

RAÍCES Y HORIZONTES DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

un siglo de pedagogía territorial en México

Mario Chávez Campos

"La memoria no es lo que recordamos, sino lo que nos recuerda. La memoria es un presente que nunca acaba de pasar."

— Octavio Paz

"Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible."

— Paulo Freire

I. México y Nicaragua: un mismo trazo en el pizarrón de la historia

Compañeras y compañeros educadores, hermanas y hermanos de esta tierra que Sandino defendió con el pecho abierto y con la palabra encendida: vengo a compartir el orgullo de miles de maestras y maestros normalistas mexicanos que, desde las selvas de Yucatán hasta las sierras de Chihuahua, desde las cañadas de Guerrero hasta los valles de Oaxaca y las costas de Veracruz, pronuncian cada mañana la misma oración laica que ustedes pronuncian aquí: la educación es el acto más revolucionario que puede emprender un pueblo.

Permítanme trazar con ustedes parte de nuestra historia viva. En los años veinte del siglo pasado, cuando la Revolución Mexicana aún olía a pólvora y a tierra recién arada, el gobierno de Álvaro Obregón llevó a cabo las Misiones Culturales: brigadas de maestras y maestros, médicos, agrónomos, artesanos y artesanas que salieron de las ciudades para llevar el alfabeto, la higiene, la técnica agrícola y la dignidad del saber a las comunidades más remotas de un país desgarrado por la guerra. Eran caminantes, sembradoras y sembradores ambulantes de conciencia. Su aula era el jacal, la plaza pública y la sombra de un ahuehuate. Su pizarrón, la tierra misma. Sesenta años después, en 1980, la hermana Nicaragua emprendió la Cruzada Nacional de Alfabetización. Más de cien mil jóvenes abandonaron las aulas urbanas para internarse en montañas y campos de algodón, cargando una cartilla y una fe inquebrantable en que enseñar a leer era enseñar a ser libre. En cinco meses, Nicaragua redujo su analfabetismo del cincuenta por ciento al doce. Eso, más que un programa gubernamental, fue un acto de amor colectivo.

¿Qué une a las Misiones Culturales mexicanas con la Cruzada nicaragüense?: la experiencia, repetida en cada generación, de que el magisterio sana las heridas de nuestros pueblos. Cuando un maestro mexicano camina tres horas por una vereda de la Sierra Tarahumara para

llegar a una escuela de adobe, hace lo mismo que hacía un brigadista nicaragüense al cruzar un río crecido con la cartilla envuelta en un plástico: dice, con el cuerpo entero, que todo ser humano es valioso y que ninguna lengua es inferior.

II. El Maestro Ambulante y la pedagogía del camino

Para entender la raíz más honda de lo que hoy llamamos Nueva Escuela Mexicana, hay que volver los ojos al impulso que animó la Escuela Rural Mexicana en los años veinte. Entre sus artífices más influyentes destaca Rafael Ramírez Castañeda, aunque la empresa fue colectiva: José Vasconcelos diseñó la política cultural que la hizo posible, Moisés Sáenz trabajó la educación indígena, y miles de maestras anónimas la llevaron a la práctica. Ramírez comprendió que el problema educativo de México era geográfico y político antes que técnico: las escuelas existían en las ciudades, pero el pueblo (el que sembraba maíz, el que hablaba náhuatl o rarámuri) estaba fuera de ellas. Si el pueblo no puede ir a la escuela, la escuela debe ir al pueblo.

Así nació el maestro ambulante: el educador que carga su morral con libros y sale a buscar a sus estudiantes. Ramírez concibió cada escuela como una Casa del Pueblo donde niñas, niños y adultos aprendieran a leer, a cultivar la tierra, a cuidar la salud colectiva y a organizar la fiesta cívica. La persona no se fragmentaba en asignaturas; la comunidad entera participaba del aprendizaje y la escuela respondía a su territorio. Maestras y maestros construían respuestas junto con las familias campesinas. Eso ya era codiseño, territorialización del saber y dialogalidad, aunque nadie usara esos términos.

Paulo Freire llegó décadas después a poner vocabulario donde ya había práctica. En *La Pedagogía del oprimido* sistematizó lo que miles de educadoras y educadores populares ya hacían: la praxis y la lectura del mundo como

condición previa a la lectura de la palabra. Freire escribió su obra en 1968, pero las Normales Rurales mexicanas ya practicaban sus postulados cuatro décadas antes, en aulas que a menudo eran parcelas, talleres o asambleas bajo la sombra de los árboles.

III. La Mística del Normalismo Rural y la noche de Iguala

Cuando en 1922 la primera normal rural en México abrió sus puertas en Tacámbaro, Michoacán, el Estado posrevolucionario prometía que la educación podría arraigar en la milpa y en el ejido con la misma legitimidad con que florecía en los ateneos de las ciudades. El normalista rural era un traductor entre el conocimiento formal y la sabiduría ancestral, un vínculo vivo entre lo que Boaventura de Sousa Santos conceptualizaría décadas después como epistemologías del Sur: saberes nacidos del cultivo, del gobierno asambleario, de la medicina herbolaria, de la astronomía campesina que lee las estrellas para saber cuándo sembrar. Boaventura llamaría "ecología de saberes" a lo que el normalismo rural simplemente llamaba "formación integral". Para el tecnócrata, una escuela es un aparato de transmisión de competencias laborales; para el normalismo rural, la escuela es un laboratorio de soberanía, y la educación es un encuentro entre saberes, entre historias, entre cuerpos que se reconocen como iguales. Cada vez que un estudiante aprendía a leer enseñando a leer, a pensar la historia desde la historia de los vencidos, se desafiaba el colonialismo intelectual que reserva la producción de conocimiento para las universidades del Norte global. El mismo Boaventura lo ha llamado epistemicidio: el asesinato sistemático de formas de conocer que no se ajustan al canon eurocéntrico. Las Normales Rurales han sido, durante un siglo, la resistencia organizada contra ese epistemicidio, espacios donde la sabiduría nahua, mixteca, tzeltal, me'phaa se integra como materia viva del currículo.

José Santos Valdés, normalista de San Marcos, Zacatecas, insistía en que la práctica docente debía ser espejo de lo que se enseñaba: que no se podía predicar libertad desde la incoherencia. De las Normales Rurales salieron también conciencias insurrectas: Lucio Cabañas, maestro que tras la masacre de Atoyac en 1967 pasó de la pedagogía a la autodefensa; Othón Salazar, dirigente del Movimiento Revolucionario del Magisterio; Concha Michel, que vinculó educación popular con música y organización campesina. El poder ha querido reducir estos nombres a subversivos. Fueron maestros que se tomaron en serio la promesa de la educación como liberación. Lo que los hizo peligrosos no fueron las armas: fue la idea de que los pobres pueden pensar por sí mismos. Un campesino que lee es un campesino que pregunta; una campesina que pregunta es una campesina que exige; un campesino que exige es, para el poder, un problema que debe resolverse.

Las décadas neoliberales intensificaron esa lógica: asedio presupuestal, campañas mediáticas, negligencia calculada para asfixiar a las normales sin el costo político de cerrarlas. Hasta que la noche del 26 de septiembre de 2014, en Iguala, Guerrero, México, la metáfora de la desaparición se volvió literal. Los 43 normalistas desaparecidos de Ayotzinapa representaban todo lo que la necropolítica neoliberal había decidido que sobraba: campesinos y campesinas, indígenas, pobres y futuros maestros rurales. "Vivos se los llevaron, vivos los queremos" fue la declaración de principios de un pueblo que exigía la restitución de cuarenta y tres educadores que ya no multiplicarán su conocimiento en las aulas. La resistencia docente (encarnada por el movimiento magisterial que se opuso a la reforma punitiva de 2013) confluyó con el dolor de las familias y la hartazón de millones. Resultaba imposible que el Estado que había desaparecido a los 43 restituyera lo arrebatado; por eso fue necesario un muy otro modelo educativo. Y ese modelo tiene nombre.

IV. La Nueva Escuela Mexicana: territorialización, decolonialidad y autonomía profesional

La Nueva Escuela Mexicana no brotó de un decreto. Retoma lo mejor de un siglo de luchas educativas, de conciencia humanista e igualitaria, de maestras y maestros que enseñaron desde abajo. Quien no conoce esa historia, pisa la superficie sin entender el cauce. Al colocar la comunidad-territorio como eje del proceso educativo, al reivindicar los saberes locales y las lenguas indígenas, al plantear que la escuela responde a su lugar y no al mercado global, la Nueva Escuela Mexicana reconoce que las Normales Rurales tenían razón. La reforma de 2013 llevó la lógica neoliberal a su extremo: concebía a los maestros como empleados sujetos a auditoría y a los alumnos como capital humano cuyo rendimiento debía optimizarse. La Nueva Escuela Mexicana invierte esa ecuación. La revalorización del magisterio devuelve al maestro su condición de intelectual de su comunidad, de profesional con autonomía curricular y de alguien que piensa y decide.

En el concepto de comunidad-territorio se juega la diferencia entre la Nueva Escuela Mexicana y los modelos que la precedieron. Comunidad-territorio no designa solo el lugar físico donde se asienta la escuela: nombra el tejido completo de relaciones, saberes, lenguas, oficios, fiestas, luchas y memorias que rodea al aula. Cuando la Nueva Escuela Mexicana dice que el aprendizaje se territorializa, dice que el conocimiento nace de un lugar concreto (de una milpa, de un mercado, de un río contaminado, de una fiesta patronal) y que ese origen le da legitimidad, no se la quita. Territorializar el saber es lo contrario de importar un currículo diseñado en una oficina lejana y aplicarlo igual en Yucatán que en Chihuahua: es reconocer que cada comunidad tiene preguntas propias, y que esas preguntas son el punto de partida legítimo de la enseñanza.

La NEM opera con dos niveles de programa. El Programa Sintético

establece el marco nacional: los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje que todo estudiante mexicano debe abordar. Pero el Sintético, por sí solo, es la mitad. La otra mitad (donde el maestro deja de ejecutar y se vuelve autor) es el Programa Analítico. No viene impreso en un libro de texto. Lo construye el maestro en diálogo con su comunidad: toma los contenidos del Sintético y los pasa por el filtro de la comunidad-territorio. Dos principios vertebran esa ruptura. La autonomía profesional del magisterio afirma que la o el docente toma decisiones pedagógicas situadas; el codiseño afirma que la comunidad también las toma. Juntos, implican que el conocimiento nace en el cruce entre el saber disciplinar, el saber comunitario y la experiencia del docente. Eso es, en la práctica, dialogalidad freireana convertida en política educativa.

La arquitectura curricular lleva esa lógica hasta sus consecuencias. Los cuatro campos formativos (Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario) reemplazan las viejas asignaturas fragmentadas porque el saber no debe fracturarse para ser comprendido. Los siete ejes articuladores (inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas) atraviesan esos campos y los dotan de dirección ética. Todo esto configura una insurrección pedagógica contra el currículo colonial y estandarizado.

El humanismo que propone la NEM no puede ser abstracto ni universal en sentido colonial: si lo fuera, volvería a imponer una sola idea de lo humano sobre la diversidad concreta de los pueblos. La interculturalidad crítica, tal como Catherine Walsh la ha trabajado desde América Latina, exige transformar las relaciones de poder que determinan cuál saber se estudia en serio y cuál se aplaude y se archiva. La igualdad de género cruza cada campo formativo como compromiso irrenunciable: nombrar y desmontar las estructuras que durante siglos determinaron qué cuerpos merecían educación y cuáles debían

quedarse en la cocina o en la parcela. La cultura es mezcla (siempre lo fue, y el purismo es otra cárcel), pero la tarea consiste en invertir la jerarquía: partir de lo propio para dialogar con lo universal. Cuando una maestra de educación física en la Mixteca incorpora la pelota mixteca a su clase, decide desde su autonomía profesional y codiseña con la tradición viva de su pueblo: afirma que los juegos de su región cargan tanta densidad formativa como cualquier deporte nacido en las universidades del hemisferio norte.

Los nuevos Libros de Texto Gratuitos materializan ese giro. Los LTG proponen proyectos que parten de la realidad del estudiante: la milpa, el mercado, el río contaminado o la fiesta del pueblo. Cuando un libro de texto le pide a una niña de Tlaxcala que investigue las danzas de su fiesta patronal, que registre los movimientos con su propio cuerpo, que pregunte a sus abuelos por qué se baila así, está colocando a esa niña como productora de saber. La evaluación también cambia de naturaleza: la reforma neoliberal evaluaba para clasificar y castigar; la Nueva Escuela Mexicana propone una evaluación formativa que acompaña el proceso en lugar de dictaminar el resultado. Los Ejercicios Integradores de Aprendizaje parten de situaciones problemáticas reales y piden al estudiante articular saberes de distintos campos formativos para comprender y actuar. Es la evaluación que Santos Valdés habría reconocido como suya: la que mide si el o la estudiante pueden pensar su mundo.

Esa reivindicación adquirió forma concreta con el codiseño de las licenciaturas de escuelas normales en Preescolar y Primaria en Educación Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, para el Plan de Estudios 2022. Para hacer esto realidad, maestras y maestros hablantes de náhuatl, maya, tzeltal, tzotzil, ayuuk, zapoteco, rarámuri y purépecha participaron en un diálogo de saberes durante tres años para lograrlo. El método fue cíclico y horizontal: de la asamblea nacional a la comunidad, de la comunidad al documento, del documento al consenso colectivo, y vuelta a empezar. Este codiseño implica

en la práctica que el setenta por ciento de los contenidos garantizan formación nacional común y el treinta por ciento se abre a flexibilidad regional. Así, las unidades de estudio dejaron de ser prescriptivas y los proyectos integradores vinculan a estudiantes normalistas con sabias y sabios comunitarios. El codiseño en escuelas normales reconoció a los pueblos indígenas como creadores de pedagogía y sus saberes como epistemología válida, lo cual fue paradigmático para la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana por propia definición no es producto acabado: está en constante construcción. Además, requiere docentes formados en pedagogía crítica, materiales pertinentes, condiciones laborales dignas y gobiernos que sostengan la apuesta más allá de un sexenio. Requiere liberar el codiseño de la burocracia: quien debería estar pensando cómo vincular su clase con la vida de la comunidad no debería malgastar su tiempo llenando formularios y plantillas. Requiere, sobre todo, formación profunda: la que transforma la mirada, la que reconfigura la relación del maestro con el saber y con la comunidad. Un modelo educativo no se instauro con un decreto; se hace realidad con años de acompañamiento, con lectura colectiva, con redes de docentes que piensan en conjunto. Nombrar estas deudas es parte del cuidado que merece la Nueva Escuela Mexicana: se cuida con más fuerza lo que se mira de frente que lo que se defiende con los ojos cerrados. La Nueva Escuela Mexicana vive o muere en los cuerpos concretos: en la normalista recién egresada que improvisa porque la realidad se lo exige, en el maestro de la tercera edad que acepta desaprender porque entiende que la pedagogía es un oficio que no se termina y en la comunidad que abraza y es abrazada por la o las escuelas que laten en su territorio.

V. El Destino de la Patria Grande: codiseñar el presente para asegurar el futuro

He compartido un camino que comienza en las Misiones Culturales de los años veinte, atraviesa la Cruzada de Alfabetización nicaragüense, se fortalece en las normales rurales, tiene un momento de quiebre en la noche de Iguala y desemboca en la Nueva Escuela Mexicana. Ese camino reconoce que el pueblo no es objeto de la educación, sino su protagonista.

Sin embargo, es importante estar alertas: las fuerzas de la restauración conservadora no han desaparecido; se han replegado: esperan su momento para volver a hacer de la educación una máquina de crear capital humano, estratificar entre ciudadanos de primera y de segunda, y formar mano de obra barata para intereses empresariales y transnacionales. Codiseñar el currículo es la forma de hacerles frente. Cada vez que una comunidad decide qué se enseña y cómo se enseña, le dice a los organismos que durante décadas nos impusieron pruebas estandarizadas y modelos de "calidad" importados: aquí hay una sabiduría milenaria, una experiencia pedagógica forjada en la resistencia, una capacidad de organización que ningún manual puede enseñar. Codiseñar exige valentía: que la maestra y el maestro se atrevan a crear donde antes solo ejecutaban, que la escuela confíe en la comunidad y la comunidad en la escuela; exige que los gobiernos dejen de ver a los docentes como operadores de políticas y empiecen a verlos como lo que son: intelectuales orgánicos de sus regiones, pensadores situados y creadores de cultura.

Aquí, en Nicaragua, ustedes saben lo que cuesta cada letra que se escribe en un cuaderno cuando la pobreza aprieta y cuando la lluvia moja los caminos. El destino de las maestras y los maestros nicaragüenses y mexicanos está entrelazado como las raíces de un mismo árbol. Ese árbol se llama América Latina. Mientras las aulas normalistas permanezcan abiertas, mientras las y los jóvenes campesinos e indígenas sigan llegando a formarse,

mientras la memoria de los 43 siga siendo brújula, nuestros pueblos tendrán razón para la esperanza. Por eso comparto con Freire que la esperanza es una necesidad ontológica: quien funda su esperanza en la historia sabe que el mundo ha cambiado antes y puede cambiar de nuevo.

Que la tiza que compartimos siga escribiendo. Que las y los maestros ambulantes sigan, ahora con el Programa Analítico en una mano y la memoria de su comunidad en la otra. Que cada mañana, en Nicaragua como en México, nuestras maestras y nuestros maestros sigan con el brillo de su talento, conocimiento y dignidad dialogando con la realidad de sus comunidades y que sigan haciendo lo que el poder nunca les perdonó: enseñar a las hijas y a los hijos de pobres y oprimidos que el mundo les pertenece.

Muchas gracias.