quedó enmarcada en la imposición de la evaluación estandarizada, así como en la meritocracia y la competencia para la “mejora” del sistema educativo (Navarro, 2011).

Con la fachada de una “modernización educativa” y una globalización dominante de los fundamentos ideológicos de la educación, el propósito real era lograr la sumisión, la desmemoria, la aceptación de la dominación empresarial nacional y extranjera sobre los destinos de México. A pesar del supuesto incremento de la cobertura educativa en los años posteriores, pues el aparente incremento se debió a que se tomaron medidas para evitar la reprobación y se maquillaron cifras de la deserción escolar, salió a la luz la realidad de que millones de niños y jóvenes del país no habían tenido, en las últimas cuatro décadas, una posibilidad real de acceso, permanencia y egreso al sistema educativo (Sosa, 2012).

Para los grupos de empresarios como Mexicanos Primero y su líder Claudio X González y la cúpula política, el problema de la educación se debía a la corrupción estatal y al excesivo número y pago de salarios a los maestros. Los empresarios iniciaron hace años una fuerte campaña de desprestigio y linchamiento contra los maestros de educación básica: culparon al docente y lo señalaron como el principal responsable del fracaso del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, la realidad de la exclusión educativa fue muy evidente como para que ocultaran su responsabilidad en el proceso de acumulación extrema y despojo del que se

⁹² En este sexenio se aplicó por primera vez la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y de igual manera se llevaron a cabo diversas acciones relacionadas con tareas sistemáticas bajo criterios del mérito (Navarro, 2005).

han beneficiado durante los últimos cincuenta años, con sus prácticas rapaces y rentistas características de un modelo económico neoliberal (Coll, 2011).

Las iniciativas educativas implementadas por Peña Nieto tienen como punto nodal conceptual la “productividad y la evaluación”. En el 2013, se promulgó la reforma a la *Ley General de Educación*, a la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, y a la *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Con la mal llamada “reforma educativa”, promulgada el 25 de febrero de 2013,⁹³ se dio un nuevo retroceso en la vida escolar y, sobre todo, un hostigamiento y persecución a los maestros, pues quedaron desprofesionalizados, es decir, se redujo su capacidad de decidir qué y cómo enseñar, así como las estrategias para impartir clase y se suprimió su capacidad de creatividad e innovación en la enseñanza, para convertirlo en un facilitador, en un guía que se reduce a estandarizar y promover la reproducción de conocimientos únicos, por lo que la vida escolar es conducida a su deshumanización (Aboites, 2013).

La reforma propuso y sancionó mandatos del orden constitucional, en relación con los artículos tercero y 73 de la Constitución. El logro de la calidad y la consolidación de la evaluación educativa se convirtieron en los ejes articuladores de la reforma. Se insertó una nueva fracción (IX) en el artículo tercero de la Constitución, en la que se elevó a rango constitucional la calidad educativa y la “autonomía” del INEE (Coll, 2011).

Uno de los principales fundamentos de esta reforma es la evaluación punitiva; es decir, la ley de reforma consiste en obligar a los profesores, directores, asesores y supervisores a someterse a evaluaciones periódicas, de cuyos resultados dependerá su permanencia en el cargo. El personal educativo tendrá hasta tres oportunidades para aprobar los exámenes en un lapso de dos años, en el cual las autoridades deben ofrecer programas de regularización o, de lo contrario, el personal enfrentaría el cese o una reasignación.⁹⁴

⁹³ En el 2013, diputados y senadores priistas y panistas, en su mayoría, aprobaron la reforma educativa por iniciativa del entonces presidente, Enrique Peña Nieto, y del grupo de empresarios “Mexicanos Primero”, así como de agencias de cooperación internacional de la OCDE. Realizaron este acto arbitrariamente protegido por miles de granaderos, pues las protestas ya existían desde el 2012. Sin embargo, no les importó escuchar el punto de vista, no sólo de maestros y padres de familia, sino, también, de especialistas en el tema (Aboites, 2013).

⁹⁴ Las sanciones para los maestros y demás personal educativo que repruebe las evaluaciones son las siguientes: los profesores de nuevo ingreso —aquellos que sean contratados después de que la ley entrara en vigor— que reprueben las tres evaluaciones serán castigados con la pérdida de su plaza; en cambio, los docentes que se encuentren en activo antes de la ley, serán removidos de los salones de clase, pero no serán despedidos,

Se justificó una evaluación simple y plenamente estandarizada con el “llenado de bolitas”, la cual mezcla los enunciados de una evaluación abierta, cuando en realidad seguía siendo la aplicación de exámenes estandarizados, instrumentalizadores del conocimiento, memorísticos, homogeneizadores y de aplicación masiva. Dos aspectos sobre los que descansa el sistema de evaluación de esta nueva reforma son, por un lado, la afirmación de que un profesor se niega a ser evaluado es porque teme reprobado, “porque sabe que no tiene las capacidades requeridas”, por lo tanto, no debe negarse a ser evaluado; sin embargo, el hecho que acepte esta premisa, la única responsabilidad es del propio maestro, y no de los creadores y responsables de la prueba. Por otro lado, la innovación e implementación de todo un lenguaje asociado a la evaluación, el cual se ha impuesto e impregnado en el quehacer educativo y señala y afirma que las evaluaciones implementadas por las instituciones “autónomas” son inobjetables, acertadas, de calidad y técnicamente validadas por sus categorías de “evaluación-calidad”, las cuales se limitan a procesos medibles, memorísticos y reproductores (Coll, 2018).

La reforma de 2013 ratificó la continuidad de las políticas educativas desplegadas por el Estado mexicano; es decir, es la continuidad y culminación de un proceso educativo sistemático para la consolidación de un proyecto mercantilista y privatizador, pero, también, para vigilar, asediar y controlar el trabajo de los docentes a través de la evaluación punitiva (Navarro, 2018). La escuela, el alumno y el maestro fungen como una colectividad escolar, pues debido a las condiciones que han padecido laboral y profesionalmente los maestros, también se ven afectados los intereses y necesidades de los niños y jóvenes. La escuela se reorienta a las pretensiones de grupos empresariales y organismos multilaterales, como parte de la reproducción social desigual e ideológica, como espacio de dominación, se da una ruptura del papel que debería desempeñar la escuela. Esta situación, permite la organización, de manera colectiva, del maestro mexicano a través del vínculo escuela-comunidad y posibilita definir al docente como el protagonista y conductor de una propuesta contrahegemónica de educación alternativa.

sino que se les reasignará en otra área del servicio público (en tareas administrativas o, más gentilmente, las autoridades los exhortarán a jubilarse).

En ese sentido, consideramos necesario hacer un breve recorrido sobre los principales episodios de lucha y sobre la manera en la que se construye el debate en torno a lo educativo como una línea importante en la que los maestros llaman ruta estrategia de su desarrollo político-pedagógico, lo cual permite entender no solo cómo se construyeron en sujetos autónomos político-educativos, sino cómo se apropiaron de su materia de trabajo y lograron construir importantes propuestas y proyectos educativos alternativos, como el de las Escuelas Integrales de Michoacán.

3.2 El maestro en la insurgencia magisterial y la creación de proyectos de educación alternativa

Amparados en tradiciones pedagógicas nacionales de gran solidez, protagonistas del movimiento magisterial democrático, los docentes mexicanos han hecho esfuerzos notables para la recuperación de la educación pública a través de propuestas originales emanadas de los propios actores educativos. El ataque sistemático hacia el maestro y la maestra, el desmantelamiento de la educación pública por parte de los distintos gobiernos neoliberales, así como la corrupción del SNTE, han llevado al maestro democrático, a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y otros grupos magisteriales democráticos, a emprender episodios de lucha en defensa de la educación pública y de sus derechos laborales como profesional de la educación, pero, además, como constructor de proyectos de educación alternativa a nivel nacional.

3.2.1 Insurrección magisterial: de lo gremial a lo educativo

En 1958 el Movimiento Revolucionario del Magisterio estuvo al frente de las luchas magisteriales más importantes de la época, encabezadas -como ya se mencionó-, por el maestro Othón Salazar; las movilizaciones a las que convocó el maestro tuvieron amplia respuesta por grandes sectores sociales; no obstante, el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines las reprimió fuertemente, lo que provocó un descontento social. Si bien las luchas, tenían en sus orígenes tintes de demandas económicas salariales, su aspiración por la democracia sindical tuvo implicaciones más amplias, que trastocarían las estructuras del régimen priista. El maestro Salazar continuaría su lucha en el magisterio, y en 1959 participó en la gran huelga en la Escuela Normal de Maestros. A raíz de la toma de la Normal por la corriente democrática del SNTE, hubo una fuerte represión, y el maestro Salazar fue cesado de su plaza

como maestro por orden del entonces presidente Adolfo López Mateos, una medida de represión y violencia hacia los maestros que mantuvieron los presidentes sucesivos a cualquier forma de disidencia magisterial (Proceso, 2008).

Aurora Loyo (1979), plantea al movimiento magisterial de esa época como una respuesta por la lucha de mejoras salariales, por un lado; y al mismo tiempo una propuesta de ensanchamiento del espacio político para la actividad sindical independiente, por el otro. Estos elementos se convirtieron en la bandera de lucha de otros sectores de ese período: los ferrocarrileros, los telegrafistas y las secciones 37 y 38 del sindicato de petróleo. Es decir, la importancia del maestro en la transmisión de valores y patrones conductuales tendientes a la preservación de las estructuras existentes (Loyo, 1979).

En ese sentido, la década de los setenta fueron años duros y difíciles de fuerte represión a movimientos estudiantiles y guerrillas campesinas y populares, que estremecieron a todos, pero también, se produjo la conformación de algunos núcleos sindicales independientes como el FAT y la UOI. Años de grandes movilizaciones populares y luchas sindicales por la autonomía y el sindicalismo independiente; años que marcaron el camino de los maestros democráticos (Coll, 2018).

Los principales factores de movilización del magisterio de esa época y de repensar las estructuras internas del sindicato fueron, de acuerdo con Arriaga (1997), por un lado, el deterioro de las condiciones de vida y trabajo de los trabajadores de la educación, no sólo a raíz de la acelerada inflación, sino también la estricta aplicación de los topes salariales como consecuencia de las restricciones en el gasto social de Estado, en particular salud y educación en 1977; por el otro lado, la antidemocracia del SNTE, la corrupción y el desgaste de la corriente “charra” agrupada en la cúpula Vanguardia Revolucionaria. A partir de entonces, se hilvana un tejido macabro de crímenes y agresiones perpetrados por el *charrismo sindical*, no sólo contra los maestros que dicen representar, sino contra las comunidades en las que sus integrantes viven y trabajan (Hernández, 2011). El docente mexicano toma conciencia sobre las condiciones laborales, pero al mismo tiempo comienza a desplegar un importante proceso educativo hacia sus propios miembros.

En ese sentido, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (en adelante, CNTE) se fundó como un proyecto de lucha de las masas en movimiento por la educación;

una fuerza magisterial nacional autónoma e independiente del Estado y de cualquier corriente política sindical. El objetivo que persigue es llegar a ser la fuerza organizada alternativa para el maestro y para la maestra de base interna del SNTE. En sus diferentes momentos de explosión de luchas magisteriales y en la manera en que se materializó, se desarrolló su extensión y profundidad en más de veinte estados de la república mexicana, pues, desde ese momento de lucha, los maestros y las maestras, constituyeron sus organizaciones representativas, mostraron una gran capacidad de movilización y generaron una alternativa de lucha magisterial (Hernández, 1983). Si bien con sus limitaciones, la CNTE pudo seguir avanzando en tanto se mantuvieron las movilizaciones de los maestros.

En este sentido, resulta necesario mencionar brevemente la periodización de lucha del movimiento magisterial que plantea la CNTE (2014), en su disputa por la educación. Son cuatro momentos de su lucha y resistencia que los mismos trabajadores de la educación han denominado como sigue:

Primer momento. De 1977 a 1983, se desarrolló como un período de integración importante, en el cual participaron activamente los contingentes de Tabasco, Chiapas, la montaña de Guerrero, la Laguna, Michoacán, Oaxaca, Morelos, Puebla, Valle de México, Hidalgo, Ciudad de México, Sinaloa, Baja California, Sonora, Monterrey y Yucatán. En esta etapa se conformaron los Consejos Centrales de Lucha, Bloques Delegacionales y Comités Ejecutivos Seccionales como formas organizativas. A través de paros, plantones, caravanas y manifestaciones se lograron conquistar varias secciones y delegaciones, como un paso para la regularización de su vida sindical. La CNTE logró asentar su emergencia, se perfiló como un movimiento de largo plazo, el cual comenzó a aglutinar a miles de maestros de todos los estados.

En 1980, la gran movilización magisterial logró reunir a 150 mil maestros convocados a un paro nacional. La iniciativa fue lanzada por la CNTE. Se luchó, en un inicio, por el aumento salarial y la democratización del sindicato. Éste se encontraba en manos de la cúpula de Vanguardia Revolucionaria, encabezada por Carlos Jonguitud Barrios desde 1972. Cabe mencionar que la CNTE, desde sus primeros impulsos y fundación en 1979, propició debates, reflexiones, análisis, los cuales tomaron fuerza sobre las políticas educativas de los distintos gobiernos, así como la problemática educativa de todo el país y a nivel internacional.

Segundo momento. Abarca de 1984 a 1988 y se caracterizó por un descenso de la actividad y repliegue de las fuerzas magisteriales, producto de una fuerte represión combinada de los gobiernos estatales, federales y de los grupos porriles del SNTE, ante lo cual la CNTE logró mantener una presencia y resistencia. A pesar de que la resistencia dejó varios costos y desgastes, fortaleció a los maestros y contingentes que se mantuvieron frente al embate gubernamental. En 1986, miles de docentes se pusieron en marcha a lo largo de buena parte del territorio nacional (Ávila y Martínez, 1990).

Tercer momento. Abarca de 1989 a 2009, marcado por las jornadas de abril a junio de 1989; más de medio millón de maestros de la mayoría de los estados de la república respondieron al llamado de la CNTE. Aproximadamente 250 mil maestros en asambleas decidieron sostener y extender el llamado en el territorio mexicano; luego se sumaron núcleos de maestros del entonces Distrito Federal, ahora Ciudad de México, Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Zacatecas, Puebla y Nuevo León. El magisterio democrático logró movilizar a miles de docentes inconformes.

Este período es también llamado “la primavera magisterial”, por el hecho de que las escuelas pararon, los maestros y varios padres de familia se enfrentaron en cada plantel a los directores y supervisores, salieron a las calles con pancartas, volantes, megáfonos, con sus ideas y demandas a cuestas; se podría decir que se volvió una escuela activa. Es decir, el movimiento magisterial educaba a millones de mexicanos, para comprender la necesidad de mejores salarios, por qué de la necesidad de mejores condiciones en las escuelas, y por qué era necesaria la democratización del SNTE (López, 2001).

Esos años enmarcaron, también, el complicado período de las reformas neoliberales en la educación, las cuales se fueron eslabonado sexenio tras sexenio. Salinas y Gordillo lograron asentar e implementar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y, posteriormente, la resistencia a la aplicación de programas educativos de reforma, a partir del 2008, como fue la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE) entre Esther Gordillo y el entonces presidente Felipe Calderón. Estos factores movilizaron a contingentes importantes de maestros democráticos de todo el país: durante períodos prolongados mantuvieron paralizadas las actividades educativas y desarrollaron protestas en Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Morelos, Zacatecas, Puebla y Baja California Sur (Hernández, 2015).

César Navarro (2009) destaca que lo distintivo de las respuestas y movilizaciones surgidas en oposición a la ACE, es que las movilizaciones fueron acompañadas por un trabajo de análisis y crítica, que lograron desentrañar y poner en evidencia los verdaderos propósitos de la Alianza, así como advertir sobre los efectos regresivos y las repercusiones en detrimento de la educación pública y de la comunidad educativa. Si bien, se efectuaron acciones de protesta y movilizaciones, así como suspensión de actividades laborales docentes, también se abrieron espacios de discusión y de intercambio que hicieron posible la elaboración de propuestas alternativas de los propios docentes, colectivos y organizaciones representativas de base magisterial. Se entiende lo educativo no sólo como el espacio de su trabajo docente, sino, también, como el espacio de transformación de lo social, de construcción y formación de conocimiento, de reflexión crítica sobre la realidad de la nación.

Cuarto momento. De 2009 a 2013, se caracterizó por una resistencia frontal y una movilización masiva nacional frente a las medidas gubernamentales a partir de la imposición de la mal llamada Reforma Educativa en 2013. De inmediato, movilizó a contingentes de maestros democráticos. Hugo Aboites (2013) señala a la reforma educativa como punto detonante para la más importante rebelión magisterial en México. Presentada a pocos días de asumir el cargo Peña Nieto, la reforma fue parte del llamado “Pacto por México”, entre el ejecutivo y los tres principales partidos políticos: PRD, PAN y PRI. Estos la ejecutaron sin ningún estudio claro sobre el panorama actual del sistema educativo, pero sí, centraron su atención en diversas modificaciones al artículo tercero constitucional, en el que terminó por destacarse como elementos fundamentales “la evaluación y la calidad educativa”. En el fondo, no se trataba de otra cosa que de seguir las recomendaciones de la OCDE.

Ante semejante imposición, de inmediato, el movimiento magisterial encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, principalmente, señaló y anticipó que dicha reforma educativa implicaba la visión empresarial de la educación y disminuía las responsabilidades del gobierno; sobre todo, se disfrazaba una reforma laboral atentatoria contra los derechos laborales alcanzados por los trabajadores de la educación. Por lo que se iniciaron las movilizaciones, no sólo de decenas de maestros, sino también de padres de familia y de integrantes de comunidades rurales para adueñarse de las calles de la Ciudad de México y establecer una lucha incasable en contra el gobierno federal. En este contexto, las

movilizaciones tomaron, progresivamente, extensiones a nivel nacional a través de diversos foros y eventos culturales, para así poder llegar a ser un movimiento de gran envergadura nacional.

Por tanto, se reconoce, en primer lugar, que este movimiento es, por su amplitud y por la naturaleza de sus demandas, probablemente el más importante en el ámbito de la educación. En segundo lugar, la rebelión magisterial, en sus pocos días de ocupación del centro político y estratégico de la Ciudad de México, vino a mover y poner en cuestión algunos elementos mal hechos del gobierno en turno. En tercer lugar, el movimiento magisterial una vez más estableció, una presencia ya no de grupos subordinados y sufrientes, sino de grupos organizados y en rebelión contra una modernidad excluyente que los castiga en sus derechos sociales.

Los maestros que se oponen a las reformas neoliberales educativas, señala Luis Hernández (2013), luchan para que el Estado, cumpla con su deber de otorgar una educación para mejorar las condiciones, tanto del alumno como del maestro, y de esa manera establecer un lazo en común para el desarrollo de un mejor aprendizaje dentro de la escuela pública. Por ello, los valores, las actitudes y una serie de conductas sociales en los docentes están fuertemente relacionados con la vida pública y privada dentro de la escuela. Así se proyectan las actitudes y las valorizaciones de la perspectiva de los docentes hacia los jóvenes y otros grupos sociales. El docente mexicano representa el segmento más ilustrado de los habitantes de las regiones más explotadas y pobres del país, con un fuerte impacto en la ciudad. En el origen de la rebelión se encuentra el conocimiento, la percepción elaborada de que el movimiento tiene de sí mismo, de su propia historia, formada por maestros, y de luchas históricas por la defensa de derechos laborales y personas, que llevaron a los maestros a construir un nuevo poder popular.

La rebelión del magisterio dirigida por la CNTE no sólo constituye luchas y protestas gremiales, sino un esfuerzo por transmitir sus demandas hacia la población, es decir, informar a la sociedad: realizan un proceso de enseñanza hacia fuera, mediante congresos, foros, seminarios, convenciones, talleres, encuentros, diálogos, diplomados, entre otros, con la idea de avanzar en dos horizontes: por un lado, en el terreno político-sindical; por el otro, el pedagógico, al nivel de escuelas, zonas, regiones y estados, dirigidos en los distintos niveles

educativos, es decir, desde el preescolar, primaria, secundaria, educación hasta media superior y las escuelas normales. Todo lo cual representó, al mismo tiempo, un complejo desafío nuevo y, por ende, el logro de avances importantes en la consolidación del proyecto autónomo.

Este período representa la consolidación de los contingentes magisteriales democráticos como una fuerza afianzada que se puede presentar con gran claridad frente al estado mexicano con una capacidad intelectual de denuncia y de deconstrucción de la política educativa oficial. El movimiento magisterial logró dar avances sustanciales en la construcción de una propuesta alternativa de educación presentada en marzo de 2017 en el marco del Diálogo Nacional. La propuesta se denominó “Bases para una propuesta de educación alternativa en México”, la cual representa un esfuerzo complejo de integración de diferentes propuestas de varios contingentes de maestros de mayor y menor envergadura (Sección XVIII, s/f).

Cabe mencionar que una de las características importantes de los contingentes de la CNTE es que su integración va desde lo local regional a lo nacional. Es decir, los contingentes se integran de acuerdo con el surgimiento de diferentes grupos de maestros democráticos a lo largo del país, los cuales responden a características específicas.

La noción de maestro democrático es recuperada por Susan Street (1998) a partir del seguimiento del movimiento magisterial en los años ochenta, en el que clasifica tres procesos distintivos de la integración del sujeto-maestro democrático.

- 1) Democratización entendida como la recuperación de las direcciones sindicales y la ocupación de las principales carteras por los cuadros democráticos con la eliminación del sindicato corrupto (los charros) o institucional.
- 2) Democratización entendida como la recuperación de las funciones ejecutivas correspondientes a la operación de las escuelas y zonas escolares. Es decir, se refiere a la acción, la cual permita democratizar los espacios intermedios de gestión escolar dominados tanto por los gobiernos como por el SNTE, de los cuales han controlado gran parte de puestos de dirección y supervisores escolares.
- 3) Democratización al interior de la organización, donde la relación entre dirigentes y bases permita construir un verdadero “poder de base” mediante mecanismos de

participación efectivos e igualitarios que establezcan prácticas y proceso permanentes de renovación. Conformación sindical independiente que se presente como núcleo sindical alternativo integrador de la disidencia.

Estas formas particulares de agrupación —donde lo democrático es un elemento nodal de la organización— históricamente se han dado en la CNTE y otras agrupaciones de maestros democráticos. De acuerdo con Susan Street (1998), permiten prevenir la clásica estructura vertical, donde se encastan las cúpulas y se burocratiza la organización. Sin embargo, esta integración nacional asamblearia democrática, al mismo tiempo, constituye un problema complejo al momento de lograr una unidad de acción y propuestas consensuadas.

Avanzar con la producción de información documental, que contenga el conocimiento y la experiencia de su práctica docente, de propuestas didácticas, de teoría, así como de conceptos, enfoques y métodos psicopedagógicos alternativos desde una postura liberadora y crítica, es lo que permitirá, de acuerdo con Tatiana Coll (2019), avanzar en sus propias formas dirigidas a enseñar y aprender de manera dialógica, así como del esfuerzo por romper con modelos de educación tradicional. Lo interesante de este proceso social, político y educativo emprendido por el maestro es que empieza por recuperarse a sí mismo como un sujeto social y educativo, capaz de reflexionar y cuestionar no sólo sus condiciones como docente en un sistema educativo excluyente, sino las formas de enseñar, para poder construir, reconstruir y transformar la realidad con sus estudiantes.

3.2.2 El maestro como sujeto político-pedagógico de lucha

La concepción de sujeto político implica la toma de conciencia del sujeto sobre su propia situación, como señaló Freire; condición absolutamente necesaria para que el sujeto pueda empezar a llevar a cabo su liberación por sí mismo. Es decir, la capacidad colectiva de desmenuzar, analizar y vincular su problema con la realidad social, política y económica, en la región, en el país y a nivel internacional, le permite determinar su ser en el mundo, romper la determinación de su subyugación a los procesos constantes de colonización interna profundizados en la era de la globalización (Freire, 1990).

La acción colectiva, como el conjunto de creencias y sentimientos comunes que permite desarrollar una conciencia colectiva, lo cual está relacionado con la cultura, con el contexto

y con la sociedad (Durkheim, 1985). La capacidad de lo colectivo está en los procesos que el maestro crea para organizarse, desde el planteamiento de lucha, las demandas para mejores condiciones laborales, la defensa de la educación pública.

Comprender a la CNTE como un actor colectivo importante, pasa por reconocer no solo el quehacer del magisterio y dimensionar su función crítica, sino que su accionar va más allá del aula: el impacto que tiene su labor en el espacio social, en los contextos comunitarios, regionales y a nivel nacional. La CNTE se convierte en un actor social clave para entender el devenir histórico desde una postura que reivindica el papel de los sectores populares frente a los intereses económicos; el proceso de toma de conciencia de su papel central en la comunidad, la escuela y su materia de trabajo, son pilares de su lucha constante. Estos aspectos, conforman la base del carácter colectivo del magisterio democrático (Ramírez, 2020).

Por tanto, se plantean su acción como un proceso de resistencia, la cual debe tener una función reveladora, que conlleve una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión en un interés colectivo de emancipación social y propia (Holloway, 1999).

La resistencia debe entenderse también desde una perspectiva educativa, como lo plantea Henry Giroux (1992), no sólo como un movimiento de oposición, sino como el espacio de construcción de un pensamiento crítico que permita romper los procesos de reproducción, mientras avanza hacia la posible creación de proyectos alternativos, como espacios de resistencia y transformación. La escuela es un territorio fértil; los trabajadores en general forman parte de una cultura subordinada que se nutre de experiencias y vivencias, marcadas por el sistema de trabajo. Por medio de estas formas de oposición y lucha, los educadores son capaces de descifrar y desarrollar una comprensión de los mecanismos de la reproducción social y cultural que operan en las escuelas y, a partir de ese conocimiento, proporcionar las bases de una pedagogía radical.

Los maestros tuvieron que aprender a reconocer la ruta de la apropiación de su materia de trabajo a través de sus constantes luchas. De esta manera, el recorrido por los aspectos más sobresaliente de la lucha magisterial en el que se entreteje la necesidad de profundizar

propuestas concretas que pueden transmitir y generar otras formas de resistencia desde el espacio educativo.

La noción de lucha y resistencia cobra especial significado al referirse a la de los maestros democráticos, al abordar su capacidad de construir un proyecto educativo, alternativo, verdaderamente democrático, que les permita disputar la hegemonía sobre el espacio de la educación, así como la capacidad de replantearse las escuelas como lugares esencialmente sociales, donde, incluso, puede concebirse el espacio educativo como la indignación política y el replanteamiento de las formas de organización y lucha.

3.2.3 La construcción de proyectos de educación alternativa: el maestro como sujeto educativo

En el primer capítulo de la presente tesis (relativo a los enfoques teóricos), se hizo énfasis en el sujeto educativo, referido a los actores capaces de desplegar un proceso de educación a lo largo de sus luchas. Tal como lo expresó Adriana Puiggrós, el sujeto social y político mediado por el vínculo pedagógico termina por definirse en un sujeto educativo. Por lo tanto, los miembros de cualquier organización social tienen que desplegar un arduo y permanente trabajo educativo, con la finalidad de establecer un vínculo enseñanza-aprendizaje para fortificar la capacidad de análisis y conocimientos de cada uno de sus miembros. Tal formación hará de la propia organización un espacio mucho más democrático y horizontal, al tener experiencias y conocimientos en común. Esta idea de educación-formación debe ser un proceso permanente al interior de cualquier organización y adquiere formas y procedimientos.

Es necesario sostener un proceso de formación interno permanente de cara a la reapropiación por el movimiento de su materia de trabajo, su esencia como maestro, el análisis de la política educativa impulsada por el Estado y la posibilidad de construir una alternativa desde su nueva apreciación como sujeto educativo. Esta es una de las preocupaciones primordiales del movimiento magisterial democrático (Coll, 2019).

Los esfuerzos de los maestros por establecer un proyecto educativo alternativo, están dirigidos a recuperar la educación pública a partir del análisis y reflexión que ellos mismos realizan sobre su práctica cotidiana, al enfrentarse, día a día, con enormes carencias y necesidades en los ámbitos escolares y comunitarios, en donde el maestro tiene que hacer

mucho con pocos recursos. Los maestros deben estar comprometidos no sólo para formar a sus estudiantes como seres críticos, analíticos, reflexivos, capaces de transformar su situación personal y la de su entorno, sino para transformar su práctica docente y su ser social desde distintos espacios educativos en forma colectiva, para definir y construir su propio proyecto educativo (López, 2018).

Los docentes se plantearon ir de la mano de estudiantes, padres y madres de familia, académicos, organizaciones sindicales, entre otros. Llevaron varias actividades educativas, como talleres pedagógicos con maestros, talleres productivos, coloquios, encuentros. En conjunto con estas actividades educativas, se produjo material documentado que contiene el conocimiento y la experiencia de la práctica docente, lo cual ha permitido que contingentes de maestros de la CNTE avanzaran en la construcción de sus propias formas de enseñar y tratar de romper con el modelo de educación tradicional, es decir, avanzar en la creación de propuestas de educación con las realidades propias de cada lugar.

Los maestros asumieron el compromiso entre las escuelas y comunidades para construir una nueva propuesta educativa, con el objetivo de mantener y rescatar la cultura a través de la propia identidad, de los saberes ancestrales, de las costumbres, etcétera. Pero también con elementos tecnológicos, científicos y artísticos, como parte de una propuesta pedagógica crítica y emancipadora.

Estas experiencias destacan, principalmente, donde se concentran distintos pueblos originarios, los cuales viven en condiciones de marginación, pobreza y desigualdad, exclusión y migración; situación que lleva al maestro campesino de estos lugares a tener un mayor grado de conciencia y les permite vincularse con sus comunidades, no sólo en defensa de su territorio y recursos naturales, sino de la necesidad de establecer un proyecto educativo en conjunto con la comunidad (CNTE, 2014).

La estrategia pedagógica que la CNTE definió ha propiciado la construcción de proyectos alternativos en varias secciones sindicales de los estados, los cuales han tenido sus propios procesos, ritmos y complejidades, de aciertos y errores, con sus propias dinámicas y especificidades de acuerdo con su contexto social, cultural, geográfico y económico. De esta manera, consideramos necesario señalar las propuestas educativas más relevantes plasmadas

en la realidad en algunos estados, para luego centrarnos en la experiencia de los docentes michoacanos.

En Oaxaca, se creó el Plan para la Transformación de la Educación de Estado de Oaxaca (PTEO); una propuesta genuina, teórica y práctica, de los trabajadores de la educación de la sección 22, cuyo propósito central es transformar la educación pública del estado de Oaxaca, mediante la formación crítica de los involucrados, de la comprensión y la modificación de su entorno, del rescate de la diversidad cultural y geográfica, así como de la recuperación de los saberes comunitarios, a través la elaboración colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral (CNTE, 2014).

Esta propuesta educativa, en su discurso, promueve la reflexión crítica y autocrítica de la práctica educativa, suscita el proceso de transformación de la realidad establecida, es reflexiva con base en lo comunitario y mediada por un proceso de diálogo entre todos los participantes. Se fundamenta en cuatro principios que son: democracia, nacionalismo, humanismo y comunalidad. La última es la articulación en las formas de organización, a través del trabajo colectivo, de fiestas y las formas de poder comunal, entre otras.

En Guerrero, se estableció el Proyecto de Escuela Guerrerense Altamiranista (PEGA). Este proyecto surgió como una demanda del movimiento magisterial en el Primer Congreso de Educación y Cultura en el año 2009, cuando la movilización de maestros y maestras, padres y madres de familia, alumnos y el pueblo guerrerense, lograron arrancar al gobierno estatal la creación del Proyecto Educativo Altamiranista, el cual comenzó a implementarse a partir del 2010 (CNTE, 2014).

En la construcción del PEGA participan regiones que forman parte del estado de Guerrero: Montaña Alta, Tierra Caliente, Costa Chica, Montaña Baja, Acapulco y Chilapa, así como las cuatro regiones lingüísticas: *na savi*, *me'phaa*, *náhuatl*, además de hablantes de otras lenguas. En ese sentido, la Escuela Altamiranista busca promover la diversidad sociocultural mediante el establecimiento de sistemas comunitarios interactivos y transgeneracionales. Es decir, establecer una escuela donde se formen generaciones con conocimientos que promuevan el análisis, la crítica y la reflexión; un lugar donde inculquen valores sociales (López, 2018).

En Chiapas se creó el Proyecto de Educación Alternativa de Chiapas (PEACH). Éste cuenta con una estructura formada por la Coordinación Estatal, constituida por seis maestros que integran la Comisión Estatal de Educación Alternativa de la sección 7 (CEEAS-7 de Chiapas). Los objetivos que definen las acciones del proyecto educativo para el estado de Chiapas son los siguientes: coordinar la construcción del proyecto educativo, compartir experiencias de la práctica docentes; compartir y analizar información del contexto educativo; trazar líneas rectoras que orienten las propuestas educativas y generar experiencias y propuestas didácticas (Sección 7 de Chiapas, 2015).

Mediante los Talleres Estatales de Educación Alternativa y los Talleres Estatales Políticos Pedagógicos, se lucha por avanzar de manera conjunta en prepararse, tanto en lo pedagógico como en lo político-sindical; la finalidad es clara: la formación del nuevo educador con un pensamiento crítico, transformador y humanista. Es decir, que el maestro cuente con una mejor formación política y pedagógica, tenga los argumentos sólidos para comprender la complejidad de su práctica docente y pueda resolver la problemática de la comunidad y la escuela de la cual forman parte. Para ello, se requiere de la participación activa de los docentes, alumnos, padres y madres de familia en los cursos, talleres, foros y congresos que se llevan a escalas regionales (Sección 7 de Chiapas, 2015).

Estos proyectos de educación alternativa guiados por los propios maestros son muestras notables del avance a la construcción de propuestas llevadas a la realidad. Asimismo, existen otras experiencias pedagógicas en varios estados de la república que aún no cuentan con un proyecto sólido de educación alternativa, pero están en ese proceso de avanzar. Si bien resulta novedoso en su discurso, aún están en construcción, con sus altibajos y errores derivados de la misma prueba y de poner en marcha propuestas educativas propias.

La ruta política-educativa trazada por el maestro, a través de la CNTE, es el esfuerzo por definir y condensar estratégicamente la etapa de lucha; es decir, se perfila como una lucha magisterial-popular en la que participan varios sectores: organizaciones sociales, el magisterio, padres y madres de familia, estudiantes, investigadores. Pero también es educativa, cuyo protagonista es el docente, actor decisivo en la lucha y en la construcción de sus propios proyectos, como sujeto político-social, y también como sujeto educativo. Estos aspectos se extienden con mayor claridad al movimiento de los docentes michoacanos,

quienes despliegan una importante actividad político-organizativa, popular y educativa, enraizada en sus comunidades trabajadoras, indígenas y campesinas, con importantes capacidades creativas y resistencias.

Irrupción en Michoacán

En Michoacán las luchas magisteriales se remontan en la década de los setenta a través de diferentes corrientes agrupadas en la Coordinadora Nacional de las Luchas de los Pueblos (CONALP), el Movimiento de Unidad y Lucha Popular (MULP) y el Movimiento de Liberación Político Sindical (MLP). Estos fungieron como parte de las principales luchas campesinas y populares en el estado, los cuales mantuvieron siempre una posición de denuncia contra las cúpulas corruptas.

La movilización masiva del magisterio democrático en Michoacán se produjo en 1989; se levantó el magisterio michoacano en contra del charrismo sindical. Los docentes michoacanos agrupados en el movimiento democrático del magisterio (MDM) plantearon de frente la destitución del secretario general de la Sección XVIII: se fueron directamente al paro indefinido con un apoyo masivo. En ese año se condensaron todas las iniciativas, debates, marchas, paros y demás estrategias de lucha, las cuales habían realizado durante años. Fue a partir de ese momento que se generaron las condiciones indispensables para conquistar y transformar las secciones, el apoyo masivo al planteamiento democrático transformador (Entrevista a la profesora Mirabel García, 2014, citada por Coll, 2019:35).

En este sentido, el movimiento magisterial michoacano es una amalgama pluricultural que se formó no sólo de maestros michoacanos, sino también a partir de la llegada de docentes de varias regiones que les fueron asignadas las plazas en el estado, originarios de Chiapas, Morelos, Puebla, Nayarit, Nuevo León. Estos aspectos le dieron una característica propia y enriqueció las ideas de liberación y construcción de un país diferente, pero, además, la concepción de que la educación era el medio para la transformación (Sección 18 de SNTE-CNTE, s/f).

El docente michoacano ha puesto en marcha una visión importante sobre su lucha como trabajador de la educación y su papel en la apropiación de su materia de trabajo, así como en la transformación de la política de la educación, no sólo de Michoacán, sino de todo el país.

En los siguientes apartados ahondaremos en el proyecto de las Escuelas Integrales de Michoacán.

3.3 El proyecto político-educativo de las Escuelas Integrales de Michoacán

Las Escuelas Integrales de Michoacán fueron —como otros proyectos de transformación educativa— pensadas, imaginadas, con la certeza de que algún día se hicieran realidad. En el corazón de algunos maestros michoacanos perduró la esperanza de poder llevar a cabo el proyecto educativo que se habían planteado. Fueron varias jornadas de discusión acerca de cómo serían, qué características tendrían, cómo se organizarían, qué principios los conducirían, entre otras cosas más. Estas interrogantes se hacían los maestros y llegó el momento en que el proyecto debía llevarse a la realidad, pues consideraron que no podía seguir en el imaginario, mientras esperaban las condiciones precisas: había llegado el momento en que la teoría debía convertirse en práctica (Coll, 2019).

En 1994, un conjunto de maestros en lucha, fundaron el Movimiento de Base de los Trabajadores del Estado de Michoacán (MBTEM).⁹⁵ Desde aquellos años, construyeron poco a poco su accionar. En un principio, se hicieron de las bases materiales del sindicato a través de una difícil lucha y confrontación directa contra el SNTE y los gobiernos priistas, hasta que empezaron a plasmar un proyecto sólido de transformación educativa. Dicho proceso se sitúa en el 2000, como para abrir el nuevo siglo y, con ello, consolidar la posibilidad de desarrollo de un proyecto educativo de maestros y de la apropiación crítica de sus condiciones laborales, así como de su materia de trabajo (Coll, 2019).

A lo largo de estos años, como parte integral de su actividad, el maestro realizó una importante labor de reflexión y análisis sobre los procesos sociales, económicos y políticos que vivía el magisterio del país y del estado de Michoacán, así como del impacto de las políticas educativas de los cambios impuestos a partir de las reformas neoliberales. Esto conllevó a realizar un diagnóstico sobre el proceso de desmantelamiento de la educación pública; un diagnóstico sustentado y documentado que los maestros siguen enriqueciendo como parte de su compromiso educativo.

⁹⁵ Se trata de un período de varias agitaciones y esperanzas de la mayoría de los maestros que habían participado en las jornadas de lucha de 1989, la gran primavera magisterial, que los llevó a contender por la sección XVIII de Michoacán.

El maestro michoacano se planteó la posibilidad de pensar críticamente y de poder transformar sus propios espacios de vida y de trabajo, desde la formación docente, hasta el proceso de enseñanza aprendizaje escolar, sometidos a un constante empobrecimiento cultural y cognitivo por las reformas educativas neoliberales. De esta manera, consideramos necesario hacer un análisis desde lo educativo y pedagógico, para valorar el esfuerzo del maestro michoacano en transformar su práctica educativa y construir espacios educativos. Desde esta perspectiva, es posible visualizar los procesos generales de construcción de las Escuelas Integrales, así como las estrategias pedagógicas y la producción de materiales que ha elaborado el maestro.

3.3.1 Primeras semillas, bases y principios educativos de las Escuelas Integrales

La decisión de los maestros en la puesta en marcha de un nuevo proyecto educativo fue, en un inicio, empezar de manera totalmente diferente, es decir, no reproducir en las Escuelas Integrales (EI) las viejas prácticas de la educación tradicional. Fue, entonces, que los docentes michoacanos se comprometieron con el propósito de recorrer sus comunidades; su tarea fue ganar alumnos, conseguir la casa que serviría de centro educativo, convencer a la comunidad de que su escuela iba a ser mejor, así como enfrentar las campañas de desprestigio por parte de la cúpula sindical del SNTE y de los gobiernos estatales en turno. Salieron, calle por calle, a informar y explicar a los padres y a las madres de familia, casa por casa, acerca del nuevo proyecto educativo. Este aspecto fue el punto más complicado: convencer a los padres de familia.

En este sentido, recuperamos algunos testimonios de maestros michoacanos, recogidos por Tatiana Coll (2019), al momento de poner en marcha la escuela integral.

Los profesores de Arteaga empezaron a trabajar sin libros de texto, pues, después de revisarlos con empeño, notaron que reproducían la ideología del Estado. Desde luego, no fue un paso fácil; naturalmente, se cuestionaron: “¿Qué íbamos hacer? ¿Cómo dejarlos, y luego? Pues sencillamente teníamos que empezar un nuevo currículo, nosotros y los demás maestros tenemos que investigar a fondo” (Coll, 2019:19).

Por su parte, las maestras de Maravatío señalaron, en este nuevo proceso de crear las escuelas integrales, lo siguiente: “enfrentamos un grave problema generalizado en todo el magisterio,

y es el enorme despojo cultural del que ha sido la sociedad en su conjunto y particularmente los maestros, por eso este fue uno de los problemas fundamentales a la hora de enfrentarnos al reto de innovar un programa y un plan de estudios para una escuela nueva y diferente. Teníamos que estudiar muchísimo y buscar apoyos en otras experiencias” (Coll, 2019: 19)

Los maestros de Apatzingán señalaron:

...desde el inicio, desde el momento de la inscripción teníamos que hablar con los padres de familia sobre nuestro compromiso de lucha sindical, educativa y cultural que se refleja en nuestro programa, tenemos que explicarles y convencerlos de nuestro propósito. Se les plantea también a los padres, que ellos van a participar del diagnóstico y van a revisar con nosotros el plan de trabajo. Se les señala que van a haber asambleas de padres, que los alumnos también deben estar organizados en asambleas. Esto forma parte de una nueva forma democrática de organizar a las escuelas para generar un autogobierno que nos incluya a todos. (Coll, 2019: 19)

Las reflexiones de los maestros permiten percibir, con toda claridad, hasta qué punto se ha desarrollado una importante capacidad política y educativa para sostener sus propuestas de educación construidas desde el magisterio. De viva voz de los maestros y de las maestras, iniciadores de un nuevo proyecto educativo, se deja ver lo complejo de echar andar experiencias alternativas. Es decir, ayuda a comprender cómo el docente tuvo que empezar a desplegar una ardua labor, no sólo de organización colectiva y política, sino educativa, es decir, una enseñanza fuera del aula de clases: educar al resto de la sociedad (comunidad) entorno a su proyecto de escuelas integrales y de las luchas llevadas hasta entonces y, al mismo tiempo, establecer un vínculo entre la escuela y la comunidad, necesaria relación para echar andar las escuelas integrales, en donde el maestro comienza a ser el protagonista principal.

En este sentido, la ruta que los maestros construyeron para echar andar su proyecto de escuelas integrales tuvo cuatro elementos esenciales, de acuerdo con Coll (2019), los siguientes:

- *Condiciones político-sindicales.* Estas condiciones por construir son fundamentales para poder desarrollar el proyecto y conseguir la posibilidad de tomar las decisiones colectivas que se necesitan como movimiento, apoyándose en la fuerza y legalidad que da el magisterio. La primera base sólida de este proceso fue la construcción del

Proyecto Político Sindical en el año de 1994, que, junto con la legitimación total de la mayoría democrática al frente de la Sección XVIII, les permitió avanzar.

- *Condiciones organizativas.* Se desarrollaron en varias etapas; en primer lugar, la creación de la comisión de educación en el sindicato, la cual permitió generar las condiciones para realizar, en el año 2000, el Primer Congreso Educativo, en donde se aprobó el proyecto de las Escuelas Experimentales Integrales; en segundo lugar, desde ese momento se empezaron a proponer todos los pliegos petitorios y, para el 2002, se logró acordar la creación de las escuelas integrales.
- *Condiciones pedagógicas.* Esta es una tarea permanente, construida paso a paso, para afianzar el proceso de construcción de los conocimientos específicos que se requieren, mediante los cuales se han definido un conjunto de perfiles en formación en el ser humano, que, a su vez, determinan las líneas estratégicas, las áreas y los conocimientos con sus contenidos y habilidades. Se ha podido establecer un conjunto de estrategias pedagógicas: comprenden la planeación global que integra los intereses de alumnos, padres de familia y maestros; es el caso del arte, a través del teatro escolar; el dibujo y el mural libre, que implican un diálogo constante; el texto libre, para fomentar la escritura libre y creativa; la conferencia escolar, que desarrolla las habilidades de exposición oral; los talleres escolares; talleres de tecnología; las asambleas escolares y la radio escolar. Existe un proyecto central que define las líneas pedagógicas esenciales de las Escuelas Integrales y, después, cada escuela precisa su proyecto de acuerdo con las condiciones particulares de cada comunidad.
- *Condiciones éticas.* Representan, para los nuevos maestros, el compromiso básico e ineludible con las comunidades en las que se asientan los proyectos, bases centrales para sostenerlos. La escuela debe ser parte de la comunidad y la comunidad parte del recinto escolar. En esta interacción se debe establecer el compromiso de crear nuevos sujetos éticos a partir de recuperar la escuela.

Las cuatro condiciones desde lo educativo se construyen a la par del proyecto y conforman los cimientos centrales; se corresponden con el Proyecto Político Sindical (PPS) construido desde las bases magisteriales del propio espacio de la Sección XVIII. Este conjunto de tareas o condiciones se convirtieron en un proceso de lucha para conducir y permitir el desarrollo del proyecto educativo de educación popular alternativo.

3.3.2 Bases teóricas y conceptuales: principios pedagógicos que sustentan a las Escuelas Integrales

Entre el año 2000 y 2009, se construyó la perspectiva de la consolidación de las fuerzas magisteriales y la concreción de un proyecto alternativo. A los maestros michoacanos, no les ha sido fácil abrirse paso entre tantas iniciativas y documentos producidos en esos años en que fueron asentadas sus propuestas, acompañadas de una producción teórica y, sobre todo, práctica. Los profesores michoacanos necesitaron recorrer esos años para redactar, presentar, debatir y aprobar su programa de educación alternativa.

En ese sentido, en 2009, presentaron el Programa para la Transformación Educativa Democrática (PTED), un documento muy preciso, el cual aportó elementos claves sobre la visión que los maestros habían llegado a adquirir a partir de la experiencia y de los procesos formativos desarrollados en los niveles en que despliegan sus propuestas: las Escuelas Integrales, los Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD), y el Proyecto Lecto-escritura, mejor conocido como Desarrollo Lingüístico Integral (DLI).

Con el resultado de una acumulación y sistematización desarrollada en los diálogos nacionales y los Congresos Nacionales Populares de Educación, se definieron los elementos que dieron integralidad a la propuesta definitiva. Un punto importante fue cómo, en el plano metodológico, se debía sustentar, en una crítica, al plan educativo neoliberal, una condición indispensable para desarticular sus fines y, al mismo tiempo, sentar las bases para la propuesta de transformación hacia a la emancipación (PTED Y PDECEM, 2009).

Un primer punto importante del PTED (2009) consistió en prescribir los programas para la transformación educativa, organizado en cuatro rubros:

- La normatividad-estructural. Esta concepción busca materializarse en la transformación de las normas e instituciones gubernamentales, con el fin de asentar una democratización de esos espacios. Así, la propuesta fue la instauración de un congreso estatal popular de educación; la Ley estatal de educación y la creación de la Subsecretaría de Educación del Estado.

- La escuela. Debe estar de acuerdo con los principios de su transformación, basados en la relación escuela-trabajo, teoría-práctica y la integración de la escuela en la comunidad; esto implica una transformación constante del currículo.
- El educador popular. Es la denominación que los maestros michoacanos le han dado especialmente para la formación, capacitación, implementación de investigación encaminada a la reeducación del educador, partiendo de reconocerse como educadores-trabajadores del pueblo. El educador popular participa en la elaboración de los planes y programas de estudio, los materiales de apoyo y las leyes promulgadas en materia educativa, de acuerdo con las propuestas pedagógicas alternativas al unísono con las necesidades contextuales de cada comunidad.
- Organización de la comunidad. Elemento que rompe la separación de la escuela en la vida, pues la comunidad se identifica como la vida, como espacio de reconocimiento adquisidor de saberes integrales

El PTED hace referencia a los siguientes principios educativos para sustentar la propuesta de las Escuelas Integrales: educación pública, gratuita, laica, obligatoria, científica, popular, politécnica, integral, universal, nacionalista, internacionalista, humanista, democrática, crítica, patriótica, transdisciplinaria, cooperativa, lúdica, transformadora y creativa (PTED Y PDECEM, 2009).

En el camino de tomar en las “manos” la educación, y como parte de poner en marcha el proyecto educativo magisterial, tuvieron que acercarse a otras experiencias desarrolladas por otros actores sociales; acumular conocimientos que les permitan construir los principios de un marco conceptual para la práctica educativa, a partir de sus propias reflexiones y teorizaciones, construidas desde la práctica cotidiana, así como rescatar tradiciones y experiencias educativas. En todo esto, destacan las escuelas itinerantes del movimiento MST, la escuela autónoma zapatistas, la experiencia de la escuela de Warisata en Bolivia, la escuela cubana. Pero también en autores educadores como Simón Rodríguez, José Martí, Antón Makárenko y Paulo Freire, entre otros.

En ese sentido, resulta interesante la influencia de cuatro propuestas pedagógicas, que se asumen como necesarias en este “nuevo espacio educativo”. A continuación, las señalamos:

La pedagogía de la ternura, de raíz martiana: “el cariño es más importante que la gramática”. Este aspecto es el reconocimiento de la importancia de educar con amor, de la sensibilidad y la afectividad como parte del proceso educativo. Se puede ver que los maestros michoacanos están interesados en recuperar los aportes de la escuela cubana, los cuales parten de una regla en común: trabajar en colectivo, los maestros entre sí, con los niños, padres y madres, y comunidad, en particular, mirando el desarrollo emocional.

La pedagogía de la liberación, encaminada a educar para la emancipación de los seres humanos y los pueblos, propuesta por Paulo Freire: la educación tiene un carácter eminentemente político; desde ahí, deben construirse las alternativas, es decir, una educación para la liberación a partir de los sujetos mismos.

La pedagogía de la cultura, como un paradigma crítico y creativo del saber-hacer. De acuerdo con López Herrerías (1994), la proyección pedagógica “adjetivada de la cultura” pretende diagnosticar y programar lo que debe hacerse para animar unas formas culturales más humanizadoras. Este paradigma intenta una mayor coordinación entre pedagogía y cultura y exige un mayor compromiso científico y profesional de lo educativo respecto de lo cultural.

La pedagogía del trabajo recoge una gran cantidad de reflexiones, análisis y prácticas. Se basa en la idea de trabajo de la pedagogía soviética y cubana, donde han tenido una mayor consolidación. Parte de las ideas y las prácticas didácticas realizadas por Antón Makárenko, sobre la creación de conciencia colectiva y trabajo productivo-educativo (vincular lo cognitivo con lo emocional a través del trabajo colectivo). No implica un trabajo asalariado, esclavizado, enajenante. Es, en cambio, el trabajo, como lo enfatizó Simón Rodríguez (2004) y José Santos Valdez (1982), el valor socialmente útil, el que se construye desde lo educativo y que corresponde con la nueva sociedad en marcha, como forma de inserción en lo colectivo social, como creación y realización, como expresión del ser humano social, como detonante del desarrollo físico y mental, como el espacio donde se reconocen las diferentes capacidades del ser humano. Es decir, el trabajo que enseñe a reconocer y a valorar todos los diferentes trabajos que una sociedad requiere, el espacio que desarrolle una capacidad organizativa de los hombres y mujeres, que les dé un sentido de solidaridad y que finalmente desarrolle un sentido de autogestión y responsabilidad por el bien de la comunidad.

El mayor ejemplo del vínculo entre el trabajo y la educación lo representa la educación cubana con la estrategia “La Escuela al Campo”, creada en 1967, que se mencionó en el segundo capítulo, al exponer la experiencia de cuando los estudiantes van al campo por un cierto período, y posteriormente la creación de “La Escuela en el Campo” en 1971, una escuela que está en el campo, en donde los estudiantes becados aprenden a conocer cómo se producen los bienes materiales que el hombre necesita y a valorarlos: se adquieren hábitos de trabajo como el más natural deber del ciudadano junto con los hábitos de estudio.

En estas escuelas, los estudiantes adquieren hábitos y conocimientos de trabajo, aprenden a crear bienes materiales que la sociedad necesita. Es decir, no son escuelas profesionalizadas, pero logran que los estudiantes aprendan el manejo de ciertos instrumentos y adquieran ciertos valores del trabajo colectivo, lo que se perfecciona a través de los planes de estudio donde los alumnos se moldean mediante la actividad laboral en la solución de problemas de la escuela y la comunidad en la que se encuentra.

Estas pedagogías asumidas por los maestros michoacanos se reflejan en las concepciones y vivencias en las Escuelas Integrales y parten de múltiples planteamientos y expresiones desplegadas a lo largo de documentos, reflexiones y prácticas en las escuelas. Este proceso, iniciado en la Sección XVIII del SNTE, se determinó a encaminar un marco estratégico que les permitiera crear y sostener las condiciones necesarias para implantar los proyectos alternativos nuevos.

En este sentido, el PTED (2009), señala las condiciones necesarias para concretar la transformación educativa; como se ha destacado, refleja una conciencia clara de un proyecto con las implicaciones respectivas. Estas condiciones son las siguientes:

- *Formativas*: desarrollo constante de conocimientos, capacidades, actitudes, valores y habilidades en los diferentes planos de lo educativo.
- *Materiales*: incremento de presupuesto para garantizar infraestructura, equipamiento, materiales didácticos.
- *Normativas*: participación democrática de las comunidades en el establecimiento de las leyes, reglamento y normas que transformen el ejercicio vertical del poder.

- *Éticas*: construcción de nuevas relaciones sociales centradas en la defensa de la democracia, la justicia social y la soberanía, las cuales se adquieren a partir de formas de conciencia social, trabajo colectivo y unidad.
- *Políticas*: generar la participación consciente en procesos organizativos y de construcción de proyectos alternativos, lo cual implica organización colectiva, formación política, decisiones de base colectivas.
- *Organización*: en el fortalecimiento de la estructura del movimiento, involucramiento de directivos y equipos técnicos en el proceso de transformación; formación de colectivos escolares para la reflexión, análisis y discusión, así como propuestas y toma de decisiones desde las bases, apertura de espacios para la participación del educando y comunidades en la definición de los proyectos educativos.

El PTED hace énfasis en las formas de creación y sostenimiento de estas condiciones: por un lado, la construcción de la organización popular como condición primordial; por el otro, resistencias, concebidas como la acción de defensa de los programas, proyectos, propuestas emancipadoras y la exigencia frente al Estado.

Este aspecto refiere a una participación muy activa y militante del maestro como un educador popular, es decir, requiere un involucramiento que rebase los márgenes reivindicativos sindicales y se transforma en un requisito de un proyecto político-educativo de largo alcance popular para avanzar a un cambio social. Dicha condición es planteada por Freire (1990), para quien el maestro es necesariamente militante político; su tarea no se agota en la enseñanza de las disciplinas, exige un compromiso, debe caminar con legítima rabia buscando la transformación social. Por tanto, el maestro michoacano se plantea la necesidad de transformar su práctica educativa desde los múltiples espacios en los que está inmerso. Es un educador popular.

Si bien resultan prometedoras las bases teóricas conceptuales con las que el maestro pone en marcha las nuevas escuelas michoacanas, se corre el riesgo de empezar a teorizar demasiado y de llenar una propuesta de conceptos novedosos en el discurso, lo cual puede resultar complicado al momento de llevarla a la realidad de las escuelas. Principalmente, se hace referencia a cinco principios que los maestros michoacanos recuperan, de acuerdo con el PTED y PDECEM (2009):

- Generar una capacidad de conocimientos teóricos críticos frente a la realidad como parte del proceso educativo.
- Establecer, a partir de esta formación teórica, una práctica educativa como elemento transformador de la realidad y como consecuencia necesaria.
- Sostener una concepción del trabajo docente y el trabajo en general, no como sustento salarial, sino como una práctica social creativa y liberadora, además de una comunitaria.
- Desarrollar una concepción y práctica educativa que sostenga la formación del ser social como construcción colectiva, pública, y no como un proceso individual, mercantil, como lo subraya la teoría del capital humano.
- Construir una educación para el “buen vivir”, que reconozca la capacidad autónoma de las comunidades en convivencia con la naturaleza; un proyecto humanista que coloque al ser humano en el centro.

Estos aspectos representan las definiciones nodales de las Escuelas Integrales y los elementos que las caracterizan, los cuales se corresponden con las pedagogías y los autores referidos. Otro aspecto importante es el cumplimiento del nuevo fin para el proceso formativo: desarrollar la conciencia social para formar al sujeto, quien deberá asumir un compromiso ético con la defensa y preservación de la vida. Las escuelas integrales deben ser un ejemplo de escuelas democráticas populares que permitan establecer nuevas relaciones sociales, laborales, culturales, basadas en la igualdad. La escuela es considerada como el lugar donde confluyen y se construyen sujetos conscientes; un campo fértil para construir nueva sociedad.

De acuerdo, con Tatiana Coll (2019), este es uno de los sentidos más profundos que se plantean los maestros en relación con su proyecto educativo alternativo, construido desde “abajo”, por tanto, no se construye en las condiciones ideales; al contrario, se crean al calor de constantes agresiones, golpeteos, desprestigios al proyecto. En consecuencia, está sujeto a muchas limitaciones y desvíos; tendrán que enfrentar una serie de complicaciones reales: resistencia, luchas, cambios, redefiniciones y el desgaste generado por echar a andar un proyecto propio. Pensar en un cambio real a través del Programa de Educación Democrático-popular, como el necesario instrumento del cambio que reclama el pueblo michoacano, debe implicar una amplia consulta con el pueblo y con las organizaciones, para, así, poder ser,

también, un programa democrático de gobierno al que se aspire para una real transformación educativa.

3.3.3 Concreción de los ejes educativos de la Escuelas Integrales

El Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM) constituye el máximo programa alcanzado hasta ahora por los maestros michoacanos, pues representan el conjunto de reflexiones, experiencias, investigaciones, experimentos, luchas, caminos y procesos desarrollados a lo largo de varios años, que parten de las conquistas de las fuerzas democráticas de su sección sindical. Dicho transcurrir marca los anhelos y necesidades de la puesta en marcha de un proyecto plasmado en la realidad y, sobre todo, un programa educativo para todo el estado, con capacidad para llevarlo a todos los espacios de difusión y construcción de todas las escuelas michoacanas.

El PDECEM contiene varios puntos de gran relevancia, como son los diferentes momentos de sus férreas luchas protagonizadas por los maestros michoacanos en oposición y resistencia a las prácticas educativas impuestas desde los diferentes gobiernos (desde Carlos Salinas hasta Peña Nieto), cuyos procesos ya se mencionaron. Este programa es la síntesis enriquecida de todo ese largo proceso; por eso, como requisito esencial, debe partir de los procesos sociales y políticos.

El nuevo modelo educativo de la Sección XVIII se sustenta en un largo proceso de lucha magisterial y popular como parte fundamental de un cambio social. Un aspecto esencial está conformado por las dimensiones pedagógicas que lo articulan de acuerdo con el PDECEM (2009). A continuación, las puntualizamos:

Dimensión económica. La intensión pedagógica de esta dimensión es la de practicar desde la escuela una ciudadanía que lucha por un desarrollo económico, productivo y sustentable sin explotación, equitativo y liberador, armonizado con los desarrollos ecológicos. Los maestros pueden abordar los efectos destructivos del capitalismo y, a partir de ello, proponer propuestas alternativas.

Dimensión política. Tienen como propósito practicar, desde la escuela con estudiantes, padres y madres de familia, comunidades y profesores, una ciudadanía democrática que ejercite de manera cotidiana una cultura de participación en procesos organizativos, así como

en su definición y organización. Los maestros pueden analizar las prácticas políticas antidemocráticas y, en contrapartida, promover prácticas democráticas como las asambleas escolares.

Dimensión social. Se complementan las materias impartidas con los problemas sociales para que, desde la escuela, se contribuya a la formación de un sujeto colectivo, sensible y conocedor de los problemas de su comunidad, de su país, capaz de plantear soluciones y participar en la formación de la realidad. La comunidad construye justicia social; el sujeto pone en práctica proyectos comunitarios que busquen el desarrollo endógeno de las comunidades para resolver las necesidades de autosuficiencia y el intercambio de productos.

Dimensión cultural. La cultura se afirma en la lucha permanente para producir la existencia y tomarla más significativa para las generaciones futuras; esto permite reconocer la identidad personal, comunitaria, nacional, y recrearla en múltiples expresiones locales, regionales, estatales y nacionales. La comunidad cultural, el rescate de la identidad, la comunidad lectora y pensante, promueven una actitud de búsqueda y asombro como requisitos para potenciar una disposición investigadora y transformadora. Un aspecto, interesante es el de promover la creación y ocupación de espacios para las diversas manifestaciones culturales de la comunidad. Es decir, incorporar el juego, el baile, al proceso educativo, orientado a la socialización, la colectividad, la creatividad y la expresión, para eliminar la competencia y el egocentrismo. Esta línea es de suma importancia, pues se busca una concepción diferente de la cultura como parte integral de la formación humana y un empeño en superar la visión reduccionista de los programas oficiales, en los que el desarrollo cultural queda reducido a organizar bailables en los festivales escolares.

Dimensión ecológica. Desde la escuela, se puede contribuir al reconocimiento de una gran comunidad de seres vivos que comparten una responsabilidad de hacer el bienestar presente y futuro de la humanidad, así como del mundo en el que vive; fortalecer el espíritu de solidaridad humana, vivir con gratitud en relación con la naturaleza.

Dimensión cosmogónica planetaria. Esta dimensión se relaciona con el proyecto político cultural y de la vida en armonía con los demás seres vivos, con el planeta y el universo. Significa adentrarse en las nociones que deben desarrollarse para lograr una vivencia

comunitaria digna basada en el “buen vivir”. Aprender de manera colectiva es el objetivo del proceso transformador y, de ahí, se plantea su carácter contrahegemónico.

Estas dimensiones deben estar presentes a lo largo de toda la currícula y explicarse a través de contenidos específicos. Sin duda, se trata de un trabajo complejo, por ello, la apropiación, por parte del maestro, de su materia de trabajo resulta un punto fundamental, pues son los protagonistas de la elaboración de su propio proyecto educativo, para poder crear un nuevo modelo pedagógico, definido, en términos de la pedagogía, como una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en cualquier institución educativa y, también, como una construcción mental mediante la cual se organiza, reglamenta y normativiza el proceso educativo, precisa lo que se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, en qué horas, con cuáles reglamentos disciplinarios, con el fin de moldear ciertas cualidades y virtudes de los estudiantes (Aguilar *et al.*, 2012).

El nuevo modelo pedagógico, al que refieren los maestros se define como la puesta en práctica de su diseño curricular en el espacio escuela-comunidad, con redes de producción basadas en el trabajo humanizado, en la asamblea áulica, escolar y comunitaria, como elemento central para prefigurar “la nueva patria” y la agenda nacional en que se participa, la puesta en práctica de las redes de producción artísticas.

El PDECEM (2009) propone que, en el ámbito de la escuela —considerada como el espacio de transformación—, se trabajen, como elementos para el cambio, la relación escuela-trabajo, teoría-práctica, así como la integración de la escuela a la comunidad con la formación de habilidades intelectuales y desarrollo de valores sociales, culturales y científicos. El Programa de las Escuelas Integrales de Educación Básica intenta sintetizar el modelo de escuela nueva al que se aspira, donde el ser humano (hombre y mujer) es el centro de la organización escolar basada en la colectividad y en la relación teórica-práctica, escuela-trabajo, escuela-comunidad.

Los tres grandes planos de la transformación educativa se realizan a través de tres principios pedagógicos fundamentales (Sección 18 del SNTE-CNTE, Michoacán, s/f):

- *Relación teoría-práctica.* Se parte de la convicción de que la mejor validación del conocimiento surge de su relación con la realidad, con una práctica determinada. La

relación teórica-práctica implica vivir, experimentar, reflexionar, sistematizar, lo que pensamos y hacemos, cómo nos organizamos, la relación entre las actitudes y los valores. Con la relación teoría-práctica, se integran el pensamiento, los conocimientos con la planeación y la realización de actividades educativas; se sistematizan las experiencias, se problematiza; se puede dar un primer nivel de conceptualización que permita mejorar los procesos mismos de experiencia y enriquecimiento teórico. En la tarea de educar para la democracia, no basta con revisar los conceptos y las luchas históricas por conquistarla, hace falta vivirlas en la escuela, construir un espacio con ambiente participativo, democrático y respetuoso. Educar para la colectividad debe implicar construir en la escuela un proceso para la comunicación dialógica.

- *Relación escuela-trabajo.* El trabajo como principio educativo se vuelve eje central de este nuevo proyecto educativo, para la producción de nuevas relaciones sociales, distanciadas y opuestas a la cadena de explotación capital-trabajo; es decir, como hemos señalado en distintas partes de esta investigación, un trabajo social y creativo. Los maestros michoacanos destacan que “el hombre se vuelve creativo y creador a través del trabajo”.
- *Vinculación de la escuela con la comunidad.* Se origina del reconocimiento de la escuela como parte de la comunidad. Más que una vinculación, los educadores populares deben lograr ser parte integrante de la misma, es decir, vivir su cultura y su pensamiento, así como participar en sus procesos de organización: el educador y la escuela son la comunidad misma. Por tanto, el proceso de transformación del maestro en educador popular debe integrar tareas de formación, capacitación, investigación e innovación, encaminadas a la reeducación del maestro, partiendo de reconocerse educador-trabajador con el pueblo, es decir, con su comunidad.

Estos principios proporcionan grandes ventajas en el desarrollo educativo: los alcances que tiene la vinculación del estudio con el trabajo resultan fundamentales en el proceso de aprendizaje de los educandos, pues se combina la teoría con la práctica y la escuela, y la comunidad fungen como espacios de acción y creación del conocimiento. Estos principios intentan romper con la escuela tradicional basados en la calidad, certificación, competencias, etcétera.

En este sentido, las disciplinas que apuntan las Escuelas Integrales, propuestas dentro del PDECEM (2009), buscan dar otro sentido al propuesto por la educación institucional. Estas disciplinas son las siguientes:

Desarrollo lingüístico integral: un área planteada oficialmente para desarrollar, en los estudiantes, maestros y comunidad, el uso de la palabra “propia y común”, para la libre expresión de las ideas y para comunicarse en forma oral, escrita, corporal y gráfica, con la finalidad de entender la realidad, verbalizarla e idear propuestas.

Matemáticas: se debe desarrollar el razonamiento lógico-matemático, en particular; dotar de herramientas para realizar la investigación científica y usar los números, gráficos, tablas y demás instrumentos matemáticos con un lenguaje para expresar la realidad.

Ciencias: se debe abordar la enseñanza de las ciencias al reflexionar que, si bien la educación popular, integral y científica debe prestar atención al sentido común y a los centros de interés de trabajadores y pueblos, también es claro que en estos “saberes previos” se deben distinguir las influencias alienantes del régimen y los sesgos analfabetizantes de los perfiles culturales y los sentidos transformadores. De lo que se trata es de compaginar el rescate de los conocimientos ancestrales de las comunidades con los elementos científicos integrales que tratan de los fenómenos, para explicar la realidad compleja del mundo; señalan los maestros, para romper con todo prejuicio que está en las concepciones populares de arraigo profundo, pues es posible idealizar y generar la opinión de que toda concepción popular es correcta. Es decir, se plantea la escuela laica, científica, para la transformación social, y muchas veces choca el modo profundo religioso de las comunidades.

Sociedad: la construcción del conocimiento en esta área tiene como objetivo no sólo las razones de orden cognitivo, como acrecentar el acervo de conocimientos, sino también de orden ideológico-político, dado el papel nodal que juega la enseñanza de la historia, sobre todo, la historia de la patria. Se debe considerar el desarrollo histórico de la humanidad para construir conclusiones políticas acertadas y, así, actuar responsablemente. Este aspecto es un punto importante; por tanto, consideramos necesario traer a colación al educador mexicano José Santos Valdés, para entender lo esencial de la enseñanza de la historia, quien planteó la importancia del rescate de la memoria histórica, pues una verdadera educación tiene necesariamente que enseñar a sus alumnos el conocimiento del pasado histórico de su pueblo

y, así, conocer todo el proceso de luchas y sacrificios como las causas políticas y económicas que los llevaron a establecerse como pueblo, con el fin de entender la realidad política, económica y social en la que se vive.

Cultura: debe proveer la capacidad de reflexionar sobre sí mismos; reconocerse como un ser específicamente humano, racional, crítico y comprometido con una posición ética. Ser capaz de discernir los valores, principios y tomar posición. Fomentar que el sujeto, individual y colectivo, se reconozca como un proyecto “inacabado” y emprenda la búsqueda de nuevas significaciones; que sea capaz de crear obras que trasciendan su individualidad.

Actividad transformadora: constituye el espacio en donde deben desarrollarse las diferentes actividades productivas colectivas, en la aplicación de los conocimientos adquiridos, es decir, conocer los recursos del entorno para aprovecharlos de manera racional y promover la creación de nuevos recursos a partir de la vocación productiva de la religión.

Arte: es un modo de expresión en todas las actividades esenciales; es una forma de conocimiento tan preciso para el ser humano como el mundo de la filosofía y la ciencia. El objetivo general de este proceso de formación-participación es el de potenciar en los niños y jóvenes la capacidad de hacer cosas nuevas, no sólo repetir lo que se ha hecho en otras generaciones, sino que sean sujetos activos, creativos y “descubridores”; además, contribuir en la formación de mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca. El arte cobra relevancia en la formación escolar. Se busca construir los contenidos específicos de estos espacios disciplinarios. Se plantean en el programa de las EI como un apoyo didáctico en permanente enriquecimiento, reformulación y fortalecimiento.

Estos componentes establecidos en el proyecto de la Escuelas Integrales caminan hacia la transformación de la educación y proponen un nuevo modelo educativo alternativo con la puesta en práctica de su diseño curricular en el espacio escuela comunidad, con redes de producción basadas en el trabajo humanizado, en la asamblea áulica, escolar y comunitaria, como elementos centrales para la agenda nacional. Pero, también, se ponen en práctica las redes de producción artística, como la danza, el teatro, las artes plásticas, el dibujo, el canto, con el fin de propiciar un desarrollo neuronal pleno, un desarrollo lingüístico y un razonamiento crítico fundamentalmente para la transformación de la realidad (Sección 18 del SNTE-CNTE, Michoacán, s/f).

El Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC) es el esfuerzo de sistematización de las propuestas pedagógicas, culturales y políticas de los maestros. Constituye una primera síntesis de las propuestas, proyectos, anhelos de miles trabajadores de la educación. El objetivo primordial del PNAEC es articular el programa con un nuevo proyecto de nación, el cual tenga como elemento sustancial la autonomía e independencia económica, política, territorial, cultural, científica y tecnológica. La vida escolar debe corresponder a la acción comunitaria: la escuela nueva, como ente dinámico de la comunidad, contribuye a la formación de una ciudadanía culta y democrática, colabora en la organización social y de la comunidad escolar (PNAEC, 2012).

Esto implica un reto de enorme trabajo a realizar de manera colectiva por lo maestros en la escuela. Su primer reto fue el de romper los hábitos de planeación introducidos por la SEP, que se habían convertido en una actividad burocratizada e individualizada. En cambio, la planeación colectiva exige muchas horas de dedicación y la capacidad de escuchar, debatir y acordar. De acuerdo con Rueda (2011), la planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar, así como para abordar los problemas y condiciones del proceso de enseñanza, pues un maestro que logra planear correctamente y atender a los diferentes requerimientos, puede hacer la diferencia en el cumplimiento de las metas educativas.

Esta ruta, que siguen los maestros, constituye la pieza clave elaborada hasta el momento, que permite el avance sustancial de su propuesta. Este camino marca un proceso de coherencia entre las ideas iniciales proyectadas, en términos políticos y la puesta en práctica concreta de un programa educativo democrático, popular, transformador y una búsqueda de coherencia entre la expresión de esa opción política y la práctica que el educador pretende materializar. Este duro camino implica, además, problemas, confrontaciones, retrocesos y avances, al mismo tiempo, pues hay que tener en cuenta que no es un proceso ideal, dadas las condiciones en las cuales se despliegan las Escuelas Integrales de Michoacán.

3.4 La puesta en marcha de las Escuelas Integrales de Educación Básica: apreciaciones desde los actores educativos

Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán han avanzado progresivamente en el plano de diversos aspectos, como el teórico-conceptual; dan direccionalidad al

Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), al relacionar la teoría con la práctica, para lo cual el educador popular —como se asumen los maestros michoacanos— es estratégico en la tarea de conseguir una transformación real del ser social del estudiante, del profesor, de los padres y madres de familia y de la comunidad.

Se tienen establecidas un total de cincuenta y tres Escuelas Integrales de Educación Básica a lo largo de diversas regiones del Estado de Michoacán.⁹⁶ No obstante, el avance y aumento de las escuelas también trajo problemas en la gestión del financiamiento para sostenerlas. Los profesores, estudiantes, madres y padres de familia tuvieron que salir a exigir al presidente municipal de los distintos lugares donde se asientan las escuelas, el recurso para sostenerlas:⁹⁷ infraestructura, productos de alimentación, remodelación y construcción de escuelas.

Con escasos recursos, los maestros tuvieron que arreglárselas para sustentar los espacios educativos, lo que implicó avanzar a contracorriente, pues es de suponer que estos problemas también impactarían en la organización, coordinación, ejecución y cumplimiento de los planes y programas en las EI. Para afrontar esta situación, los maestros trabajaron en conjunto con los padres y madres de la comunidad, por lo que es importante, nuevamente, rescatar algunos testimonios de los profesores de Apatzingán, recuperados por Tatiana Coll (2019).

Desde que empezamos decidimos hablar claramente con los padres de familia, desde aquel primer momento, y lo seguimos haciendo siempre desde el día mismo de las inscripciones tenemos que trabajar con los padres sobre nuestro compromiso de lucha sindical y el significado de nuestras movilizaciones, también el compromiso educativo y cultural que se refleja en nuestros programas, tenemos que explicarles y convencerlos de nuestros objetivos y principios, porque su participación activa en el proceso es muy importante. Sin esa comprensión no podríamos trabajar de una manera nueva. Se les plantea que ellos van a participar en el diagnóstico de los principales problemas que percibe la comunidad [...]. Entonces se les explica que una vez terminado el diagnóstico ellos también van a participar con nosotros en el plan de trabajo de la escuela, se les señala que va a haber asambleas de

⁹⁶ En las regiones de Morelia, Lázaro Cárdenas, Arteaga, Puriandiro, Zacapu, Tacámbaro, La Huacana, Zamora, Ciénega, Los Reyes, Ciudad Hidalgo, Maravatío, Uruapan, Paracho, Apatzingán.

⁹⁷ En 2002, se firmó una minuta entre el gobernador del Estado de Michoacán, Lázaro Cárdenas Batel, en el que se acuerda implementar el proyecto de las Escuelas Integrales de Educación Básica y, más adelante, se reconoció el Programa de Lecto-Escritura en el Estado de Michoacán; se logró que los libros de texto de tercer grado de primaria y secundaria, elaborados por los maestros, se imprimieran y distribuyeran por todo el estado.

padres, que los alumnos también van a estar organizados en asambleas les explicamos que esta es la base de nuestra nueva forma de educación y que forma parte de una nueva forma de organizar la escuela para generar un autogobierno que nos incluya a todos. (Coll, 2019: 198)

La Escuela Integral de Apatzingán es una de las más grandes, entre las que han logrado consolidar un gran apoyo colectivo de padres de familia; con seis maestros que sostienen los tres niveles de educación básica, es decir, van de la mano con la puesta en marcha de su proyecto colectivo para afrontar los problemas que en el camino surjan. Cada Escuela Integral representa una historia diferente, pero, a la vez, la misma, en cuanto a su significado, a saber, la de los maestros que están inmersos en procesos educativos alternativos, lo cual implica un gran esfuerzo por parte de los maestros, como actores educativos capaces de elaborar proyectos propios (Coll, 2019).

Para ilustrar el gran esfuerzo por el avance a la consolidación de los proyectos de educación alternativa, la Escuela Integral de Chamacuero representa un ejemplo interesante de trabajo constante y de entusiasmo de los maestros michoacanos por llevar una utopía educativa. Para acercarse a un nivel micro, recuperamos trabajo de observación en las Escuelas Integrales, a través de Tatiana Coll (2019); a continuación, señalamos algunos aspectos:

La Escuela Integral de Chamacuero “Justo Sierra” cuenta con un terreno suficiente para llevar a cabo sus actividades. En la entrada, hay un gran letrero que dice: “Unión, trabajo y sabiduría, construyen la nueva escuela”. Tiene varias aulas salteadas entre caminos de piedras de colores; es una escuela que ya existía, dicen los profesores, por eso los salones tienen su forma tradicional alargada, pero han sido modificados por los colectivos escolares.

Toda la escuela está pintada de colores verdes intensos, para hacer referencia a la naturaleza. En las aulas, lucen significativos murales, bien diseñados, en los que se dejan ver personajes como Mórelos, Paulo Freire, Marx, Rosa Luxemburgo, con una frase emblemática: “La venganza es un placer que dura sólo un día, la generosidad es un sentimiento que te puede hacer feliz eternamente”. Asimismo, aparece, en otro rincón, la famosa frase de José Martí: “Ser culto para ser libre”. Hay un mural de Zapata con la consigna “Tierra y Libertad”, que se complementa a lado de la frase: “Es tiempo de que defiendas tus derechos”.

El comedor con el que cuenta la escuela es bastante amplio, construido por los maestros y la comunidad, con espacio suficiente para formar las mesas y sillas para los niños. Cuenta con el taller de panadería y su horno, así como la cocina, en la que las madres son los actores principales de estos espacios. En la pared hay un mural emotivo de colores, cuya frase en color rojo resalta el orgullo del proyecto.

Por eso estamos aquí,
porque hemos de ser diferentes,
porque hemos de construir
otro mundo y otras gentes
porque contigo o sin ti,
compañero, maestro, amigo,
el mundo que construiremos
será ese, el nuevo camino,
el camino de la revolución.

Los murales son característicos de la mayoría de las Escuelas Integrales, pues son aspectos que las unen en un ideal de lucha; elaborados colectivamente, recogen y plasman a dirigentes revolucionarios, así como a pensadores y educadores de diversas latitudes. Los maestros, junto con los mismos niños, completan los murales con frases y dibujos, durante varias jornadas de actividades. Cada una de la Escuelas Integrales tiene su propio modo de acercamiento a estas expresiones artísticas que elaboran en conjunto en la escuela. Por ejemplo, los padres de familia, al principio, estaban poco acostumbrados a estas expresiones y miraban con extrañeza los murales; en las reuniones escolares preguntaban quiénes eran esos personajes, se les explicaba y generaba curiosidad, por lo que se fueron interesando en los hechos históricos, como la independencia y otros acontecimientos de liberación nacional (Coll, 2019).

El maestro de la escuela de Chamacuero hace énfasis en que se ha reflexionado sobre la teoría aportada por pedagogos, historiadores, filósofos, entre otros, y destaca la importancia de retomar tales reflexiones en la práctica docente, pues el reto es unificar la teoría (contenido) con la experiencia, es decir, la práctica; de esa manera se podrá tener una educación más contextualizada, que no sólo se base en contenidos: la práctica de enseñar y aprender no sólo sea una técnica pedagógica, sino un proceso en el cual se reconozcan como humanos. Por

ello, la importancia de retomar la experiencia de los maestros, de los padres, de la comunidad, pero, también, la parte de la teoría (Escuelas Integrales, 2010).

En la escuela integral “José María Morelos y Pavón”, del municipio de Maravatío Michoacán, los maestros avanzan en su estrategia de forma conjunta: profesores, estudiantes, madres y padres de familia y la comunidad. El profesor de esta unidad educativa destaca el gran trabajo que se realiza en la escuela como una de las fundadoras del proyecto de escuelas integrales. Explica los motivos que llevaron a toda la comunidad educativa y a la Sección XVIII a pensar en un proyecto de transformación educativa: un primer objetivo es aspirar a un desarrollo armónico integral de los seres humanos en todas sus potencialidades, capacidades y dimensiones; un segundo objetivo es poder incidir en la organización, en el desarrollo y en la transformación desde el plano comunitario y en una serie de propuestas de vinculación de trabajo comunitario para atender, en un primer momento, las necesidades más importantes, así como para plantear la construcción de poderes desde abajo, comunitarios, articulados a un movimiento estatal como lo es la Sección XVIII y de un movimiento nacional, el cual pueda plantear la posibilidad de que los trabajadores tomen el rumbo de la educación en sus manos, es decir, se hagan de su materia de trabajo (Escuelas Integrales I, 2010).

Por su parte, una profesora de Maravatío, a cargo del área de pensamiento y lenguaje en secundaria y responsable de un taller laboral de panadería y del taller artístico de desarrollo cultural, en el cual se trabaja *ballet* clásico y folclórico, subraya el enorme esfuerzo para construir la escuela: horas intensas de trabajo arduo para lograrlo, a pesar de muchas carencias tanto de recursos humanos, materiales y económicos. Por ende, reconoce los logros que se han conseguido con los estudiantes, pues cuentan con herramientas sólidas para explicar mejor los procesos y saber investigar. Se trata de un trabajo que debe hacerse con los estudiantes que llegan a la escuela (Coll, 2019).

Los alumnos egresados de las escuelas integrales, que ingresan a la educación media superior, por un lado, se enfrentan a los métodos tradicionales de enseñanza, en donde no encuentran espacios de participación, todo es memorístico. Lo peor es que son señalados con calificativos despectivos; por ejemplo, son catalogados como los que “vienen de escuela de

locos”. Sin embargo, los maestros de esas instituciones se dan cuenta de las habilidades y formación que tienen los estudiantes de las escuelas integrales (Escuelas Integrales I, 2010).

Otro aspecto importante que señala la profesora es que los alumnos que llegan a las Escuelas Integrales son muy rebeldes, sobre todo los que viene de otras experiencias educativas de educación tradicional que son catalogados como “niños con mala conducta”. No obstante, en las EI encuentran un espacio ameno de inclusión y se vuelven muy participativos. También destaca, la profesora, que las niñas de las EI son las más activas y las que tienen mayor rendimiento. Sin embargo, el problema que aún perdura en la comunidad es que se casan muy jóvenes y en la educación tradicional aún son segregadas por su condición de mujer (Coll, 2019).

Es importante, detenerse en este aspecto retomado por la profesora de Maravatío, pues evidencia un problema que se presenta en la mayoría de las instituciones educativas: la segregación y exclusión por motivos de género, origen étnico, condición social y económica, dentro del aula; es decir, se ponen etiquetas, tanto de los propios alumnos como del profesorado: los aplicados y los que no saben; los de buen compartimento y los que se portan mal, etcétera. La mayoría de las veces se invisibilizan y se normalizan estas conductas. Este aspecto obedece al llamado *currículo oculto*, el cual se define, de acuerdo con Acevedo (2010), como el conjunto de normas costumbres, creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución, en este caso, la escuela; es todo aquello que se ve, se oye, pero se trasmite y se recibe de manera inconsciente.

En la mayoría de las ocasiones, es evidente que el profesorado —principalmente de la escuela tradicional— no pretende, de manera consciente, establecer diferenciación entre alumnas y alumnos, o cualquier otra distinción, entre los estudiantes, sino que simplemente busca fórmulas que se adapten mejor al perfil del grupo o que permite que las clases se realicen de la mejor forma posible. Es decir, en la mayoría de las ocasiones no hay una intencionalidad marcada de discriminación y de educar de manera diferenciada; el profesorado actúa de acuerdo con todos los componentes (valores y actitudes) que le fueron impuestos y educaron como un actor social más (Acevedo, 2010).

En ese sentido, al ser interiorizados, no son percibidos como actos conscientes y encaminados a un objetivo concreto, sino que es la forma “normal” de actuar. El profesor se

vuelve un eficaz reproductor de un sistema que lo ha deformado, pues, para él, es “normal” que un alumno obtenga mejores calificaciones en Educación Física y una niña sea más capaz en otras áreas que no impliquen el esfuerzo físico; es “normal”, desde su percepción, que haya niños más inteligentes que otros o que los niños con problemas de conducta siempre tengan calificaciones bajas; les parece “normal” que los niños de algún pueblo originario, con dificultades para el entendimiento de la Lengua Española, saquen calificaciones bajas, por lo que son excluidos. Hay una segregación para los niños y las niñas que no cumplen con las normas impuestas.

Por ello, en las Escuelas Integrales se hace énfasis en el educador popular, pues conviene destacar la importancia de que el maestro se reeduce, reinvente su práctica educativa, rompa con las prácticas de enseñanza de los modelos educativos y los profesores de la escuela habitual. Uno de los objetivos primordiales de los docentes michoacanos es el de trabajar en conjunto con los alumnos, padres, madres y con la comunidad. Al respecto, conviene rescatar algunos testimonios de los niños, así como de madres de familia sobre la percepción de la escuela integral, para acercarse a mirar si son espacios de inclusión y armonía para niños y niñas que asisten a la escuela, pues son actores activos en este proceso de educación.

Para ello recuperamos material elaborado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección XVIII, CENDI-SNTE (2012) sobre el trabajo en las Escuelas Integrales de Educación Básica.

Acerca de los niños, el material da testimonio de cómo se aborda, por ejemplo, el tema de la revolución. Se hacen equipos para preguntar a los abuelos acerca de cómo estaba antes el país y acerca de la manera en la que vivían en sus comunidades; los testimonios señalan lo siguiente: “nos platicaban que estábamos pobres con casas de piedra y que no teníamos una vida justa. Nos maltrataban mucho y no nos daban de comer, nos quitaban las tierras y no pagaban un salario justo” (CENDI-SNTE, 2012).

Por su parte otro niño, de aproximadamente diez años, enfatizó acerca de las asambleas comunitarias, es decir, contó que, cuando la comunidad tiene un problema, todos se reúnen para resolverlo; se hacen grupos para encontrar la mejor solución. El pequeño, cita el ejemplo de la escasez del agua y destaca la importancia de adquirir un pozo: “desde aquí, de la escuela, luchamos para tenerlo y con la comunidad. Se adquirió una purificadora de agua para no estar

beneficiando a las grandes empresas del agua como la Santorini, porque ella la daba muy cara y no se sabía cómo realmente era su agua, si la purificaban bien”. Se decidió en la escuela, comprar la purificadora para bajar los costos del agua que adquiere la comunidad. El niño señala que los maestros enseñaron a utilizarla y la gente de la comunidad puede comprar el agua: “el garrafón de agua a la gente de la comunidad se le da en 5 pesos, y la de la Santorini la dan en 17 o 18 pesos el galón de agua”. Por otra parte, también destacan el trabajo en el huerto escolar; les enseñan a preparar la tierra para sembrar: “hemos aprendido a sembrar y también hemos seguido todo el proceso desde la siembra hasta que sale el fruto” (CENDI-SNTE, 2012).

Por su parte, las madres de familia, en su mayoría, esperan que sus hijos lleguen hasta la Universidad. Al apoyar a sus hijos, sienten que su propia integración y participación en la escuela las ha transformado, les ha cambiado en mucho su forma de ver las cosas: “la comunidad ha participado en la lucha, porque, si la comunidad no se uniera con los maestros, no hubiera nada, pues hay que seguir luchando”. Destacan la importancia de luchar para que la comunidad mejore y mejoren las condiciones de sus hijos: “nosotras seguimos aprendiendo, pero la lucha es que nuestros hijos en un futuro sigan trabajando y algún día tener fuentes de trabajo para nuestros niños” (CENDI-SNTE, 2012).

La importancia de los talleres en la escuela, para las madres de familia, constituye una manera de incentivar la formación en sus hijos: “desde que se empezó el taller y de que los niños están en la escuela integral es muy bueno para ellos porque aprenden muchas cosas, han aprendido muchas cosas que nosotras no tuvimos la oportunidad de aprender. Se trata de hacer formar un alumno preparado a través de los talleres, como el de panadería, costura, hortalizas, entre otros” (CENDI-SNTE, 2012).

Los talleres y los programas que tiene las escuelas integrales ayudan mucho en la preparación personal, no sólo para los niños, sino también para el resto de la comunidad, principalmente para las madres de familia: “Yo veo que mis hijos de esa forma han despertado, en ese aspecto no se cohíben para decir voy a trabajar en algo para sacar un ingreso para mi familia, hacerlos seres consientes sobre esta crisis que existe, porque siento que aquí han despertado”. Las madres han encontrado de igual manera un espacio en los talleres, principalmente en el de

costura, para sacar un ingreso y de esa manera tratar de revertir un poco la migración hacia Estados Unidos, principalmente (CEND-SNTE, 2012).

Las opiniones de los actores involucrados en este proceso de educación alternativa brindan algunos elementos importantes. En primer lugar, se hace énfasis en la articulación que hay de escuela con la comunidad, es decir, en el trabajo que realizan las EI, se intenta responder a las necesidades de la comunidad por medio de los talleres en la escuela.

En segundo lugar, pareciera que la escuela —al menos en el trabajo que analizamos— es un lugar de inclusión y un espacio más afectivo, en la medida en que avanza el proyecto, sin llegar a romantizarlo, pues es natural que existan problemas, como el de generar ingresos personales y colectivos. Por ejemplo, derivado del deterioro económico del país, con la subsecuente inflación, que impactó severamente en los salarios de los trabajadores y de la población, las madres no lograban completar las cuotas mínimas que se les pedía al día para apoyar con el comedor; solicitaron, entonces, que se les apoye en esa parte. Es un problema real y un trabajo constante que el maestro michoacano tiene que realizar.

En este sentido, los desafíos y retos que presentan las Escuelas Integrales, de acuerdo con Coll (2019), consisten, en primer lugar, en sostener y profundizar las condiciones necesarias para extender esta experiencia, lograr avances en la apertura de más escuelas, lo cual implicaría un reto mayor en la gestión y financiamiento principalmente, por tanto, se busca incorporar más maestros y comunidades. Los maestros apuestan a convertirse en un modelo educativo alternativo que aporte a otras experiencias, en lugar de asilarse en sus comunidades, como es el caso de otros proyectos educativos. En segundo lugar, lograr mantener y ampliar los apoyos y el financiamiento, las plazas y las condiciones materiales y la infraestructura para la reproducción y ampliación de las escuelas. En tercer lugar, poder revertir el despojo cultural, social y educativo que afecta, en particular, al maestro, creando espacios más afectivos de desarrollo cultural y cognitivo. En cuarto lugar, poder generar un intercambio suficiente y constante para intentar obtener un desarrollo más homogéneo de las escuelas, así como establecer un acompañamiento que permita desdoblarse más eficazmente el proceso educativo hacia dentro y fuera de las escuelas, y construir una evaluación diferente en los procesos educativos.

Estos desafíos se condicionan con los problemas que los maestros enfrentan desde que surgieron las escuelas, principalmente la parte económica se ha complicado por el deterioro que han dejado los gobiernos priistas; esto se reflejó al momento de obtener recursos y apoyos para las necesidades básicas de la escuela. La situación de confrontación y control por parte del gobierno llegó a producir situaciones de desgaste interno entre los propios miembros de la sección. El control financiero ha sido el arma por excelencia del gobierno. En el período del priista Fausto Vallejo, se empezó a forzar la creación de las escuelas de tiempo completo y se les otorgó un financiamiento muy importante; fueron dotadas con comedor y más cosas, con el fin de desgastar y dividir a las Escuelas Integrales y no darles recursos.

Un problema constate en las EI es el de la alimentación, es decir, buscar la manera para dar de comer a los niños y niñas de la escuela. Cada Escuela Integral ha buscado una manera diferente de sostenerse, pues lo que logran cosechar en los huertos no alcanza. Algunas escuelas tienen hasta 250 alumnos, lo que implica un gran compromiso, y algunas acudieron a establecer un acuerdo con algunos presidentes municipales; otras solicitaron que se les apoye con los desayunos del DIF; otras más, piden apoyo de unos cinco pesos a los padres que pueden dar; algunas logran algún financiamiento derivado de sus proyectos productivos. Esta es una enorme tarea que demanda de gran energía diaria, que, por un lado, genera desgaste en el proceso; por otro, requiere de la participación de las madres de familia en la cocina, así como en la forma en que se integra a la escuela, se comparten tareas y se organizan en grupos para diferentes actividades.

Este conjunto de problemas y retos de las Escuelas Integrales detectados por los mismos maestros refleja lo complejo de llevar un proyecto de educación alternativa, desplegado en las condiciones de niveles de empobrecimiento y abandono, de exclusión social y creciente desigualdad, así como de hostigamiento. Las reflexiones y acciones de los docentes se despliegan en esas condiciones y diversos terrenos, en los niveles de vida en general, de las comunidades, de los padres de familia y los niños, lo cual ha implicado dedicar una gran cantidad de esfuerzos crecientes cotidianos para garantizar la sobrevivencia del proyecto educativo.

Las Escuelas Integrales constituyen un proyecto alternativo de educación, un proyecto democrático e integral con la participación de los maestros, alumnos, madres y padres de

familia en la escuela, que trastoca la pedagogía tradicional al intentar romper con las prácticas y modelos de enseñanza institucional. Son una escuela abierta a la vida, a la comunidad, fincada en tres principios fundamentales: educar entrelazando la teoría con la práctica, el trabajo como elemento creador y la comunidad como terreno fértil para germinar una nueva sociedad.

Capítulo IV. Resultados de análisis de dos experiencias educativas: aspectos comparativos

Al realizar un trabajo teórico documental y empírico como el que presentamos, metodológicamente, fue necesario analizar e interpretar las distintas fuentes estudiadas: desde los autores referidos en el marco teórico, hasta el análisis de algunos programas de estudio, los cual se reforzó con el trabajo de campo que se realizó en la medida de las posibilidades. Es decir, se confirmaron las vertientes analizadas para fortalecer los resultados, los cuales se constataron con la teoría.

Tal es el caso de los dos proyectos educativos que analizamos en la presente tesis: la experiencia educativa cubana y la Escuelas Integrales de Michoacán en México. Es importante destacar que, al analizar desde una perspectiva histórica, pedagógica y socio-educativa, es posible visualizar tanto el devenir histórico en que se situó cada una, como la puesta en marcha de lucha y los métodos educativos y pedagógicos para fundarse, así como los desafíos y retos que enfrentan en el actual escenario.

La primera vertiente de comparación que nos arrojó el análisis documental del contexto educativo histórico de cada país es referente a la alfabetización como proceso de construcción de nuevos sujetos en períodos posrevolucionarios en México y Cuba, pues no sólo era una necesidad para ambos países, sino el punto de partida para acometer las transformaciones reclamadas por la sociedad. En el caso de Cuba, antes de la revolución, los campesinos y obreros no tenían posibilidades de acceder a la educación, y difícilmente el hijo de un campesino podría llegar a tener estudios universitarios. Lo mismo ocurría en las condiciones precarias en las que vivían los pueblos originarios en México: deterioro, pobreza, abandono y saqueos por la élite económica y política que había gobernado; fueron excluidos de toda intervención en la vida política, económica, cultural y educativa de esos lugares.

Los revolucionarios vieron en la educación y la cultura dos mundos importantes para crear nuevas conciencias. En México, el objetivo era construir una sociedad nueva, es decir, el interés del gobierno posrevolucionario consistía en alfabetizar a poblaciones marginadas y transformar estructuralmente a la sociedad. En el caso de Cuba, había que partir de la alfabetización como principio emancipatorio, pues el objetivo era construir al “hombre

nuevo” a través de una transformación radical, dado que los esfuerzos no sólo estaban encaminados a la recomposición de las estructuras sociales, es decir, de las instituciones del régimen, sino que se encaminaba a una profunda y radical transformación de hombres y mujeres, en la conciencia, valores, costumbres y hábitos de sus relaciones sociales. La base fundamental de estos aspectos es la educación con el pleno desarrollo del ser humano; en consecuencia, la alfabetización constituyó la piedra angular para generar los cambios de conciencia en ambos países, y de caminar hacia proyectos propios.

En ese contexto, toman relevancia los proyectos educativos impulsados desde las propias realidades latinoamericanas, con propuestas pedagógicas heredadas de los educadores latinoamericanos.

La segunda variante de comparación se encuentra relacionada con el método conceptual teórico que resultó del primer capítulo, o sea, el análisis conceptual de la educación propuesto por los educadores latinoamericano, quienes la visualizaron como un proyecto emancipatorio para América Latina, fincado en tres principios: relación de la teoría con la práctica, vinculación de la educación con el trabajo y la vinculación de la educación con la comunidad. Estas tres categorías permiten entender otras formas pedagógicas, recuperadas por las dos experiencias educativas que analizamos en el presente trabajo; son la base conceptual de referencia de la presente tesis, y hay convergencias en ambas experiencias sobre estas variables. Es decir, tanto la experiencia cubana como la de las Escuelas Integrales de Michoacán retoman estos aspectos como principios pedagógicos en sus planteamientos educativos.

- El primer elemento es la relación de la teoría con la práctica; resulta fundamental para la puesta en marcha de ambas experiencias. Coinciden en que la teoría no debe estar alejada de la práctica en el proceso de enseñanza. Aquí se hace énfasis en que la educación es concebida no sólo dentro del aula, sino en las situaciones de la vida real. Una teoría que vaya validada con la práctica. En Cuba, se concibe como parte de la formación integral de las nuevas generaciones; es decir, se trata de formarlos en cincuenta por ciento en teoría y cincuenta por ciento, práctica. Al respecto y como parte del programa de estudios, se integra la asignatura que se denomina “El Mundo

en que Vivimos”, así como actividades fuera del aula. No obstante, derivado de los problemas económicos que impactan severamente al Sistema Educativo Nacional Cubano, han tenido que ajustar algunas actividades escolares que antes realizaban, por ejemplo, llevar a los niños a lugares para que conozcan de cerca la realidad; no todas las escuelas realizan estas actividades por los problemas de gestión y financiamiento. En algunas escuelas con huertos escolares se trabaja con más énfasis que en otras; las secundarias cubanas son las que trabajan más esta estrategia, pues cuentan con algunos huertos en sus instalaciones. De la misma manera, las Escuelas Integrales retoman este aspecto: el trabajar en la enseñanza relacionada con la realidad, como la problemática que padece la comunidad; aquí cobra sentido profundo la importancia de enseñar la teoría junto con la práctica, y es donde se hace referencia a esta relación, la cual está íntimamente vinculada con el mundo del trabajo.

- El segundo elemento es la educación vinculada al trabajo. Se establece que en Cuba se trabaja con mayor profundidad esta relación, no solamente en el plano teórico en los programas de estudio, con bases conceptuales en la pedagogía soviética de Antón Makárenko, sino con una profunda raíz mexicana plasmada en el día a día de las escuelas cubanas. En las escuelas integrales, se trabaja constantemente esta relación y se plasma al igual en el programa de estudios. Un elemento por señalar es que en la elaboración de la propuesta pedagógica los docentes michoacanos hicieron énfasis en rescatar los aportes de la pedagogía cubana de la escuela vinculada al trabajo. Señalaron que en Cuba se ha trabajado con mayor énfasis, sobre todo en los años de 1970, con la estrategia de “La Escuela al Campo” y “La Escuela en el Campo”. Es así como los docentes michoacanos vinculan a sus alumnos en tareas escolares: la atención al huerto escolar, talleres en donde aprenden oficios elementales, entre otros. Ambas experiencias le dan un sentido social al trabajo: lo conciben como valor socialmente útil.
- El tercer elemento es la vinculación de la escuela con la comunidad. En Cuba, al tratarse de un proyecto educativo desplegado por el gobierno revolucionario, toma relevancia más amplia hacia el municipio, es decir, la participación de la comunidad

está plasmada en el plano curricular, desde la actividad del “matutino”, como lo señalamos en el trabajo de observación; todas las escuelas cubanas realizan esta actividad y se lleva esta primera relación con la comunidad (padres de familia, miembros de Consejos Educativos y miembros del municipio), pues los actores educativos entrevistados, en ambas escuelas, constataron tal relación. Además, señalaron que el vínculo se extiende a otras instituciones y lugares cercanos a la escuela: visita a bibliotecas, museos, plazas, parques, sitios emblemáticos históricos, con el fin de que haya siempre un vínculo de la escuela con el municipio, consejo popular y comunidad y que, al mismo tiempo, el alumno reconozca los lugares importantes del lugar donde vive y estudia.

Por su parte, en las Escuelas Integrales de Michoacán, el vínculo escuela-comunidad obedece a un aspecto comunitario con los propios miembros del lugar en donde se asienta, para resolver los problemas que les aqueja tanto en la escuela como en la comunidad, podríamos establecer que es una relación más íntima entre los maestros y padres de familia y la comunidad. Eso debido a que, en el proyecto educativo de las escuelas integrales, la comunidad ha formado parte de la creación, y el maestro michoacano se reconoce como trabajador del pueblo.

Estas variables conceptuales se corroboraron tanto en el análisis teórico como en el trabajo empírico que se realizó. En primer lugar, hay que señalar, derivado del enfoque teórico del primer capítulo, tanto los autores referidos, como el enfoque de la educación popular, coinciden en estos principios, pues no se trata de elementos pedagógicos que se gestan dentro del aula de la escuela tradicional, sino que obedecen a otros principios como parte de propuesta de educación alternativa. En segundo lugar, el trabajo empírico da cuenta de que los actores educativos y el trabajo en las escuelas recuperan estos principios, y finalmente son puestos en marcha por las dos experiencias y plasmados en sus propuestas educativas: cada experiencia los trabaja a su manera y profundizan en unos aspectos que, en otros, pero convergen en varios puntos, como se ha señalado.

Una tercera variable es que ambas experiencias se inscriben como propuestas de educación alternativa, aunque se puede establecer una diferencia: la experiencia educativa cubana es parte de una política educativa del gobierno revolucionario,

mientras las Escuelas Integrales de Michoacán son un proyecto que emerge al margen del Estado, como una experiencia regional. No obstante, ambas conciben a la educación como eje de transformación social, como espacio de inclusión, y se presentan como alternativa en contra de modelos hegemónicos: el capitalismo y neoliberalismos, que imponen condiciones de privatización a los sistemas educativos y, por ende, exclusión, rezago y precariedad laboral y educativa de las masas populares, pregonando un ideal empresarial fuera de la realidad de millones de latinoamericanos que viven en condiciones de violencia, marginación y pobreza.

Por ello, también se establece que son experiencias educativas contrahegemónicas. Las dos contribuyeron a la apertura del espacio público desde la educación, a través de acciones transformadoras: abrir la escuela a la comunidad, en la que maestros, alumnos, padres de familia y la comunidad forman parte de la escuela.

Estas ideas se rescataron conforme al trabajo de observación y con las entrevistas a los propios actores educativos. Estos planteamientos profundizan y solidifican las premisas de la tesis referente a los principios educativos de Cuba, así como los desafíos en el escenario actual, sobre la interacción de la ciencia, la cultura y la educación como un legado de José Martí que bien supo llevar Fidel Castro a la realidad cubana como punta de lanza con alcances científicos y artísticos a nivel internacional. Por lo tanto, es también una experiencia radical, ya que intenta generar cambios a profundidad desde las conciencias de los hombres y las mujeres revolucionarios.

En las escuelas integrales, se piensa en un proyecto educativo emancipador en el plano político y social, no sólo de la escuela, sino que trastoque a la comunidad donde se asienta. Se destaca también que la propuesta educativa elaborada por los docentes contiene elementos educativos y pedagógicos sólidos, para ser integrados en una propuesta de educación a nivel nacional y recuperar algunos elementos como política educativa, la cual se ha presentado en sus documentos: Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) y, por ende, en el Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC), como un proyecto de nación de miles de maestros democráticos del territorio mexicano.

Es por ello, por lo que situamos ambos proyectos como experiencias de educación alternativa, en la que se integran elementos importantes de la educación popular. Aunque vale la pena reconocer que los alcances son más amplios en un proyecto educativo integral y universal mucho más concreto y consolidado en Cuba que en las Escuelas Integrales; en este último caso, por las condiciones difíciles en las que se despliegan, los mismos docentes han optado por un proyecto regional y comunitario para poder sobrellevarlo.

Con todo, ambos proyectos luchan con sus limitaciones y problemas que enfrentan en el plano económico. En Cuba, la causa principal es el bloqueo económico, pues afecta severamente al Sistema Educativo y se trabaja con los recursos limitados, lo cual también genera problemas internos, ya que los maestros deben ingeniárselas para trabajar con escasos materiales. Por su parte, en las Escuela Integrales se lucha por el financiamiento de parte de los gobiernos estatales y municipales, lo cual ha significado, también, un desgaste en el sostenimiento de las escuelas integrales, por lo que los docentes juegan un papel importante en la puesta en marcha de ambas experiencias.

En este sentido, la cuarta variable de comparación, en referencia al maestro como actor importante en la transformación educativa en ambas experiencias, implica establecer diferencias: por un lado, el maestro cubano forma parte del proyecto educativo del gobierno, mientras en Michoacán son los propios protagonistas en la creación del proyecto educativo.

Para el caso cubano, hay que destacar la importancia del maestro voluntario, con su participación política como “nuevo maestro” revolucionario en tareas de alfabetización; el maestro como protagonista en la transformación educativa. Se genera una conciencia solidaria y humanista del nuevo docente cubano a partir de la revolución, mediante los programas de alfabetización, en los cuales su participación activa fue (y sigue siendo) fundamental en tareas de enseñar a leer y escribir, no solamente en beneficio del pueblo cubano, sino en labores internacionalistas en la lucha contra el analfabetismo, con un carácter eminentemente humanista.

Por otra parte, al formar parte de la política educativa del gobierno, el protagonismo

colectivo no está tan marcado como en las Escuelas Integrales. El profesor cubano, trabaja con un programa de estudio diseñado y desplegado por el Ministerio de Educación de acuerdo con un plan establecido en cada ciclo escolar. De ahí también se puede advertir que algunos docentes no se sientan parte y muy comprometidos con la estrategia educativa que se implementa. No obstante, el trabajo del Ministerio de Educación y de las escuelas de formación para maestros busca identificar y formar maestros comprometidos con la enseñanza. El docente cubano, es un protagonista importante en la elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo; a la hora de llevar a cabo la estrategia educativa y, por ende, es un actor imprescindible en la transformación educativa de Cuba.

Por su parte, las Escuelas Integrales de Michoacán son esfuerzos de lucha y compromiso del docente michoacano por revertir y hacer un contrapeso al modelo de educación tradicional excluyente. Es decir, mucho más marcado el protagonismo del maestro en esta experiencia. Un elemento primordial es subrayar la capacidad del docente para transformar las condiciones de su vida social y construir estructuras democráticas de participación comunitaria, lo cual constituye la fortaleza, capacidad de movilización y proposición de los maestros como educadores populares. Dicha noción se inscribe, entonces, en la educación popular.

En este sentido, podemos resaltar dos aspectos de comparación de los maestros cubanos y michoacanos. Por un lado, el carácter humanista del maestro cubano que se da a partir de los ideales y valores de José Martí referentes a la idea de educar con afecto a los niños. En las aulas cubanas aún se puede percibir el cariño del maestro hacia el alumno. Para ello, es importante traer a colación el trabajo que se realiza en el aula.

En el grupo de sexto grado, la profesora, quien en realidad está a cargo del grupo desde primer grado, dice que todos se reconocen como una familia, así lo reiteraron en trabajo de observación dentro del aula de clases. El afecto también se percibe entre los mismos alumnos, así como de los alumnos hacia su profesor. El cariño y compañerismo resalta entre ellos. Esto no quiere decir que en todas las escuelas sea así o que todos los docentes eduquen con estas características, pero esto también obedece a una estrategia educativa como parte de generar buenos rendimientos escolares y que los docentes estén

comprometidos con la enseñanza y sean los responsables de aprendizaje de sus alumnos, por lo que se pueden visualizar estas prácticas en la mayoría de las escuelas: el afecto y cariño se transforma en el compromiso del docente para que sus alumnos tengan buena preparación, y muestran mayor interés en el aprendizaje de los estudiantes.

También se pudo constatar que el docente está a cargo del grupo durante varios ciclos escolares y se corrobora la premisa de Martin Carnoy, ya analizada en esta tesis: la preparación y compromiso del docente cubano es mayor que en otros países, para generar buenos rendimientos escolares.

Por el otro lado, la capacidad colectiva desarrollada por el docente michoacano surge a partir de sus luchas y reconocimiento de los problemas que les aqueja como trabajadores de la educación, la situación educativa del país, así como la necesidad de la apropiación de su materia de trabajo. Estamos ante una transformación del maestro democrático en sujeto de acción social y política; implica pasar de un simple estar en el mundo a ser actor con el mundo, lo que exige romper las múltiples ataduras de su formación, prácticas y sujeción como maestro reproductor del entramado educativo oficial, como un maestro que sólo está en el sistema educativo, para convertirse en un maestro transformador, crítico y autónomo, comprometido con un proyecto de educación alternativa, democrática, vinculada a las comunidades, y de ahí también se puede advertir el efecto como sinónimo de enseñanza en las EI. Esto significa que los maestros no sólo son capaces de soñar con alternativas ciertas, ancladas en anhelos y esperanzas aún no perdidas, sino capaces de llevarlas a la praxis.

El proyecto educativo que construyeron en Cuba y las Escuelas Integrales de Michoacán, tuvieron como fundamento la transformación política, económica y cultural por la que atravesaban las clases populares, con las peculiaridades y contextos propios de cada lugar. Lo cual significa fracturar los modos de representatividad política, económica y cultural reflejada en la exclusión de las masas populares en la toma de decisiones y acceso a los derechos fundamentales. Éstas reclamaron y lucharon por el reconocimiento en la participación de la vida política y económica de sus lugares. Uno de los espacios de recuperación de esas demandas y luchas es la apuesta por una educación que proyecte y expanda las necesidades de toda la sociedad. Este espacio es uno de los lugares donde se

puede fomentar la solidaridad, el respeto, la formación de valores humanistas, el derecho a decidir sobre el destino de cada uno, así como la resolución de problemas que aquejan a la vida en comunidad y el restablecimiento de la confianza como pueblos latinoamericanos.

El rescate y análisis del planteamiento histórico, pedagógico y socio-educativo de la experiencia cubana, por un lado, nos permitió dimensionar las maneras en la que se pensó en la construcción de un Estado de carácter revolucionario a partir de la educación. Por el otro, adentrarnos en los planteamientos político-educativos de las escuelas integrales ayudó a identificar algunos instantes del proceso de construcción, así como sus fundamentos pedagógicos; un cúmulo de planteamientos desde los propios actores de experiencias colectivas en que la recuperación de la memoria histórica se hizo presente a través de algunos testimonios sobre la construcción de las escuelas integrales.

En el estudio se presentan, primero el proyecto educativo en Cuba y luego el proyecto político-educativo de las Escuelas Integrales en Michoacán, se efectuó un análisis no solo del contexto educativo en el que emergieron, sino de sus acciones de lucha y su puesta en marcha del proyecto, con sus limitaciones y avances. Se trata de dos experiencias, dos momentos históricos y dos espacios geográficos distintos. En el caso de Cuba se trata de un proyecto desplegado por el gobierno revolucionario, mientras en las Escuelas integrales es un proyecto creado por los docentes democráticos a los márgenes institucionales hasta su reconocimiento por las entidades donde se asientan. Ambos casos tomaron la educación como bandera de lucha y transformación.

Ambas experiencias educativas dejan una lección: es necesario que el estudio de las propuestas pedagógicas y educativas no sólo se piense como un proceso de interpretación o análisis al que está sujeta la investigación académica, sino que se convierta en una herramienta de recuperación de las luchas, de la defensa por la educación pública, llevada por los actores aglutinados en un proyecto educativo de emancipación y resistencia.

Un elemento que vale la pena resaltar es que ambas experiencias situaron a la educación básica como piedra angular para la transformación de la sociedad y como elemento indispensable para romper con los procesos de exclusión. Dicha condición es concebida,

con toda claridad, por los educadores latinoamericanos, quienes consideraron a la escuela primaria como la clave por ser el primer acercamiento a las clases populares, pues es el espacio preciso para la formación de las nuevas generaciones, así como el epicentro de las decisiones colectivas en las comunidades, el cual también se convierte en el espacio de reuniones asamblearias de la comunidad.

Es importante señalar que, más allá del contexto y época en la que se gestaron cada una de las experiencias que analizamos, sus propuestas corresponden a una tradición que se puede identificar como humanista latinoamericana, vinculada a la reafirmación de la propia identidad y de la recuperación del pasado histórico, en la lógica de un proyecto educativo nacional y popular. Ambas constituyen formas de transformación comunitaria que, consideramos, son las expresiones autónomas y contrahegemónica más significativas de los sectores educativos, y se reconoce el carácter de la educación como un acto político.

A partir del reconocimiento de propuestas y proyectos alternativos, podemos visualizar que los sistemas educativos en toda América Latina son espacios de constante disputa y conflicto, en los cuales se insertaron y conquistaron derechos educativos vinculantes a otras maneras de educación y expresiones democráticas creados por los propios actores sociales.

Los planteamientos socio-educativo de experiencias tanto en Cuba y las Escuelas Integrales de Michoacán en México se vuelven fundamentales, como para comprender el proceso educativo de cada lugar en el que se sitúan, así como para recuperar sus contribuciones. El análisis de estas dos experiencias permite repensar el aporte a las discusiones orientadas a la extensión de la educación pública y romper el cerco institucional de las prácticas educativas hegemónicas, además de caminar a la construcción de nuevos espacios educativos en América Latina.

Conclusiones generales

La presente investigación fue parte de un proceso de constante aprendizaje, desde el momento en el que uno eligió el tema hasta su conclusión. Todos estos momentos estuvieron atravesados por múltiples acontecimientos: desplazamientos, contratiempos, pero, el más complicado, fue la pandemia que sacudió a todo el mundo; fueron momentos difíciles para muchos, lo que nos obligó a replantear algunas cuestiones metodológicas, pues cuando uno investiga siempre es natural que surjan muchas interrogantes de cómo abordar el llamado objeto de estudio. En ese escenario complejo, al mismo tiempo que realizaba la investigación, se presentaron nuevos retos en el ámbito educativo, pues las medidas de distanciamiento social, derivadas de la emergencia sanitaria, afectaron la educación inclusiva y evidenciaron la enorme desigualdad. Docentes, alumnos y padres y madres de familia enfrentaron diversos retos y contratiempos, tales como las brechas tecnológicas de conectividad, falta de equipos de cómputo, capacitación inadecuada para el uso óptimo de las herramientas tecnológicas, etcétera. La exclusión educativa se evidenció aún más; comprender y presenciar este complejo proceso durante esta investigación, le dieron direccionalidad a lo que escribía y reafirmó mi inclinación a los proyectos de educación alternativa, con esperanzas de que es posible caminar a nuevos espacios educativos más incluyentes, igualitarios, universales e integrales como una vía posible.

En ese sentido, como parte de las conclusiones de la presente tesis, podemos constatar que las feroces reformas neoliberales hacia la educación, a saber, el desmantelamiento de la escuela pública, la privatización, la represión hacia los actores educativos (estudiantes y maestros), entre otras, impactaron severamente en los sistemas educativos latinoamericanos, por lo que fue necesario replantearse la necesidad de construir otros espacios educativos. El legado de los educadores y experiencias pedagógicas latinoamericanas debían ser retomado; había que trazar nuevas maneras de entender la educación: estrategias pedagógicas, métodos de enseñanza y el papel del educador frente al educando, es decir, romper con esas formas tradicionales de educación impuestas por organismos externos, para poder avanzar a la construcción de propuestas contrahegemónicas de educación alternativa.

El vínculo del trabajo con la educación fue el hilo conductor de los educadores, pues vieron

la necesidad de implementarlo en la escuela, lo cual adquiere un sentido distinto al que impone el orden capitalista. Todos los pensadores que aquí se retomaron plantearon nuevas maneras de entender la situación latinoamericana y de extender la socialización de narrativas nacionales a partir de la educación, las cuales tuvieron como fundamento la transformación política, económica y cultural por la que atravesaron las clases populares con particularidades y contextos de cada país, para la construcción de una identidad propia. En ese sentido, podemos establecer, también, que, a raíz del aporte señalado, dan elementos para abonar al debate de la educación y, por ende, conformar una corriente educativa latinoamericana, proponiendo nuevas formas de entender la problemática educacional de nuestro continente, ya que propiciaron la creación de escuelas y, a partir de ello, teorizaron acerca de la educación desde su propia realidad.

La decisión de retomar a los autores presentes en el primer capítulo no fue de ninguna manera arbitraria. La elección se debió a una revisión puntual de aquellos que han aportado a la educación de manera coherente en el plano teórico y práctico. Cada uno de ellos corresponden a una tradición de educadores latinoamericanos poco retomados en los trabajos de investigación sobre la materia. En realidad, estos autores constituyeron la base para la creación de proyectos educativos nacionales y populares; por tanto, las experiencias de educación alternativa emergidas al margen del Estado y de los organismos internacionales, retoman su legado, el cual es de suma importancia quien quiera analizar la realidad educativa; sólo así es posible caminar hacia la construcción de nuevos espacios educativos.

Estos planteamientos son relevantes, pues intentamos analizar de manera detallada las diferentes prácticas que conducen, finalmente, a la elaboración y puesta en práctica de los hechos reales de las experiencias educativas: el proyecto educativo en Cuba y las Escuelas Integrales de Michoacán, en México.

En primer lugar, Cuba es un caso singular respecto a los demás países latinoamericanos, pues es el único en donde ha triunfado una revolución socialista, una revolución profunda, con sus altibajos y desgaste en algunos momentos, como es de esperar: un pequeño país, una isla con muy escasos recursos materiales, sumida antes de la revolución en un modelo prácticamente monoprodutor y monoexportador, condicionada totalmente por los Estados Unidos, tanto

en lo político como lo económico y social, presa de violentas dictaduras de Machado y Batista, y después a la revolución hostigada, bloqueada, agredida constantemente por la gran potencia hegemónica hasta hoy en día,⁹⁸ e incluso a pesar de la caída del bloque socialista europeo, con lo cual perdió el mayor espacio de intercambio y apoyo. En esas condiciones es una verdadera hazaña haber construido y lograr sostener el mejor sistema educativo, científico y de salud en América Latina. Estamos ante un proyecto de transformación radical educativa en América Latina; en este sentido, mencionamos tres conclusiones

1. La alfabetización como base fundamental en el proceso de construcción del sistema educativo cubano. Si bien este primer momento se entiende como un proyecto de educación popular, no obstante, se trasciende a mirar hacia un proyecto educativo universal, gratuito e integral.
2. Los elementos y principios que lo fundamentan obedecen a mirar desde distinto ángulo a la pedagogía: la relación de la teoría con la práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje; el vínculo del estudio con el trabajo, y la escuela vinculada a la comunidad.
3. En Cuba, de acuerdo con el análisis que presentamos, los niños tienen buenos rendimientos escolares, lo cual se ve reflejado en algunas pruebas de carácter internacional, en las que destacan la ventaja académica de los niños cubanos respecto a los de otros países latinoamericanos: se hace énfasis en el trabajo conjunto de todos los actores educativos (maestros, directivos y padres de familia); así como el contexto social y familiar de los niños cubanos.
4. El legado de José Martí está presente en la educación, como elemento pedagógico importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de

⁹⁸ Se debe tener en cuenta que no se trata solamente de un bloqueo económico, sino que hay un hostigamiento constante beligerante de fuerzas que desde el exterior tratan constantemente de hacer fracasar la experiencia cubana. Hay campañas de tergiversaciones constantes en los medios publicitarios. Es muy difícil hallar un periódico y un medio de comunicación en el mundo que informe con objetividad de las cuestiones cubanas. En las redes sociales se ha desplegado una campaña vil hacia Cuba: se han financiado grandes cantidades de dinero para llamar a movilizaciones violentas para derrocar al gobierno constitucional y legítimo de Miguel Díaz-Canel, con el afán de destruir la revolución socialista cubana, para la restauración de un capitalismo neocolonial mafioso, en clave neoliberal (véase el periódico *La Jornada* del 15 de noviembre de 2021).

las escuelas cubanas: se trabaja con la obra del pensador dedicada a los niños de América; para Martí, lo más importante que tiene la humanidad son los niños, ellos son la esperanza del mundo. Por lo tanto, se pone énfasis en otórgales una elevada formación a través de la relación con la cultura, el arte, la ciencia y el patriotismo; es decir, se constató esta máxima martiana a través del trabajo de campo.

No se trata de magnificar la educación cubana, pues cualquier experiencia educativa no dista de ser un modelo perfecto, es completamente natural advertir fallas derivadas de un proceso revolucionario largo y complejo, desgastante, hostigado y asediado constantemente, lo cual también impacta en el desarrollo educativo. Es un error pensar que exista una educación intachable como modelo a seguir al pie de letra en cualquier sistema educativo, o bien dentro de la educación alternativa, pues eso aleja de un análisis sólido de la realidad educativa. No obstante, el estudio que presentamos muestra grandes ventajas en la educación cubana, tanto en estrategias pedagógicas dentro del aula como en el contexto social de la escuela.

Los logros educativos de la isla no se deben al azar, sino al compromiso por parte del gobierno con la educación: la idea de trabajar en colectivo, profesores, administradores, padres y alumnos, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes ha dado buenos resultados. Los alcances educativos de Cuba son aún más significativos si se entiende que avanzan en medio de agresiones de todo tipo por parte de Estados Unidos, reforzados por el hecho de que tanto Reagan como Trump pusieron a Cuba en la lista de países “terroristas”, lo cual ha implicado graves consecuencias internacionales.⁹⁹ Aun con ello, el sistema educativo no dejó de crecer en términos cuantitativos y cualitativos: número de planteles, matrículas, personal docente y, por supuesto, en las artes y en el campo de las ciencias médicas y la biotecnología con el desarrollo de vacunas producidas por un país latinoamericano para enfrentar la pandemia por COVID-19.

La propaganda de desprestigio desplegada hacia Cuba, que dentro de sus múltiples

⁹⁹ Se debe reconocer, tanto en Latinoamérica como en Europa, que Cuba ha vivido, prácticamente todos los años de la revolución, presiones constantes que no han permitido las evoluciones necesarias en diversos ámbitos, político, económico y social, y sólo han dejado la posibilidad de resistir a la presión continua de una potencia hegemónica.

artificios desarrollados, implica el golpeteo y el descrédito del proyecto educativo, tildándolo de “adoctrinamiento comunista hacia los niños” que ha trastocado varias fronteras. Pues tal propaganda no sólo se pone en marcha en los medios hegemónicos y redes sociales, sino también en los ámbitos “académicos”. Este aspecto es un problema y desafío más que enfrenta el proyecto educativo en Cuba, y es importante señalarlo una y otra vez, que también produce un desgaste, y constituye una lucha constante en la realidad educativa actual.

Si realmente se quiere transformar y revertir un modelo desigual en lo económico, social y educativo, como lo ha sido el capitalismo y el neoliberalismo, con sus correspondientes condiciones de privatización y mercantilización de los sistemas educativos, se tiene que recurrir a cambios de profundidad y radicales; se tiene que romper con el esquema de educación por competencias, y las supuestas libertades de elegir ofrecidas a quienes puedan pagar una educación de “calidad”.

Poner en marcha un proyecto educativo distinto al que ofrece el neoliberalismo puede conllevar algunos errores y contradicciones en el proceso, y a que muchos “expertos” en educación no logren comprender lo complejo de poner en marcha un proyecto educativo. Cuba se enfrenta a estos problemas y desafíos educativos, por lo que el futuro está lleno de retos para la isla. Ya lo advirtió el maestro Simón Rodríguez, inventar o errar para realizar proyectos propios, en los cuales se debe apostar por la originalidad de los métodos para fundarlos. Por lo tanto, a partir del análisis que se efectuó teórico y empírico se constata que el legado de José Martí en las escuelas cubanas y en la vida diaria esta vigente, y constituye una propuesta educativa y pedagógica hacia otras experiencias de educación alternativa en América Latina.

En el caso mexicano, a partir del análisis que se efectuó del contexto político-educativo, se puede concluir en primer lugar, la importancia de la experiencia de la escuela mexicana emanada de la revolución, pues sentó las primeras bases de un proyecto educativo de nación. Alimentada de una rica tradición pedagógica, con la participación de maestros comprometidos con la lucha y la educación, fue posible llevar la enseñanza a los lugares más apartados del territorio mexicano. La alfabetización, con sus altibajos y aciertos, constituyó, por un lado, un primer esfuerzo de inclusión educativa y justicia social, pues aquellos sectores

(principalmente las masas campesinas) que no habían tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir fueron incorporados a la enseñanza; por el otro lado, la alfabetización constituyó el primer ejemplo de educación popular en México, pues se desplegó hacia los sectores populares (adultos campesinos).

El México rural requería de una educación que respondiera a la realidad expuesta. Las Normales Rurales fungieron como las instituciones que no sólo proporcionaron educación al campesinado pobre, sino que lo formaban como un sujeto consciente, con una visión crítica y de lucha en defensa de la educación y de su territorio (comunidad). Podemos decir que, también, constituyen un ejemplo del vínculo escuela-comunidad y de resistencia en la actualidad.

Con las reformas neoliberales hacia la educación, privatización y represión hacia los actores educativos en defensa de la educación, fue urgente replantearse la necesidad de construir otros espacios educativos. Fue pertinente retomar la rica tradición pedagógica mexicana; es decir, había que trazar nuevas maneras de entender la educación: estrategias pedagógicas, métodos de enseñanza y el papel del educador frente al educando, y romper con esas formas de educación hegemónicas impuestas por entes externos, para poder avanzar a la construcción de nuevos espacios de educación alternativa.

En este sentido, como segunda conclusión, se constata que las Escuelas Integrales de Michoacán constituyen una alternativa educativa contrahegemónica; un proyecto político-educativo en resistencia que desafía todos los cánones de la educación por competencias impuesta desde el exterior. La creación de los diversos proyectos y programas educativos, como el proyecto de lecto-escritura, Desarrollo lingüístico Integral de los Centros de la Creatividad y el Arte, la formulación del Programa de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán, constituyen estrategias pedagógicas concretas creadas por los docentes michoacanos.

En tercer lugar, el maestro dispuesto a romper el cerco institucional se transforma en un sujeto capaz de desafiar el proyecto y la implantación de la política educativa nacional y estatal en diferentes niveles, así como de construir un proyecto educativo alternativo e implementarlo y llevarlo a la práctica en las condiciones de resistencia, de escuela por

escuela, como forma de existencia de su utopía educativa. Es un docente que desafía todos los garantes de la reproducción social impuestos desde el poder político y económico, para lo cual la educación ha sido un elemento funcional y fundamental.

En la medida que avanzan, el escenario se torna más complejo por las crecientes embestidas gubernamentales hacia el proyecto; es una experiencia educativa dispuesta a seguir caminando y continuar construyendo sueños y anhelos de miles de maestros, niños, jóvenes, padres de familia y la comunidad: la Escuelas Integrales constituye una alternativa educativa posible.

Finalmente, a partir de los resultados de esta investigación, es posible concluir que la relevancia de esta investigación consistió en abordar por primera vez el estudio entre la educación en Cuba y Las Escuelas Integrales de Michoacán en México, analizadas desde la educación alternativa, tomado como referencia la tradición de autores (educadores y pensadores) latinoamericanos. En este sentido, el reto de la tesis residió en abordar la temática no solo desde la política educativa, sino también desde de los movimientos por la educación; es decir, ambos aspectos fueron necesario para nuestros planteamientos. Lo cual nos conllevó a un proceso largo y complejo, desde la elección de los autores referidos hasta los planteamientos teóricos y metodológicos para cada caso de estudio.

Adentrarse al estudio de las dos experiencias requirió de análisis comparativo en diferentes dimensiones; pues no es posible comparar de manera arbitraria conceptos que no coinciden tanto por sus dimensiones geográficas y de contexto político, social y educativo —el contexto en el que emergieron, los métodos pedagógicos para su despliegue, los alcances y desafíos que enfrentan—. Por un lado, en Cuba, nos encontramos frente a una política educativa desplegada por el gobierno revolucionario; por el otro, con las Escuelas Integrales de Michoacán nos encontramos con un modelo que se presenta al margen del Estado, como un proyecto alternativo. Si bien no es viable aplicar los mismos criterios de análisis para su estudio, sí hay variables de posible comparación, en el plano pedagógico y educativo.

Nos centramos en tres principios pedagógicos retomados por ambas experiencias: la

relación de la teoría con la práctica, la vinculación del estudio con el trabajo y la escuela ligada a la comunidad. Estas variables se construyeron a partir de los hilos conductores teóricos del primer capítulo. Pero, además, resultaron otras variables de comparación: la alfabetización en los gobiernos posrevolucionarios, tanto en Cuba como en México; si bien mucho más profunda y consolidada en Cuba, fue importante para ambos gobiernos a la hora de desplegar proyectos educativos de nación.

Otra variable a partir de los resultados: el docente como protagonista en la transformación educativa para ambas experiencias: en Cuba como actor participante de la política educativa, mientras en México es el protagonista en la creación y despliegue de proyectos de educación alternativa; las Escuelas Integrales de Michoacán son el obvio reflejo de la capacidad del docente como constructor de alternativas educativas posibles.

A partir del análisis comparativo de las variables, es posible advertir cómo confluyen en algunos aspectos, a pesar de los diferentes momentos históricos y espacios geográficos en el que cada experiencia se sitúa. Las dos resaltan el papel de la educación como espacio de transformación y recuperan el sentido social de la escuela. Derivado de los resultados obtenidos, se hace énfasis, por un lado, en seguir investigando para abonar al debate de la problemática de educación; por otro, retomamos la importancia y la necesidad de construir nuevos caminos metodológicos y teóricos para comprender y estudiar la problemática educativa desde otras miradas en Latinoamérica.

En el complejo contexto que actualmente atraviesan las sociedades, a raíz de la pandemia por COVID 19, es urgente repensar y replantear las prácticas y modelos educativos, pues el espacio virtual y, más aún, el llamado modelo híbrido es ya una realidad en la enseñanza-aprendizaje. Se debe enfrentar este punto con estrategias pedagógicas sólidas, por ejemplo, la formación del docente no sólo en el aspecto técnico virtual, en el plano pedagógico, sino como un actor educativo social y popular. De ahí la importancia de que los maestros reinventen su práctica educativa, encausada a las condiciones virtuales y sociales, pues de ellos depende, en gran medida, que no se pierdan valores adquiridos en los espacios educativos y, al contrario, se incentive la creatividad de los educandos. Por otro lado, se debe poner énfasis en rescatar los

vínculos entre los estudiantes al interior del aula y con la comunidad escolar, a través del afecto, el diálogo permanente y la capacidad de creación.

En este tenor, el trabajo pedagógico debe ser visto como la producción de nuevas experiencias, las cuales afiancen y enriquezcan las que ya posee. La escuela debe ser dinámica; que no sólo busque la transformación social, sino recreaciones bien estimuladas y traídas al mundo de lo real (Padrino, 1938). Desde la Escuela, se pueden abrir nuevos procesos que conlleven a una educación incluyente e integral. A partir de ahí, será posible construir conocimientos originales de acuerdo con las propias realidades, para transformar y erigir una educación con la que soñaron y lucharon los maestros latinoamericanos: con la esperanza de sociedades libres, justas, igualitarias y cultas a través de la educación.

En la medida en que sigamos con el análisis y reflexión sobre los proyectos socio-educativos que buscan como eje la transformación de las realidades, se podrá hacer una interpretación diferente sobre la educación. Es decir, reconocer desde la lucha por la educación pública, la capacidad de crear alternativas educativas posibles a las impuestas por el capitalismo salvaje: hegemónicas y excluyentes que han cooptado los espacios públicos; todo esto, puede constituir un camino largo y complejo para construir nuevos y necesarios espacios educativos.

Las conclusiones quedan abiertas y pueden ser un punto de inflexión para nuevas interpretaciones e investigaciones respecto a la necesidad de hacer visible la construcción y propuestas de proyectos educativos alternativos contrahegemónicos; tan necesarios hoy en día para repensar el futuro de la educación pública en América Latina.

Anexos

Fotos y materiales de las escuelas en Cuba

Foto: Escuela “José Antonia Echeverría Bianchi”. La Habana, Cuba.

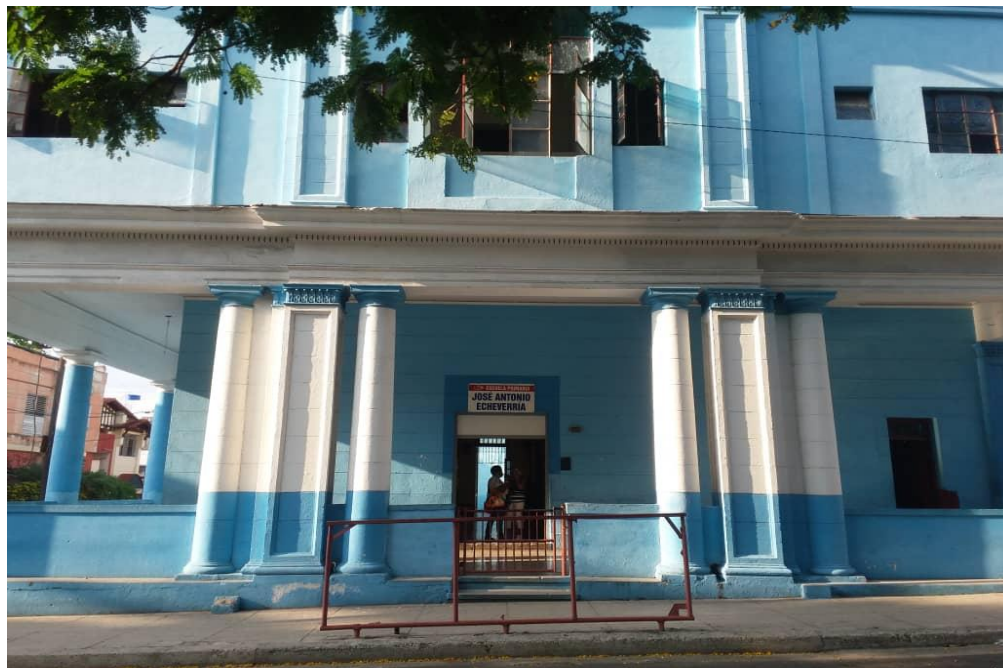


Foto: Actividad Cultural referente a la obra y vida de José Martí. Grupo de sexto grado.



Foto: Visita al Centro Fidel Castro Ruz con el grupo de sexto grado. La Habana, Cuba



Foto: Visita al Centro Fidel Castro Ruz. Grupo de sexto grado.



Foto: Visita al Centro Fidel Castro Ruz. Grupo de sexto grado.





Foto: De camino al Centro Fidel Castro Ruz, en el memorial al libertador Simón Bolívar con el grupo de sexto grado.



Foto: Mural de salón de clases. Escuela "José Antonio Echeverría Bianchi".



Foto: Escuela "Arturo Montori Céspedes". La Habana, Cuba



Foto: Actividad, Cátedra Martiana con el grupo de segundo grado



Fotos: Actividad, Cátedra Martiana con el grupo del segundo grado.



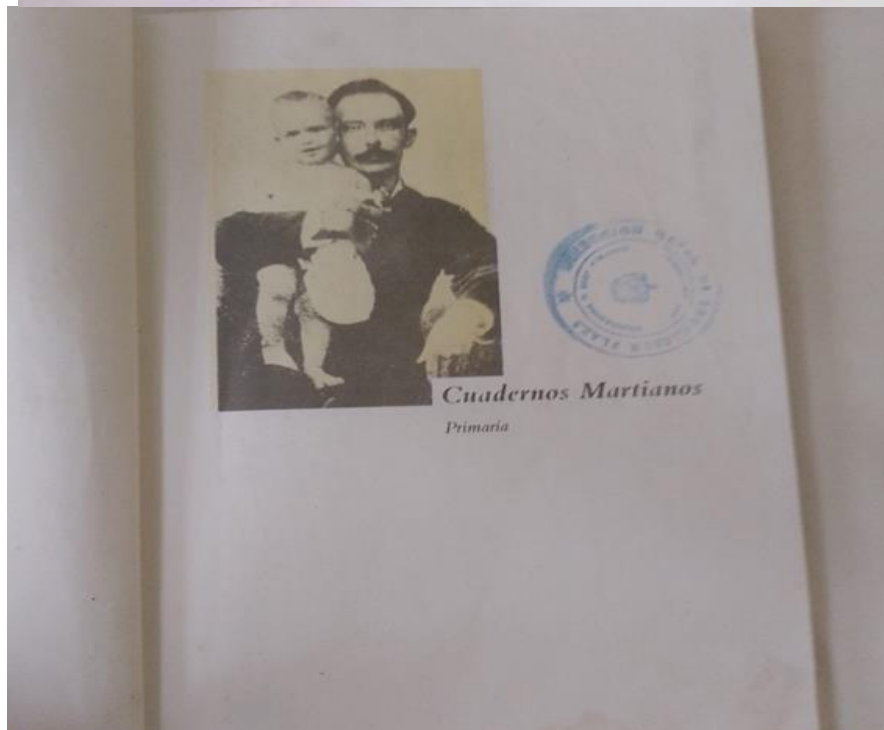


Fotos: Mural del pasillo referente a héroes patrióticos de la escuela “Arturo Montori Céspedes”.



Fotos: Mural del pasillo de la escuela “Arturo Montori Céspedes”.

Serie de libros: *Cuadernos Martianos*



A los alumnos de Enseñanza Primaria

Este Cuaderno Martiano es el primero de una serie que el Ministerio de Educación quiere poner al alcance de todos los niños y adolescentes de Cuba.

Se llaman así estos Cuadernos porque contienen páginas escritas por José Martí, que es el maestro mejor que han tenido y tienen todos los cubanos.

Atendiendo a sus maestros de hoy, que a su vez se sienten discípulos de Martí, haciéndoles preguntas y conversando con ellos acerca de la carta a su mamá, o de sus cuentos y poesías, los niños y las niñas irán aprendiendo todo lo que necesitan saber de la vida del "hombre de *La Edad de Oro*".

No tienen los alumnos ni los maestros que preocuparse por el orden en que se presentan estas lecturas, que es, más o menos, el orden en que fueron escritas. De acuerdo con la edad de los niños, y también con sus gustos, los maestros (que casi siempre son "las" maestras) escogerán cada día las lecturas que van a compartir y comentar; pero si les preguntan a los niños seguramente querrán empezar por los cuentos de *La Edad de Oro*.

1

A medida que vayan pasando de grado, como es natural, los niños y las niñas irán entendiendo mejor lo que Martí escribió para ellos, para su propio hijo en *Ismaelillo* y para todos los cubanos en sus *Versos sencillos*.

Sería muy bonito que al terminar la enseñanza primaria en cada escuela, con disfraces y todo, pudiera representarse su drama patriótico "Abdala". Pero para ello será necesario entenderlo perfectamente desde el título hasta la última línea, verso por verso, y aprender a decirlos bien, con buena pronunciación y naturalidad, y sabiendo lo que se dice, y la relación de su argumento con las circunstancias en que fue escrito.

Seguramente algunos niños o niñas querrán hacer sus propias composiciones o sus dibujos y acuarelas inspirados en la vida de Martí o en sus personajes de fantasía, como Meñique o el Señor Don Pomposo. Eso sería magnífico.

Lo importante es que los niños y las niñas aprendan a querer a quien tanto los quiso, y que quieran ser tan buenos como él.

Cintio Vitier

2



Primeros escritos

CUADERNOS MARTIANOS

II

SECUNDARIA
BÁSICA



Cuadernos Marianos
Secundaria Básica

A los alumnos de Secundaria Básica

Ya los niños que leyeron su primer Cuaderno Martiano han crecido, ya le han tomado gusto a la palabra de su amigo más sabio, ya pueden y deben completar su lectura de la revista que él hizo para ellos y para todos los niños de América.

Es por eso que, junto a este segundo Cuaderno, ponemos en sus manos los cuatro números de *La Edad de Oro* tal como fue publicada por Martí en 1889, con las ilustraciones que él mismo escogió. No importa que algunas de esas ilustraciones puedan parecer hoy anticuadas. Dentro de cien años, o menos, las cosas de hoy parecerán también anticuadas. Lo importante es saber que las niñas que se vestían como Pilar, o Piedad, o "Nené traviesa", aunque no supieran tanto como las niñas de hoy, porque el mundo ha avanzado mucho desde entonces, tenían los mismos sentimientos que las niñas de hoy, y que Meñique sigue siendo un ejemplo para los muchachos de hoy y de mañana.

Además, esos dibujos y grabados nos ayudan a imaginar el mundo en que vivió Martí de niño y de hombre, a conocerlo mejor y a quererlo más.

Si recordamos ahora algunos versos del primer Cuaderno, como el soneto "¡10 de Octubre!" y el poema XXVII de *Versos sencillos*, nos servirán de punto de partida para adentrarnos en las evocaciones martianas de los héroes, maestros, principios, sucesos y anécdotas de la Guerra de los Diez Años que ahora presentamos. Ya no se trata de cuentos imaginados sino de cuentos reales, los cuentos de la guerra en que se fraguó la nación cubana.

Y para las jovencitas hay en este Cuaderno unas cartas preciosas: las que Martí escribió a María Mantilla. "Las niñas deben saber lo mismo que los niños", ¿recuerdan?, "pero hay cosas muy delicadas y tiernas que las niñas entienden mejor". Por eso pensamos que ellas van a disfrutar especialmente de esas lindas y conmovedoras

cartas a una niña cuyo retrato Martí llevaba en el pecho cuando cayó combatiendo en Dos Ríos.

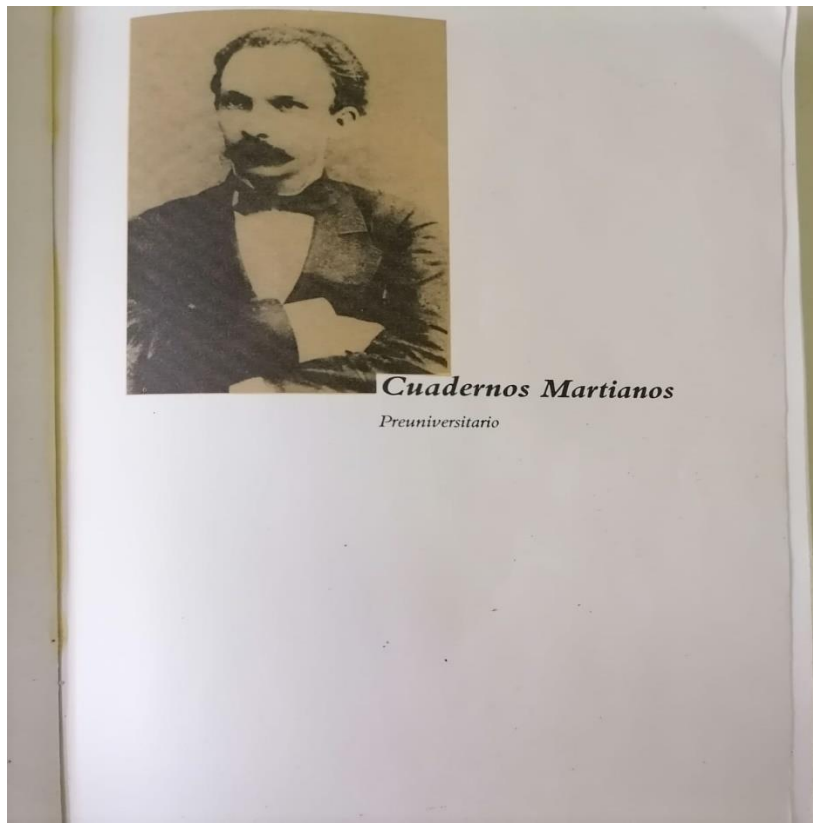
Pero los varones, si son tan valientes como Céspedes, Agrarmonte, Maceo y Gómez, y como el propio Martí, ¿no tienen que ser también tan delicados y tiernos como ellos?

A seguir creciendo, pues.

Cintio Vitier



Escritos patrióticos



A los alumnos de Enseñanza Preuniversitaria o Politécnica

Si las lecturas y conversaciones de los años anteriores tuvieron verdaderos frutos, ha llegado la hora de entregar a los jóvenes que se preparan para estudiar carreras universitarias o para ingresar en Escuelas politécnicas, con este tercer Cuaderno Martiano, una nutrida selección de textos que les darán la medida del carácter funcional de la obra de José Martí.

Desde la terrible experiencia del presidio político a sus diecisiete años, hasta la última carta a su confidente mexicano Manuel A. Mercado pocas horas antes de caer en combate, aquí está el revolucionario de cuerpo entero en cuanto maestro de eticidad, poeta, orador, ideólogo, organizador de la "guerra necesaria" y combatiente.

Tener la plena conciencia de ser cubano, es ser martiano. Ser martiano es interiorizar, asumir, encarnar, poner en práctica en todo momento, por convicción íntima, el ideario que se expresa en estas páginas con la belleza verbal de un clásico de la modernidad hispanoamericana y con la abnegación de quien quiso ser, y fue, "el servidor más apasionado que pueden tener los hombres".

En torno a estas páginas, como en torno al hogar de la patria, podrán los jóvenes aprender el valor de la hombría moral, a conocer cuál es su propio linaje, a "pensar por sí", a vivir en la libertad y a defender la justicia. Y todo ello no sólo como legado histórico, sino puesto al día y en acción desde la especificidad de sus problemas actuales. Un Martí vivo, un Martí contemporáneo, un Martí de la perenne futuridad del hombre, es el que los jóvenes debieran sacar de estas páginas.

Y otros textos martianos deberán procurarse por iniciativa propia, a lo largo de la vida, según la vocación principal de cada uno, como los que contienen sus grandes elogios de los creadores que admiró, como sus formidables Escenas norteamericanas y sus crónicas de tema científico y tecnológico, o su crítica de arte, o sus

1

ideas sobre la educación, el periodismo, la economía, la religión, la literatura nueva, y tantas otras, sin olvidar nunca su epistolario impar, suma de su alma, ni sus riquísimos Cuadernos de apuntes.

El esfuerzo por conocer—pensó Martí— forma parte del conocimiento. Ese esfuerzo tendrá siempre en él un premio seguro. La compañía de su persona y su palabra nos hace mejores, más felices y más fuertes.

Gran inspirador de los jóvenes, para que no dejen nunca de serlo, es el Apóstol de Cuba.

Cintio Vitier



Iniciación revolucionaria

Fotos y materiales de Escuelas integrales de Michoacán en México



Imagen tomada de EIEB "Justo Sierra" Chamacuero de Facebook en:
www.facebook.com/photo/?fbid=630066120975099&set=ecnf.100064138659969





Escuela Integral de Chamacuero. Taller de panadería: Imagen retomada de:
<http://escuelaintegralchamacuero.blogspot.com/2010/01/congreso-estatal-de-educacion.html>



Escuela integral Justo sierra. Imagen tomada de la página de Facebook de la Escuela Integral Justo Sierra





Escuela Integral de los Rucios Emiliano Zapata. Imágenes recuperadas de:
subcomisiondeescuelas.com.mx/escuelas-integrales



Escuela Integral de Educación Básica “Ricardo Flores Magón” Zacapu. Imagen recuperad de: semanariomichoacano.blogspot.com/2008/11/escuela--integral-de-educacin-básica- eieb.html

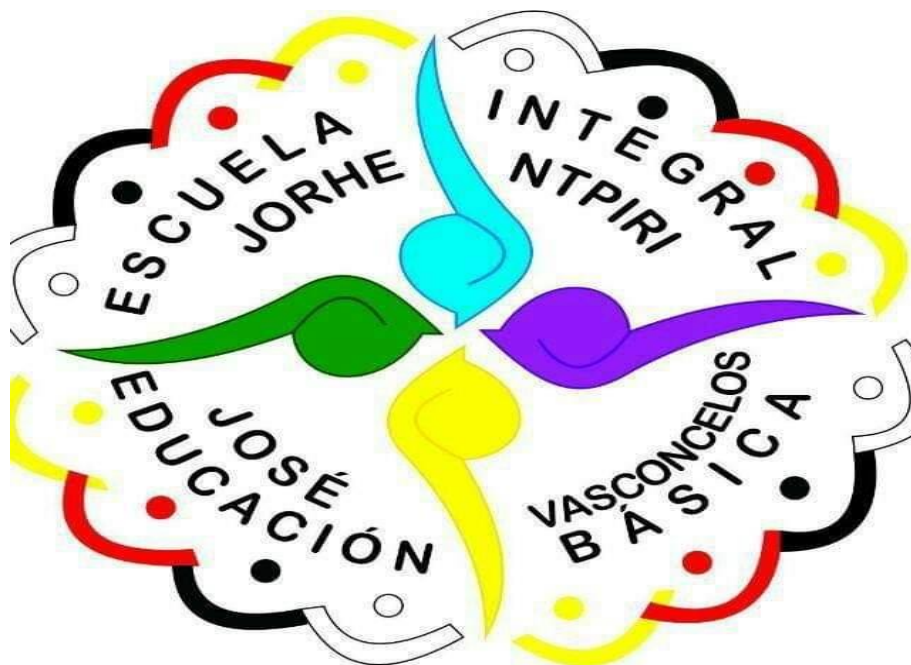


Imagen recuperada de: subcomisiondeescuelas.files.wordpress.com/2018/10/48d4ba95-b58e-490f-bcb3-c9dcbd13ea82.jpeg?w=679

Escuelas integrales de Michoacán: Materiales y programas elaborados por los docentes

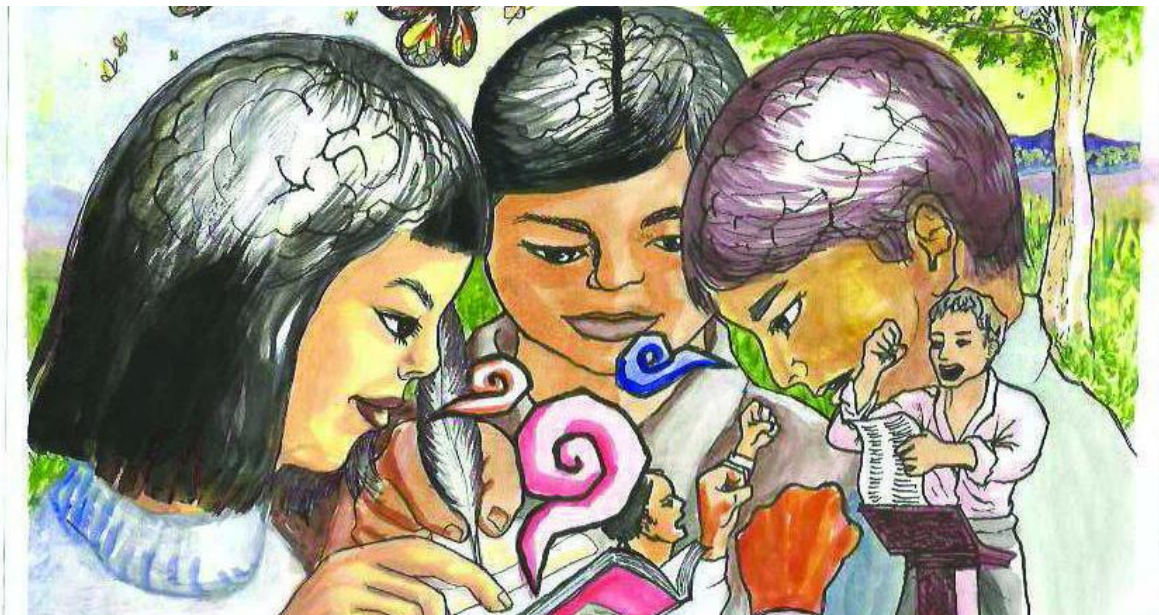


Textos Básicos Alternativos



Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán. Textos básicos alternativos educación Primaria

Desarrollo Lingüístico Integral



Propuesta Alternativa para Lecto-escritura de Primer Grado de Educación Primaria

Libro del Maestro

Vamos a Leer

LECTURAS

PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

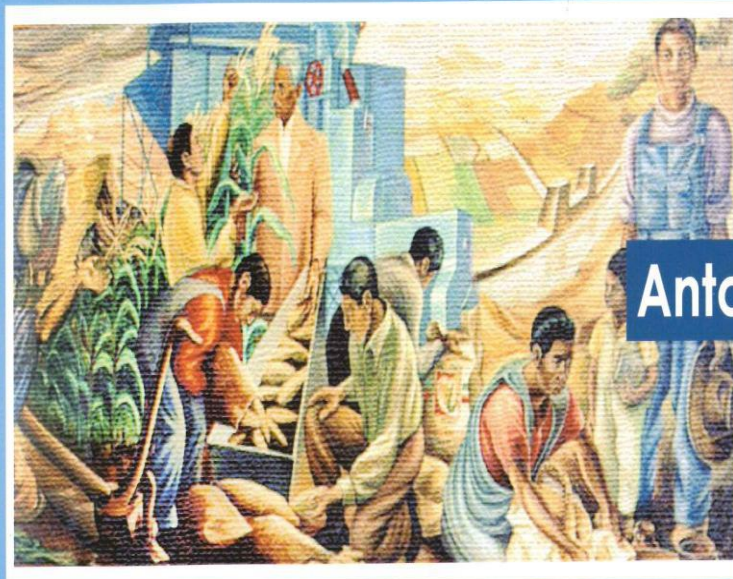


*SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN XVIII MICHOACÁN*

Manual para el Maestro



SNTE
SECC. XVIII



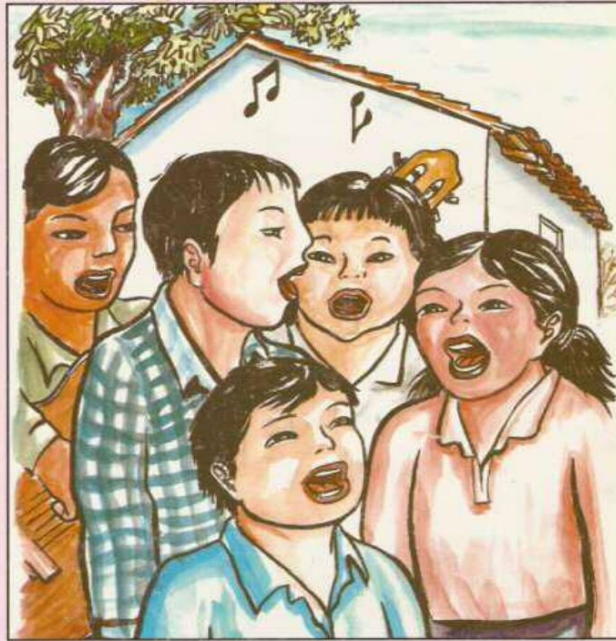
Antología



Vamos a Cantar

Antología de cantos, coros y rimas

CEND
CELMP
PNAEC
PALESLP

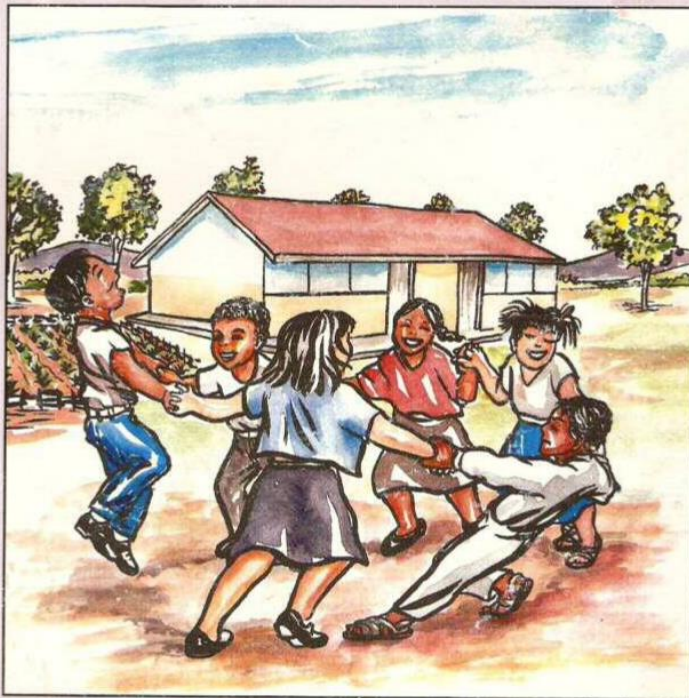


Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Sección XVIII
Michoacán

Vamos a Jugar

Antología juegos

CEND
CE LMP
PNAEC
PALESCP



SNTE
SECC. XVIII

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Sección XVIII
Michoacán

Vamos juntos construyendo
el camino hacia una...



EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Distribución de Escuelas Integrales

Sector	Región	Programas	Municipio	Localidad	Nivel	Personal	Alumnos
II y VII	Morelia	Escuelas Integrales	Álvaro Obregón	Zacapendo	Prim. y Sec. Gral.	7	57
		Escuelas Integrales	Zinapécuaro	Jerahuario	Primaria	9	162
		Escuelas Integrales	Morelia	La Alberca	Primaria	3	36
II	Lázaro Cárdenas	Escuelas Integrales	Lázaro Cárdenas	Las Guacamayas	Primaria	4	45
		Escuelas Integrales	Lázaro Cárdenas	El Bordonal	Primaria	8	62
	Arteaga	Escuelas Integrales	Arteaga	Arteaga	Preesc; Prim; y T.V Sec.	16	161
III	Puruándiro	Escuelas Integrales	Puruándiro	Puruándiro	Primaria	14	230
		Escuelas Integrales	Puruándiro	Chamacuero	Primaria	8	109
		Escuelas Integrales	Puruándiro	El Pueblito	Telesecundaria	3	32
	Zacapu	Escuelas Integrales	Zacapu	Zacapu	Preesc; Prim. y Sec.Gral.	16	168
	Pátzcuaro	Escuelas Integrales	S. Escalante	Santa Clara	CAM	7	61
		Escuelas Integrales	Tzintzunzan	Ichupio	Primaría Indígena	3	20
	Tacámbaro	Escuelas Integrales	Tacámbaro	Ojo de Agua de Chupio	Primaría	8	124
		Escuelas Integrales	Turicato	Chiquito el GDE.	Preescolar	4	46
		Escuelas Integrales	Turicato	Palomo Mocho	Primaría	5	64
		Escuelas Integrales	Turicato	Cahulote Seco	Primaría	3	42
		Escuelas Integrales	Turicato	Los Rucios	Primaria y Telesecundaria	8	93
		Escuelas Integrales	Turicato	La Salada	Primaría	4	55
		Escuelas Integrales	Turicato	Los Hacheros	Primaría	9	127
	La Huacana	Escuelas Integrales	Huacana	Ichamo	Primaría	8	70

		Escuelas Integrales	Churumuco	Palma de Huaro	Primaría	7	69
	Zamora	Escuelas Integrales	Tangancicuaro	San Antonio de Ocampo	Preesc, Prim. y Sec. Técnica	12	123
	Ciénega	Escuelas Integrales	Sahuayo	Sahuayo	Preesc, Prim. y Sec.	Sin dato	
		Escuelas Integrales	V. Carranza	Cumuatillo	Primaría	16	289
	Los Reyes	Escuelas Integrales	Los Reyes	Col. Obrera	Preescolar	7	90
		Escuelas Integrales	Los Reyes	Col. Sta. Rosas	Preescolar	7	144
		Escuelas Integrales	Los Reyes	San Sebastián	Telesecundaria	11	171
		Escuelas Integrales	Los Reyes	Fracc. La Paz	Preescolar	9	151
		Escuelas Integrales	Los Reyes	Atapan	Primaría Indígena	7	81
		Escuelas Integrales	Los Reyes	Pamatacuaro	Preesc. Indígena	6	96
	CD. Hidalgo	Escuelas Integrales	CD. Hidalgo	CD. Hidalgo	Preescolar	Sin dato	
	Maravatío	Escuelas Integrales	Maravatío	El Chirimollo	Preesc, Prim. y Sec. Gral.	9	174

VI	Uruapan	Escuelas Integrales	Gabriel Zamora	Lombardía	Preescolar	13	214
		Escuelas Integrales	Uruapan	Tejerías	Preescolar	4	62
		Escuelas Integrales	Uruapan	El Pinal	Primaría y Tele Sec.	17	193
		Escuelas Integrales	Uruapan	Uruapan	Primaría	14	275
		Escuelas Integrales	Uruapan	Uruapan	Primaría	9	159
	Paracho	Escuelas Integrales	Nahuatzen	San Isidro	Primaría	6	122
		Escuelas Integrales	Nahuatzen	La Mojonera	Primaría	10	129
		Escuelas Integrales	Nahuatzen	Col. Sta. Cecilia	Primaría	11	143
		Escuelas Integrales	Nahuatzen	Barrio Tercero	Primaría	9	114
		Escuelas Integrales	Paracho	Pomacuaran	Preescolar	5	58
		Escuelas Integrales	Paracho	N. Creación	Primaría	3	20
		Escuelas Integrales	Parácuaro	Cancita	Primaría	7	131
	Apatzingán	Escuelas Integrales	Aguililla	Aguililla	Preescolar	7	149
		Escuelas Integrales	Aguililla	Aguililla	Primaria y tv. Sec.	17	324
		Escuelas Integrales	Apatzingán	Apatzingán	Preesc. Prim. y Sec. General	9	197
	Nueva Italia	Escuelas Integrales	Mujica	Nueva Italia	Preescolar y Prim.	14	225
		Escuelas Integrales	Mujica	Nuevo Corondiro	Preescolar. Prima.	8	97
		Escuelas Integrales	Mujica	Nuevo Caprio	Primaría	6	131
		Escuelas Integrales	Parácuaro	Cancita	Primaría	7	131
						Total	414

Fuente: Elaboración propia con base a la información de las Sección XVIII y Coll, 2019.

Guion de entrevista 1

Proyecto educativo en Cuba

¿Cuál es el impacto de la revolución en la educación en Cuba?

¿Qué elementos de la revolución se rescatan en los programas educativos de Cuba?

¿Cómo se ha ido construyendo la educación en Cuba?

¿Cuáles son las principales características de la educación cubana?

¿Qué autores (educadores) se retoman en el proyecto educativo cubano?

¿Como se recupera el legado de José Martí en la educación?

¿Cuáles son los principios pedagógicos fundamentales de la educación cubana?

En relación con el aspecto de la teoría con la practica: ¿cómo se trabaja este principio educativo?

¿Cómo se da el vínculo de la escuela con la comunidad?

En relación del vínculo de estudio con el trabajo: ¿en qué consiste esa relación del estudio con el trabajo en las aulas cubanas?

¿Cómo se sitúa la educación cubana en el plano internacional?

¿Cuáles son los mayores retos que enfrenta la educación en Cuba en actual escenario?

Guion de entrevista 2

Escuelas Integrales de Michoacán

¿Cómo se piensa el proyecto de las Escuelas Integrales de Michoacán?

¿Como se da el protagonismo del docente en la construcción de una propuesta educativa contrahegemónica?

¿Cuáles fueron las estrategias de acción y lucha para la construcción de un proyecto de educación alternativa?

¿Cuáles son los objetivos que persiguen las Escuelas Integrales?

¿Cuáles son sus bases político-educativo de las Escuelas Integrales?

¿Cuáles son los principios educativos de las escuelas Integrales?

¿Qué autores y experiencias educativas tomaron como referencia?

¿Como se trabaja el aspecto de la teoría con la práctica, el estudio con el trabajo y la escuela vinculada a la comunidad?

¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentan las Escuelas Integrales?

Fuentes de consulta

Bibliografía

- Aguilar, L. *et al.* (2012). *Rediseño curricular por ciclos*, Bogotá: Magisterio.
- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En: *La trama del Neoliberalismo, Mercado, Crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Barrón, C. y Díaz, A. (2009). Los programas de evaluación. En Rosales, M. A. (Coord.), *Evaluar para la homogeneidad*. México: Plaza y Valdés. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Bell, J. *et al.* (2017). *Cuba: Período especial*. La Habana: Editorial UH.
- Calzadilla, J. A. (2010). *Simón Rodríguez: pequeña antología pedagógica*. Venezuela: FUNDARTE.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafuegos 2*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Buenavilla, R. *Et al.* (1995). *Historia de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Canfuy, J., Liendo, T., y Mora, D. (2008). *Experiencias sobre el Programa Nacional de Alfabetización en Bolivia: algunas ideas, impacto y vivencias del método "Yo, sí puedo"*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Cárdenas, J. (1982). *José Vasconcelos 1882-1982: educador, político y profeta*. México: Océano.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: FCE.
- Castro, F. (1974). *Educación y revolución*. La Habana: Nuestro Tiempo.
- Chávez, J. y Deler, G. (2013). *Antología del pensamiento educacional de la Revolución cubana*. La Habana, Cuba: Educación Cubana.
- Coll, T. (1993). Nuestra América a 100 años: una identidad necesaria. En Serna J. y Bosque M. T. (coords.). *José Martí a cien años de Nuestra América* (pp. 111-117). México: UNAM.
- Coll, T. (2011). Certificación, estandarización y normas: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada. En Navarro, C. (Coord.). *El Secuestro de la educación, en el*

- sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón.* (p.113). México: Nuestro Tiempo, UPN.
- Coll, T. (2018). La evaluación: principio constitucional persecutor. En Navarro, C. (Coord.). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México: UPN.
- Coll, T. (2019). *La Escuelas Integrales de Michoacán: una utopía en resistencia*. México: UNAM. SNTE Sección XVIII, Michoacán. Comisión de Gestión de Escuelas. EIEB.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. París: Península.
- Durkheim, E. (1985). *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Escribano, E. *et al.* (2009). *Aportes Martianos a la cultura, educación y la ciencia*. Cuba: Sello Editor Educación Cubana, Ministerio de Educación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Argentina: Editorial Tierra Nueva.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*, México: Siglo XXI.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González, F. y González, M. (2007). *Del porfirismo al neoliberalismo*. México: el Quinto Sol.
- González, P. (2002). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, México: Anthropos editorial.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Gropello, E. (2004). *Education decentralization and accountability relationship in Latin America*. Washington D.C: Worl Bank.
- Gutiérrez, (1999). *Educación como praxis política*, México: Siglo XXI.

- Guevara, G. (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*, México: SEP, Ediciones el Caballito.
- Hernández, M. (2008). *El método de alfabetización “Yo, si puedo”, su aplicación y resultados en México*. México: Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, L. (2011). *Cero en conducta, crónica de la resistencia magisterial*. México: Fundación Rosa Luxemburgo y Brigada para Leer en Libertad.
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*, México: Brigada para leer en libertad.
- Hernández, L. (2015). *La novena Ola Magisterial*. México: Fundación Rosa de Luxemburgo y Brigada para Leer en Libertad.
- Holloway, J. (1999). *Cambiar al mundo sin tomar el poder*. Puebla: BUAP.
- Ibarrola, M. y Silva, G. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Leiner, M. (1974). Los cambios principales en la educación. En Barkin D. y Manitzas N. R. (comp.). *Cuba, camino abierto*. México: Siglo XXI Editores.
- López, A. (2017). *Defensa de la educación pública en el marco de los proyectos de nación: la obra educativa de Jorge Eliécer Gaitán en Colombia, Luis Beltrán Prieto Figueroa en Venezuela y Jaime Torres Bodet en México* (tesis inédita de doctorado en Estudios Latinoamericanos). UNAM. México.
- López, M. (2001). *La Primavera Magisterial de 1989*, México.
- López, M. (2018). La construcción del proyecto de educación Alternativa de la CNTE. En Navarro, C. (Coord.). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México: UPN.
- Loyo, A. (1979). *El movimiento magisterial de 1959 en México*, México: Ed. Era.
- Luque, G. (comp.). (2013). *Luis Padrino: maestro de la Escuela Nueva y fundador de la educación rural en Venezuela en la primera mitad del siglo XX 1899-1950*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Centro Nacional de Historia.
- Makárenko, A. (2008). *Poema pedagógico*. Madrid, España: Ediciones Akal.

- Martí, J. (1963). *Obras completas*, tomo 28. La Habana: Ed. Nacional de Cuba, La Habana.
- Martí, J. (1990). *Ideario Pedagógico*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1992). *La Edad de oro*. México: Fondo de Cultura Económica. Quinta Edición
- Martí, J. (2003). *La Edad de oro*. Cuba: Pueblo y Educación.
- McLaren, P. (2001). *La pedagogía del Che Guevara. La pedagogía crítica y la globalización treinta años después*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional
- Moisés, Sáenz. (1992). *Carpan*. México: CREFAL.
- Monroy, G. (1985). *Política educativa de la Revolución 1910-1940*. México: SEP-Cien de México.
- Navarro, C. (Coord.). (2005). *La mala educación en tiempos de la derecha: el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Vicente Fox*. México: Purrúa y UPN.
- Navarro, C. (Coord.). (2011). *El Secuestro de la educación: el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: La Jornada y UPN.
- Navarro, C. (Coord.). (2018). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México: UPN.
- Nelson, C. (2004). *Gramsci y el sur, en poder y hegemonía hoy*. México: Edición de la BUAP y Plaza Vades.
- Padrino, L. (1938). *Ayotzinapa, ayer y hoy: escuelas normales rurales mexicanas*. Venezuela: Editorial Latorre.
- Ponce, A. (2016). *Educación y lucha de clases*. México: Fontamara.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la educación en Argentina*, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Argentina: Colihue.

- Ramírez, R. (1985). Propósitos fundamentales que la Educación Rural Mexicana debe perseguir. En Antología por Engracia Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano* (pp. 15-55). México: SEP- Ediciones el Caballito.
- Ramírez, R. (1986). La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural. En Antología por Concepción Jiménez. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: SEP- Ediciones el Caballito.
- Ramírez, M. A. (2020). La lucha por la democracia y la educación. 40 años de la CNTE: a manera de introducción. En Ramírez, M. A. (Coord.). *Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica*. México, Ciudad de México: UNAM, Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad, Secretaría de Cultura, INEHRM.
- Rodríguez, J. (2005). *Girón, la batalla inevitable. La más colosal operación de la CIA contra Fidel Castro*, Cuba: Editorial Capitán San Luis.
- Rodríguez, P. (2007). *De las dos Américas* (Aproximaciones al pensamiento mariano). La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o herramos*, Venezuela: Biblioteca Básica de Autores Venezolanos.
- Sánchez, Collazo, A. y Sánchez Toledo, MA. (2002). La pedagogía cubana: sus raíces y logros, Cuba: en Compendio de pedagogía, editorial pueblo y educación
- Santos, J. (1982). *Obras completas. Tomo I*, México: Federación Editorial Mexicana. Educadores Democráticos de San Marcos.
- Sosa, R. (2012). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa de América Latina: conciencia crítica y programa*. México: UNAM.
- Sosa, R. (2017). *Educación y Exclusión: La necesaria reconstitución de la memoria*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*, México: Siglo XXI-CLACSO.
- Sousa, B. (2019). *Educar para otro mundo posible*, Argentina: CLACSO-CEDAL.
- Torres, Alfonso. (2016). *La educación popular: trayectoria y actualidad*, Colombia: El BÚHO
- Turner, L. (2002). *Pedagogía de la Ternura*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Varona, E. (1927). *Con el eslabón*. Manzanillo Cuba: Biblioteca Martí.

Vasconcelos, J. (2009). *Antología de textos sobre educación*, México: Trillas.

Hemerografía

Aboites, H. (2013). La rebelión magisterial. *Revista OSAL*, CLACSO, año XIV, (34), noviembre.

Acevedo, E. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Revista Temas para la Educación*, (11), noviembre, 1-7.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009.

Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba. (1976).

Arriaga, M. (1979). El magisterio en Lucha. *Cuadernos Políticos*, (27), abril-junio, 79-101. México.

Azel, J. *et al.* (2019). Magisterio y revolución en la vida y obra de dos maestras Santaclareñas. *SCIELO, Conrado* vol. 15, número 68. Cienfuegos, julio-septiembre. Banco Interamericano de Desarrollo. (1997).

Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial.

Barbón, O. *et al.* (2017). El pensamiento educativo de Fidel Castro Ruz como formador de valores internacionalistas en los profesionales de la salud. *Revista SCIELO*, 3(1). La Habana: Educación Media Superior.

Bonilla, A., Brejjo, T., y Cruz, J. M. (2017). La formación histórica del maestro primario: una necesidad en los momentos actuales. Mendive. *Revista de Educación*, 15(3), 342-351.

Castro, F. (1961). En la proclamación de Cuba como territorio libre de analfabetismo. *Obra revolucionaria*, 49. La Habana.

Castro, F. (1961). Saluda el Dr. Fidel Castro a los maestros voluntarios y rinde un tributo a un mártir. *Obra Revolucionaria*, 5. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

CEND-SNTE. (2012). Escuelas integrales de Educación Básica (EIEB), México.

CEPAL/UNICEF. (2002). La pobreza en América y el Caribe aún tiene nombre de infancia. México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Cerezal, J. *et al.* (2011). Formación laboral en la escuela cubana. Experiencia y resultados. Cuba: Educación Cubana, Ministerio de Educación.
- Comisión Nacional Cubana de la UNESCO. (1963).
- Constitución de la República de Cuba. (1998).
- CNTE. (2014, 19 al 21 de diciembre). Resolutivos del XII Congreso Nacional Ordinario. Chilpancingo de los Bravo, Guerrero
- Fazio, C. (2021). EU intentará golpe en Cuba. *La Jornada*, 11 de noviembre. sección de opinión. México.
- Flores, D. *et al.* (2019). El proyecto desarrollista: un análisis retrospectivo político y educativo, *Revista Educ@rnos*, (34), julio-septiembre, 129-146.
- Gasperini, L. (2000). The Cuban Education System: Lesson and Dilemmas, Washington, DC: Banco Mundial. Country Studies. Education Reform and Management Publication Series, vol. 1, número. 5.
- Gentili, P. *et al.* (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *En Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, vol.25. número.89 España y Portugal, septiembre-diciembre.
- González, J. y Velázquez, R. (2009). Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. *En Revista Complutense de Educación*, vol. 21. núm. 1 (13-35). La Habana. Universidad de La Habana.
- Guichot, R. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación geográfica, devenir histórico y tendencias actuales. *En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, núm. 1, pp. 11-51.
- Guilbo, A. (2012). El desarrollo histórico político del principio estudio-trabajo en el proceso educativo cubano, *en REDALYC, Edusol*, vol. 12, número.41, octubre-diciembre.
- Hernández, L. (1983) ¡Viva la CNTE, fuera los charros!, México: Información Obrera Extemporánea.
- Hernández, L. (2010, 21 de octubre). José Santos Valdés y el olimpo pedagógico. *La Jornada*. México.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). (2016). Fin y objetivos de la educación y de los niveles educativos. Perfiles de egreso. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación (MINED).

- Jiménez, R. y Verdecia, E. (2020). La educación cubana desde un prisma renovador. *Revista de Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, vol. 8. núm.1, enero-abril, La Habana.
- Juárez, D. (2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *En Revista Sinéctica*, 38, enero-junio.
- Laurence, W. *et al.* (2002). Educación privada y política pública en América Latina. Chile; PREAL BID.
- López, J. (1994). Pedagogía Cultural: paradigma critico-creativo del saber-hacer referido a la educación. *Teoría de la Educación*, VI, 37-59. Universidad Complutense de Madrid.
- Montes de Oca Navas, E. (2007) La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934–1940. *Revista Perfiles educativos*, vol.29, núm.117. Ciudad de México, enero.
- Murillo, A. *et al.* (2014, septiembre). Moisés Sáenz Garza, transformador de la realidad educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, vol. 1, núm. 4., pp. 30-44. Estados Unidos.
- Museo Nacional de la Alfabetización. (1962). Comisión Nacional de Alfabetización. Actas de Comisión. Acta núm. 2, folio 9, 7 de diciembre. La Habana.
- Navarro, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *Revista el Cotidiano*, (154), marzo-abril, 25-37, Ciudad de México. Universidad Autónoma de Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.
- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*, núm.7. pp.137-157. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Oficina Nacional de Estadística. (2010). La Habana, Cuba.
- Oficina Nacional de Estadística e Información de la República de Cuba. Anuario Estadístico de Cuba 2019, educación. Edición 2020.
- Padilla, T. (2009). La normales rurales: historia y proyecto de nación. *Revista el Cotidiano*, (154), marzo-abril, 85-93, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.

- PTED y PDECEM. (2009). Proyecto democrático alternativo: diagnóstico, resolutive y acuerdos de foros sindicales estatales y de congresos realizados por la sección XVIII. México
- Pérez, F. (2011). La campaña Nacional de Alfabetización en Cuba. *Revista VARONA*, (53), julio-diciembre, pp. (10-23). La Habana: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- PNUD. (2009). Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos. *HDR 2009 Statistical Tables*. Nueva York: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Puiggrós, A. (1996). Educación Neoliberal y quiebre educativo, en *Revista Nueva Sociedad*, núm. 146. Noviembre-diciembre, pp. 90-101.
- Puiggrós, A. (2010). La hora de la soberanía educativa de América Latina: Políticas educativas en América Latina”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, vol. 22, núm.58, septiembre-diciembre.
- Rivera, A. (2015). La interdisciplinariedad en las ciencias sociales. Costa Rica. Universidad de Costa Rica, vol. 94. núm. 1, pp. 11-22.
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa, *Perfiles educativos*, 33(131). IISUE-UNAM.
- Ruiz, A. y Taylor, V. (2013). La experiencia pedagógica cubana ¿una influencia heredada de Makárenko? *Revista de Educación y Desarrollo*, la Habana, numero. 27, octubre-diciembre.
- Sección 7 de Chiapas. (2015). Hacia una educación, científica, popular, crítica, humanista y emancipadora. Proyecto estatal para la formación del nuevo educador y construcción del pensamiento crítico. Material para los talleres estatales de Educación Alternativa.
- Sección 22, SNTE-CNTE. (2015). Conclusiones del Foro Nacional de Evaluación Alternativa. Oaxaca de Juárez. Oaxaca.
- Sección 18 del SNTE-CNTE Michoacán. Comisión de Gestión Educativa. (s/f). Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán.
- Secretaría de Educación Pública. (1935). Plan de Acción de la escuela primaria socialista. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1947). Estudio acerca de la educación fundamental en México, México. Secretaría de Educación Pública.

- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2012). Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC). Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación. Comité Ejecutivo Nacional Democrático.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2009). Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM). México. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Sosa, R. (2011). “Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina”, en Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano, 45, 4.
- Sousa, B. (2001). Los movimientos sociales. *Revista OSAL*, p. 178. Argentina: CLACSO.
- STERM y CTM (1939), Memoria de la Conferencia Nacional de Educación celebrada en el Palacio de las Bellas Artes (11–17 de diciembre de 1939) organizada por el STERM y la CTM, STERM y CTM, México.
- Street, S. (1998). El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿automatización de los educadores o ciudadanización de la educación? *Revista el Cotidiano*, (87), enero-febrero. UAM-Azcapotzalco.
- Vázquez, G. (1934). Informe que ante la XXXV H. Legislatura del Estado rinde el ciudadano Lic. Gonzalo Vázquez Vela, encargado del Poder Ejecutivo de Veracruz, s.p.i., Veracruz.

Cibergrafía

- Banco Mundial. (2020). Recuperado el 12 de noviembre de 2021 de <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/>
- Canal Escuelasintegrales. (2010). *Escuelas Integrales I*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/2Ns3UpcWtXk>
- Castro, F. (2020). Martí fue el que más deseó convertir las fortalezas en escuelas. *Cubadebate*, La Habana. Recuperado el 22 de marzo de 2021 de: <http://www.cubadebate.cu/especiales/2020/01/28/fidel—castro—marti—fue—el—que—mas—deseo—convertir—las—fortalezas—en—escuelas/>
- Castro, F. (2022). Fidel hace 60 años: queremos maestros de vocación, no maestros de ocasión. Cuba: CUBADEBATE. Recuperando el 20 de marzo de 2023 de:

<http://www.cubadebate.cu/especiales/2022/06/17/fidel-hace-60-anos-queremos-maestros-de-vocacion-no-maestros-de-ocasion/>.

Chacón, N. (2021). Fidel y la ética profesional del maestro cubano, Cuba: Trabajadores, órgano de la Central de Trabajadores de Cuba. Recuperado el 20 de marzo de 2023 de: <https://www.trabajadores.cu/20210707/fidel-y-la-etica-profesional-del-maestro-cubano/>

CDNDH, México, Othón Salazar maestro normalista, líder sindical y político revolucionario. Recuperado el 16/06/2022 de: <https://www.cndh.org.mx/noticia/othon-salazar-maestro-normalista-lider-sindical-y-politico-revolucionario>.

CubaEduca. Portal Educativo Cubano, (s/f). Recuperado el 20 de abril de 2022 de: <https://blog.cubaeduca.cu/frontend/bloggers>.

Datos generales sobre la aplicación de los programas de alfabetización “Yo, sí puedo”, y de post alfabetización “Yo, sí puedo seguir en el Ecuador. (2007). Recuperado el 16 de abril de 2020 de cubaminrex@minrex.gob.cu

Díaz, H. (2006). América Latina: se puede. Recuperado el 26 de abril de 2021 de www.abrepalabras.tripod.com

ECURED. (s/f). Recuperado el 22 de abril de 2022 de: https://www.ecured.cu/EcuRed:Enciclopedia_cubana

Fernández, O. (2016). Fidel y la pasión por la educación. *Fidel soldado de las ideas*, 8.

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido* (edición incompleta), Chile. Recuperado el 19 de junio de 2020 de:

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Guerra, A. (2006). Alfabetización y liberación. Recuperado el 28 de abril de 2021 de www.rebellion.org

Guerrilla Comunicacional. (2013). Entrevista a Leonela Relys Díaz, creadora del método de alfabetización “Yo, sí puedo”. Recuperada el 27 de abril de 2021 de <http://laentrevistadelmes.com/2013/03/>

La Pupila Insomne. (2019). Los maestros y profesores en el socialismo cubano, por Fidel Castro. Recuperado el 21 de marzo de 2023 de:

- <https://lapupilainsomne.wordpress.com/2019/09/02/los-maestros-y-profesores-en-el-socialismo-cubano-por-fidel-castro/>
- López, A. (2018, 28 de octubre). Simón Rodríguez, el gran educador de América y el mentor de Simón Bolívar. *El País*. Venezuela. Recuperado el 8 de julio de 2020 de: https://elpais.com/internacional/2018/10/28/america/1540732409_091457.html.
- Luque, G. (2013). Luis Padrino, fundador de la Escuela Rural en Venezuela. *Revista Digital de Historia de la Educación*. Núm. 16, enero-diciembre. Recuperado el 5 de junio de 2020 de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37852/art10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, J. A. (2010, febrero). José Martí y la educación del ciudadano para el ejercicio responsable de sus derechos en la república. *Contribuciones a las ciencias sociales*, Recuperado el 21 de marzo de 2020 de: www.eumed.net/rev/ccss/07/jamg.htm
- Memoria Política de México. Recuperado el 13/05/2022 de:
<https://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/4/12041958-Magist.html>
- Ministerio de Educación de la República de Cuba-MINED. (2011). Sistema educativo. Primaria. Recuperado el 16 de abril de 2021 de: <http://www.rimed.cu>
- Ministerio de Educación de la República de Cuba. (2021). Recuperado el 16 de abril de 2021 de: <https://www.mined.gob.cu/historia/>
- Mistral, G. (1922). El grito. *Revista Repertorio Americano*, Chile, Manuscrito Archivo del Escritor. Disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile. Recuperado el 8 de mayo de 2020 de: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-137532.html>
- Nassif, R. (1993). José Martí, 1853-1895. *Revista trimestral de educación comparada*. vol. XXIII, núm. 3-4. pp. 808-821. Francia: UNESC-Oficina Internacional de Educación. Recuperado el 20 de abril de 2020 de:
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/martis.PDF>
- Raisa, M. *et al.* (2013). La Pedagogía martiana como fundamento de la educación latinoamericana en el nuevo milenio. Recuperado 20 de enero de 2021 de:
<http://www.uvsfajardo.sld.cu>

- Revista Proceso (2008), Othón Salazar y el movimiento Revolucionario del Magisterio, recuperado el 13/05/2022, de: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2008/4/28/othon-salazar-el-movimiento-revolucionario-del-magisterio-24595.html>
- Rivero, N. (2019). Simón Rodríguez y la Escuela Social. *Otras Voces en educación*. Venezuela. Recuperado el 6 de junio de 2020 de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/297896>
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Ciencia y el Deporte. ECURED. Recuperado el 20 de marzo de 2023 de: [https://www.ecured.cu/Sindicato_Nacional_de_Trabajadores_de_la_Educaci%C3%B3n,_la_Ciencia_y_el_Deporte_\(SNTECD\)](https://www.ecured.cu/Sindicato_Nacional_de_Trabajadores_de_la_Educaci%C3%B3n,_la_Ciencia_y_el_Deporte_(SNTECD))
- Torres, C. A. (2007). El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la sociología de la educación. *Revista Portuguesa de Educación*. pp. 7-45. CIED- Universidad de Minho. Recuperado el 12 de octubre de 2020 de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a02.pdf>
- UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado el 2 de septiembre de 2020 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Zampa, L. (2006). La expresión en Argentina del método cubano de alfabetización. Recuperado el 28 de abril de 2021 de www.pagina12.com.ar
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividades: la problemática de alternativas como construcción posible. *Revista Polis*. México. Núm. 27. Recuperado el 22 de julio de 2020 de: <http://polis.revues.org/943>