

Resistencia transformadora y formación ciudadana. Una propuesta alternativa en Jalisco, México

Laura Marcela Gueta Solis & Fabricio René Orozco Sánchez

Resumen

La educación para la ciudadanía es un tema pendiente, existe desconexión entre el ciudadano que se visualiza en el futuro y lo que se aprende en las aulas. Se deben ofrecer espacios reales de participación que impliquen la construcción de una sociedad más equitativa, donde se respeten los derechos humanos y se promueva la igualdad de oportunidades bajo el marco de la Teoría Crítica y la justicia social. Los objetivos están orientados a conocer y comprender las formas de resistencia transformadora en escuelas resilientes desde el proyecto macro denominado Resistencia Transformadora en las escuelas, Contanarrativas en la Educación para la Justicia Social (EscuelaQRResiste) y profundizar en el conocimiento de la conciencia crítica en estas escuelas. El tratamiento metodológico para la comprensión de las acciones de resistencia transformadora en las escuelas es de tipo etnográfico. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, el testimonio crítico y el análisis documental. Las principales conclusiones del caso que se presenta van en torno al modelo educativo de la escuela que permite se promueva la autonomía de las comunidades para definir sus propios modelos educativos y fomentar la participación activa de estudiantes y comunidad, impulsando el pensamiento crítico sobre el Estado y las políticas públicas desde una perspectiva de derechos humanos.

Palabras clave:

Ciudadanía; Justicia Social; Resistencia.

Résistance transformatrice et formation citoyenne. Une proposition alternative à Jalisco, Mexique

L'éducation à la citoyenneté reste un enjeu en suspens, car il existe une déconnexion entre le citoyen qui se projette dans l'avenir et ce qui est enseigné en classe. Il est essentiel de proposer des espaces réels de participation qui favorisent la construction d'une société plus équitable, respectueuse des droits humains et promouvant l'égalité des chances, dans le cadre de la Théorie Critique et de la théorie de la justice sociale. Les objectifs visent à connaître et à comprendre les formes de résistance transformatrice dans les écoles résilientes, à travers le projet macro, intitulé ; Résistance Transformatrice dans les écoles ; une initiative qui explore les contre-récits dans l'éducation à la justice sociale (EscuelaQResiste). Il s'agit également d'approfondir la compréhension de la conscience critique dans ces écoles. L'approche méthodologique adoptée pour analyser ces actions de résistance transformatrice, repose sur une étude ethnographique. Les techniques employées incluent l'observation participante, le témoignage critique, et l'analyse documentaire. Les principales conclusions du cas étudié s'articulent autour d'un modèle éducatif permettant de promouvoir l'autonomie des communautés dans la définition de leurs propres modèles éducatifs. Il encourage également la participation active des étudiants et des membres de la communauté, en stimulant la pensée critique sur l'État et les politiques publiques, dans une perspective fondée sur les droits humains.

Mots-clés : Citoyenneté ; Justice Sociale ; Résistance.

Transformative Resistance and Citizen Formation. An Alternative Proposal in Jalisco, Mexico

Citizenship education is an unresolved issue, there is a disconnect between the citizen who is seen in the future and what is learned in the classroom. Real spaces for participation must be offered that imply the construction of a more equitable society, where human rights are respected and equality of opportunity is promoted within the framework of Critical Theory and social justice. The objectives are aimed at knowing and understanding the forms of transformative resistance in resilient schools from the macro project called Transformative Resistance in Schools, Counternarratives in Education for Social Justice (EscuelaQResiste) and deepening the knowledge of critical consciousness in these schools. The methodological treatment for understanding the actions of transformative resistance in schools is ethnographic. The techniques used were participant observation, the critical testimony and documentary analysis. The main conclusions of the case presented revolve around the school's educational model, which allows communities to promote autonomy in defining their own educational models and encourage the active participation of students and the community, promoting critical thinking about the State and public policies from a human rights perspective.

Keywords: Citizenship; Social justice; Endurance.

Resistência transformadora e formação cidadã. ma proposta alternativa em Jalisco, México

A educação para a cidadania é uma questão não resolvida; há uma desconexão entre o cidadão que vemos no futuro e o que aprendemos em sala de aula. É preciso oferecer espaços reais de participação que impliquem a construção de uma sociedade mais equitativa, onde os direitos humanos sejam respeitados e a igualdade de oportunidades seja promovida no marco da Teoria Crítica e da justiça social. Os objetivos visam conhecer e compreender as formas de resistência transformadora em escolas resilientes a partir do macroprojeto Resistência Transformadora nas Escolas, Contranarrativas na Educação para a Justiça Social (EscuelaQResiste) e aprofundar o conhecimento da consciência crítica nessas escolas. O tratamento metodológico para compreensão das ações transformadoras de resistência nas escolas é de tipo etnográfico. As técnicas utilizadas foram observação participante, testemunho crítico e análise documental. As principais conclusões do caso apresentado abordam o modelo educacional da escola, que permite às comunidades promover a autonomia na definição de seus próprios modelos educacionais e incentivar a participação ativa dos alunos e da comunidade, promovendo o pensamento crítico sobre o Estado e as políticas públicas a partir de uma perspectiva de direitos humanos.

Palavras-chave: Cidadania; Justiça social; Resistência

Introducción

El presente estudio corresponde al trabajo colectivo del grupo de investigación del proyecto Resistencia Transformadora en las Escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste) de la Universidad Autónoma de Madrid constituido por investigadores iberoamericanos. Lo que se presenta forma parte del trabajo en Jalisco, México en el proyecto PID2021-122310NB-I00 aprobado por el Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades / Agencia Estatal de Investigación de España a partir de la Convocatoria 2021/ I+D+i - «Proyectos de Generación de Conocimiento».

En este estudio se plantea el objetivo de identificar y comprender las acciones de resistencia transformadora de las escuelas y profundizar en el conocimiento de la conciencia crítica y del sentido de la justicia social que orienta su acción. Como parte de los casos que abarca dicho estudio, a continuación, se presentan los resultados del trabajo empírico correspondiente a una escuela en el estado de Jalisco, cuya propuesta alternativa fuera del sistema escolar da cuenta de un caso de resistencia transformadora.

En el contexto mexicano, que una escuela esté *fuera del sistema educativo* significa que no cuenta con incorporación oficial a la Secretaría de Educación, por lo que sus planes y programas no están sujetos a la normatividad ni a la supervisión estatal. Esto implica que los certificados y grados escolares no son emitidos por la autoridad educativa, y que, en caso de continuar estudios en escuelas incorporadas, los estudiantes deben realizar procesos de revalidación o acreditación. Casa Montessori se distingue por el interés en la formación ciudadana transformadora y la participación comunitaria.

Hacer ciudadanía implica la construcción de espacios propicios para una sociedad más equitativa en la que los derechos humanos sean respetados y se promueva la igualdad de oportunidades para todos. En este sentido, Redon Pantoja (2010) sostiene que el concepto de ciudadanía integra las exigencias de pertenencia comunitaria y justicia social, es decir, el vínculo entre los derechos individuales y una comunidad en particular.

La escuela juega un papel fundamental en la construcción de ciudadanía que en su función educativa se le confiere:

(...) formar ciudadanos democráticos, sujetos de derechos-deberes, vigilantes de su entorno, éticamente responsables, capaces de reconocer al otro como un legítimo otro, tolerantes, no discriminadores y respetuosos de la diversidad social y cultural; es así que la formación ciudadana se transforma entonces en pilar fundamental de la calidad de la educación (Redon Pantoja, 2010, pp. 216-217).

Así, la escuela como espacio de construcción de ciudadanía que vela por los derechos humanos y la justicia social, enfrenta el reto de reinventarse y asumir una postura crítica ante las estructuras de poder que intentan imponer un tipo de educación reproducciónista asociada a una cultura hegemónica.

Desde la teoría crítica, Giroux (2004) sostiene que las escuelas son espacios de transformación que, más allá de los determinantes sociales, son capaces de resistir la cultura hegemónica dominante, donde maestros y alumnos se erigen como actores dinámicos de dicho proceso de cambio. Así, la teoría de la resistencia “provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica” (Giroux, 2004, p. 144).

Si bien la teoría de la resistencia de Giroux se centra en comprender y transformar la realidad de grupos históricamente subordinados, el caso de Casa Montessori plantea un escenario distinto, en el que la población participante no necesariamente proviene de contextos de marginación socioeconómica, pero sí se posiciona de manera crítica frente a las estructuras educativas hegemónicas. Esta condición invita a reflexionar sobre quiénes quedan al margen de la experiencia Montessori —familias sin acceso económico, comunidades geográficamente alejadas o con necesidades educativas que exceden la capacidad de la institución— y cómo estos espacios alternativos podrían ampliar su alcance para dialogar y vincularse con sectores históricamente excluidos.

Así, la resistencia se expresa menos como respuesta a una opresión directa y más como la construcción deliberada de un modelo educativo contrahegemónico, que podría fortalecerse mediante estrategias para incluir o colaborar con comunidades en situación de desventaja, generando puentes entre la innovación pedagógica y la justicia social.

El posicionamiento teórico de este estudio se enmarca bajo la lógica de la teoría de la resistencia que enfatiza las formas de resistencia de las escuelas. Desde los postulados formulados asociados a la teoría de la resistencia se considera una escuela que resiste aquella que se opone a una visión de escuela que reproduce y perpetúa las desigualdades sociales, un espacio de lucha de crítica y de transformación, donde los oprimidos luchan para desarrollarse y recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social (Giroux, 2004). Esta lucha representa una oportunidad de empoderamiento y una vía hacia la justicia social.

En este sentido, Casa Montessori —nombre utilizado como seudónimo para preservar la confidencialidad de la institución y de las personas participantes en esta investigación— ofrece una educación con el fin de “crear un mundo diferente con una educación diferente” y se constituye como una auténtica comunidad Montessori

integrada por familias que colaboran activamente en la construcción de una sociedad más justa. Atiende a niñas y niños desde el año de edad hasta los 12 años, con una matrícula aproximada de 170 estudiantes. Su visión trasciende la mera aplicación del método Montessori: se concibe como una comunidad de familias que, a través de la cooperación y el compromiso mutuo, fomenta la autonomía, la conciencia social y la responsabilidad ciudadana en los niños, inspirándolos a ser agentes de cambio en su entorno. Dicha concepción alude a la construcción de una conciencia social propia de una escuela resistente que dota a los estudiantes de herramientas para analizar críticamente a la sociedad y a sus estructuras. La conciencia social es un catalizador para la acción colectiva y la transformación.

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

Cada ambiente educativo corresponde a un plano de desarrollo en el que se establecen estudiantes de diferentes edades, esto con la intención de favorecer la cooperación y el aprendizaje entre pares, la autonomía y la responsabilidad, permitiendo así que los niños mayores consoliden su aprendizaje al enseñar a los menores, además de centrar el ritmo de aprendizaje individualizado. Por otro lado, se fomenta la independencia porque los estudiantes avanzan según sus propios intereses y habilidades en un ambiente donde el aprendizaje es más natural y fluido. Una escuela que resiste promueve prácticas pedagógicas que “hacen posible que los estudiantes no sólo entiendan el mundo, sino que también actúen en él y lo transformen.” (Giroux, 1988, p. 238).

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

Metodología

La metodología propuesta para comprender las formas de resistencia transformadora en educación es de tipo etnográfico. El planteamiento para el acercamiento y

conocimiento del caso es el uso del testimonio desde la teoría crítica de los sujetos de investigación y la contranarrativa como medio para el conocimiento de los diversos aspectos educativos que dan cuenta de una perspectiva no hegemónica.

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

De este modo, las técnicas para la recogida de la información implican el diseño de instrumentos que permitieran profundizar en el conocimiento de la conciencia crítica de las escuelas y el sentido de justicia social que orienta su acción, las redes de significados que configuran sus valores, misión y el sentido de comunidad. Para estos efectos, se hizo uso del testimonio crítico del director y una maestra, para proteger la identidad de los participantes se utilizó un sistema de códigos en los testimonios que indica el rol del informante (Di para director, Ma para maestra) un número consecutivo del T1 a T10 y la fecha en la que se obtuvo el testimonio.

Por otra parte se realizó el análisis documental de ocho documentos institucionales (manuales internos, acuerdos de convivencia, actas de comité y materiales pedagógicos) elaborados entre 2022 y 2024 y la observación participante de las dinámicas en el aula, en la escuela y en la comunidad realizada durante seis meses (enero-junio de 2024).

El análisis de la información estuvo orientado, en principio, a través de una serie de categorías a priori que dieran lugar a recuperar la percepción de los sujetos sobre las características de opresión del sistema educativo; las formas de resistencia; la visión sobre la justicia social; la concepción de las relaciones con la comunidad y los fines y sentidos de la educación. Siendo las formas de resistencia, la concepción de las relaciones de comunidad y los fines y sentidos de la educación las que conducen este estudio y nombramos en el apartado de resultados como: Resistencias, vínculos comunitarios y sentidos de la educación. A partir de estos hilos conductores las categorías emergentes emanan desde un enfoque de ciudadanía, al reconocer que las personas participantes se expresaron como sujetos activos, aportando visiones propias sobre el sentido de la educación. Las categorías emergentes, construidas a partir de sus voces, mostraron prioridades y matices distintos a las categorías a priori, evidenciando que la ciudadanía no solo responde a las condiciones del sistema educativo, sino que también propone alternativas y redefine sus fines desde la experiencia comunitaria.

El uso del pseudónimo permitió proteger la identidad de la institución y de las personas participantes. Aunque la propuesta educativa no está incorporada a la Secretaría de Educación Jalisco ni forma parte de ninguna red oficial, lo que dificulta su identificación directa. Adicionalmente, se han modificado u omitido datos contextuales (como ubicación exacta, fechas específicas y nombres propios) para garantizar la confidencialidad, de acuerdo con los principios éticos de la investigación cualitativa. Así mismo en las referencias bibliográficas también se cambia el nombre de la institución por el pseudónimo para respetar la confidencialidad.

La investigación se desarrolló con consentimiento informado, confidencialidad y respeto a los participantes. Se garantizó el uso seguro de la información, la protección de datos personales mediante seudónimos y la modificación de elementos contextuales, siguiendo principios éticos internacionales en investigación social y educativa.

En el siguiente apartado se presentan los resultados en torno a la presente investigación que interconectan el sentido de la ciudadanía a través del ejercicio de prácticas educativas contrahegemónicas.

Resultados. Resistencias, vínculos comunitarios y sentidos de la educación

Los resultados y la discusión que aquí se presentan consideran de manera integrada tanto las prácticas educativas desarrolladas en el aula como las actividades comunitarias y extraescolares en las que participa la comunidad escolar. Ambas dimensiones se entienden como partes interdependientes de un mismo proyecto educativo orientado a la resistencia transformadora: el aula como espacio de aprendizaje vivencial y crítico, y la vida comunitaria como escenario de acción ciudadana y construcción colectiva. En este sentido, los aprendizajes mencionados abarcan tanto conocimientos y habilidades desarrollados en contextos formales (currículo, metodologías docentes) como competencias y actitudes fortalecidas en entornos comunitarios y colaborativos.

Este modelo, basado en la filosofía Montessori y en la visión que inspira a la comunidad educativa, impulsa la formación ciudadana desde una perspectiva activa, crítica y transformadora. Reconoce las desigualdades que limitan el ejercicio pleno de los derechos y fomenta la participación democrática y comunitaria para su transformación.

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

Los resultados del presente estudio dan evidencia de lo que se realiza en esta comunidad educativa que conecta el método Montessori y la visión que les inspira, permitiendo así avanzar hacia la formación ciudadana con miras a la justicia social, entendiendo ésta desde una visión activa, crítica y transformadora que permite reconocer las desigualdades que limitan el ejercicio pleno de derechos, pero propone, desde una visión activa, involucrarse en procesos democráticos y comunitarios para transformar la sociedad. Desde esta perspectiva, Santos (2009) afirma que la justicia social implica una justicia cognitiva que avance hacia la transformación social, reconociendo los saberes y la construcción de la comunidad desde el intercambio mutuo.

Los resultados se enmarcan en las categorías a priori que en un inicio fueron concebidas de forma separada —formas de resistencia, concepción de las relaciones comunitarias y fines y sentidos de la educación—, el análisis evidenció que operan como dimensiones interdependientes. Las resistencias expresadas por la ciudadanía se configuran como acciones que fortalecen los lazos comunitarios y resignifican los fines educativos, orientándolos hacia la justicia social y la participación colectiva. Este entramado analítico muestra cómo las experiencias y aspiraciones hacia la transformación ciudadana impulsan una visión alternativa de la educación. En este marco, los resultados se presentan en las siguientes categorías emergentes: Ciudadanía transformadora: corresponsabilidad y tejido comunitario; Educación como motor de cambio social; Aprendizaje vivo y comunidades de práctica; Metodologías participativas para la formación ciudadana y; Aprendizaje situado y vínculos de aprendizaje con el entorno.

Ciudadanía transformadora: corresponsabilidad y tejido comunitario

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

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

Algunas de las prácticas educativas que han permitido que la comunidad avance hacia la formación ciudadana es la formación de lazos, nombrada así por la analogía que hace referencia a tejer redes entre la familia y la escuela. En este espacio comunitario se usan las comunidades de práctica para priorizar proyectos, mismas que se agrupan en ejes transversales: “mejores seres humanos, mejores padres, mejores ciudadanos del mundo y más felices” (Manual para familias, 2024, p.5). Desde estos

ejes rectores, la escuela teje comunidad y avanza en la construcción de la ciudadanía con una mirada hacia la transformación social.

Algunas de las iniciativas que se destacan son: Huerto vivo, donde familias y estudiantes cultivan de forma colaborativa alimentos para el consumo escolar; Puertas abiertas , que invita a especialistas y vecinos a compartir saberes prácticos con los niños y; Cuidado del ambiente en comunidad, que promueve el reciclaje de manera colectiva impactando en los miembros de la comunidad. Estos proyectos, diseñados y ejecutados con participación activa de todos, no solo fortalecen vínculos, sino que materializan el compromiso colectivo con la justicia social y la transformación de su entorno inmediato.

Lo que me parece increíble de la escuela es la forma en la que nos involucramos todos, no sé qué sucede, pero es un ciclo virtuoso en el que colaboramos y formamos a los niños, pero nos formamos nosotros mismos como padres, me maravilla pensar en lo que esta generación puede llegar a ser por el mundo.

(DirT1- 06-02-24)

Las reuniones de Lazos se llevan a cabo una vez al mes con la intención de concretar acciones que favorezcan la co-creación de proyectos comunes. Bajo sus ejes rectores, permite que la participación informada sea un pilar de la ciudadanía deliberativa (Habermas, 1996), donde la comunicación abierta y honesta es esencial para la toma de decisiones colectivas. “Aquí en la escuela, no solo ayudan a los niños a aprender, también aprendemos a vivir mejor en comunidad, es como sentir que somos una gran familia” (MaT2- 07- 02-24).

Educación como motor de cambio social

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

La filosofía de la escuela busca no solo el desarrollo individual, sino la formación de agentes transformadores de la sociedad, promoviendo el florecimiento humano y el bienestar colectivo. Según Montessori (1949), la educación debe preparar a los niños para la vida en sociedad, desarrollando su autonomía, empatía y sentido de justicia. El manifiesto que hace la escuela y bajo el que se guían sus acciones se puede parafrasear de la siguiente manera: creemos en una educación que ponga al niño en el centro, que desarrolle su potencial y bienestar, integrando a familias, educadores y comunidad. Una educación viva, basada en experiencias y no solo en palabras, que ocurre cada día en la vida y en la comunidad, transformándonos y transformando nuestro entorno. (Manual para familias, 2024)

Entender la transformación social como la posibilidad de crear un mundo diferente permite que la comunidad proponga acciones para romper con la hegemonía impuesta por el Estado. "Creemos que es posible impulsar una educación diferente que crea un mundo diferente... donde las personas sepan, puedan y quieran colaborar, cuestionar, contribuir y transformarse a diario" (DiT3- 02-02-24).

Inspirada en Montessori y bajo la visión comunitaria de Freire la escuela busca que cada estudiante sea un agente de cambio. Su manifiesto educativo coloca al niño en el centro, fomenta el desarrollo pleno y se basa en experiencias reales, no en aprendizajes fragmentados. "Aquí se forma para que la educación no sea algo que pasa en un salón, sino en la vida diaria" (DiT4-03-02-24).

Aprendizaje vivo y comunidades de práctica

Se promueve la participación activa de las familias en la vida escolar y la creación de acuerdos de convivencia, lo que refuerza la cultura democrática y el respeto mutuo. La educación democrática (Dewey, 1916) plantea que la escuela es un microcosmos de la sociedad, donde los estudiantes aprenden a deliberar, dialogar y tomar decisiones colectivas. "La transformación social exige la construcción de nuevas formas de sociabilidad, basadas en la solidaridad, la reciprocidad y la participación activa en la vida colectiva, rompiendo las lógicas individualistas y hegemónicas del sistema capitalista" (Santos, 2009, p. 34).

La escuela promueve prácticas comunitarias para favorecer el encuentro y el aprendizaje en conjunto, el refrigerio comunitario, según se expresa en el *Manual para el refrigerio comunitario* (2024, p. 1): "Es una oportunidad de aprender, compartir, ser autónomos, ampliar la conciencia social, disfrutar la vida con el otro".

Existe un comité de refrigerio que plantea algunas propuestas y se opera en conjunto; está conformado por un parent o madre de familia de cada ambiente educativo que esté interesado en el tema. El refrigerio lo toman los niños en una hora específica dentro de la jornada escolar con el propósito de fomentar una alimentación saludable y comunitaria a través de una experiencia educativa positiva. Los alimentos en Casa Montessori:

(...) se basan en la colaboración y participación de la escuela, las familias y los niños. El menú está basado en criterios acordados por el Comité de refrigerio y en la importancia de que se consuman productos nutritivos y variados que ayudan al crecimiento de los niños. Recuerda, los niños necesitan llegar desayunados a la escuela; el refrigerio no es un sustituto del desayuno; es importante expresar que se enfoca en que el desayuno sea fácil, nutritivo, incluyente, de temporada. Local accesible y delicioso. (DiT5 06-02-24).

El aprendizaje en Casa Montessori es vivencial; se da en la vida diaria y en la interacción con otros, no solo en el aula. Es un aprendizaje vivo que emana de las interacciones cotidianas. Prácticas como el *refrigerio comunitario* fomentan la cooperación, el diálogo y la solidaridad. Wenger (1998) define las comunidades de práctica como grupos que aprenden juntos a través de la acción compartida, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la identidad colectiva. “Es bonito ver que hasta en la comida se aprende a respetar, organizarse, cuidarse y convivir” (MaT6- 03-03-24).

Se otorga libertad a los niños dentro de los límites claros, promoviendo la autodisciplina y la toma de decisiones respetuosas. Montessori (1949) subraya la verdadera libertad que implica responsabilidad y respeto por los demás, lo que resulta fundamental para la vida ciudadana.

Después de analizar las prácticas, los resultados de la investigación apuntan a la implementación que hacen de metodologías para la formación de ciudadanía en los testimonios y el análisis documental realizado. Esto se centra en enfoques participativos, vivenciales y reflexivos que promueven experiencias situadas. Este *modelo de participación pública de la IAP2 (International Association for Public Participation)* (2018) surge de las prácticas y teorías desarrolladas principalmente en el ámbito de la gestión pública, con el fin de tomar decisiones; en el contexto de apoyar la teoría democrática y participativa en el contexto de apoyar la teoría democrática y participativa. Los ciudadanos no se vuelven democráticos en solidario, sino a través de la promoción y participación activa: los ciudadanos no se vuelven democráticos en solitario, sino a través de la promoción y participación activa. (Fung, 2006) Por tanto, se puede evidenciar que la escuela usa metodologías para la formación ciudadana con un enfoque participativo.

En el siguiente apartado se presentan las principales metodologías identificadas.

Metodologías participativas para la formación ciudadana

Las metodologías para la formación de ciudadanía en el análisis documental realizado se centran en enfoques participativos, vivenciales y reflexivos. A continuación, un resumen de las principales metodologías identificadas.

Se utilizan *modelos como el IAP2* (2018) que contemplan cinco niveles de participación: informar, consultar, involucrar, colaborar y empoderar, promoviendo la gradual implicación activa de los estudiantes y la comunidad en procesos democráticos. Informar para superar el monólogo institucional. Consultar la captura simbólica de la opinión pública. Involucrar, promover diálogo horizontal y reflexión crítica. Empoderar para redistribuir poder y reconocer saberes comunitarios. “Aquí no se imponen reglas: se construyen colectivamente” (MaT7- 05-03-24).

Una democracia radical requiere momentos y lugares para que las personas nombren su mundo y construyan deliberadamente y de forma colectiva (Fraser,

2003). Esto se puede ver en la forma en la que se crean las acciones comunitarias para avanzar en la democracia, tal es el ejemplo de la creación de los acuerdos de convivencia. “Los acuerdos de convivencia nacieron de escuchar a todos, discutir y decidir juntos” (MaT8-07-03-24).

Casa Montessori se centra en el desarrollo integral del niño, tomando decisiones en su mejor interés. Promueve principios como autonomía, corresponsabilidad entre familia y escuela, y convivencia basada en respeto y confianza. Las familias son vistas como socios estratégicos, participando activamente en la educación de sus hijos y en la construcción de una comunidad colaborativa. El enfoque está basado en valores Montessori, impulsando tanto el crecimiento personal como el desarrollo colectivo (Acuerdos de convivencia escolar Casa Montessori 2024-25, p. 5).

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

Aprendizaje situado y vínculos de aprendizaje con el entorno

La educación para la ciudadanía se basa en experiencias cotidianas y en la participación en comunidades reales, donde el alumnado aprende a través de la convivencia, la deliberación y la resolución de problemas concretos, promoviendo espacios fuera del aula, como actividades extracurriculares y dinámicas comunitarias, que funcionan como “comunidades de práctica” para fortalecer la identidad y el compromiso ciudadano. Tal es el caso de las actividades pedagógicas como *vamos a salir*, que consiste en llevar fuera de la escuela lo aprendido, trasladar el aprendizaje más allá de las aulas para vincularlo con contextos reales. “Salir de la escuela y hablar con la gente de la comunidad hace sentir a los niños que lo que aprendemos sirve de verdad” (DiT9-06-03-24).

Por ejemplo, en una de estas salidas, los estudiantes trabajaron el tema de la polinización visitando un rancho apicultor, donde entrevistaron a apicultores y conocieron el proceso e importancia de las abejas como polinizadoras, recolectaron datos para un registro de especies y posteriormente diseñaron una campaña escolar para promover la conservación. En otra ocasión, como parte de un proyecto de historia local, realizaron entrevistas a adultos mayores de la comunidad, recuperando relatos que luego integraron en un mural colaborativo. Estas experiencias favorecen la investigación activa, el pensamiento crítico y la corresponsabilidad, reforzando

la idea de que aprender implica también actuar sobre la realidad que se habita. "Aprendieron sobre las abejas, pero también a trabajar juntos por algo que importa" (MaT10-08-03-24).

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

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

En resumen, los resultados de esta investigación subrayan la importancia de las prácticas educativas no convencionales en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. A través de pedagogías como el método Montessori y la participación comunitaria, se abre un espacio donde los estudiantes pueden explorar y aprender desde sus propios intereses y contextos, promoviendo así una educación crítica y transformadora, convirtiendo a la escuela en una herramienta de emancipación que desafía las estructuras opresivas del sistema tradicional, fomentando un aprendizaje auténtico que no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades para la vida en comunidad.

Este abordaje invita a las comunidades a involucrarse en la búsqueda de justicia social, creando un sentido de corresponsabilidad que fortalece el tejido social. Entendiendo así que la construcción de una ciudadanía transformadora reside en la capacidad de las comunidades para educar y empoderar a sus miembros, generando un espacio donde el aprendizaje y la acción social se entrelazan en un esfuerzo conjunto por un futuro más justo y equitativo.

Discusión

El caso que aquí se presenta rompe con la idea hegemónica de que el conocimiento es algo que se "imparte" y en su lugar lo propone como una construcción personal y social. Como dice Illich (1971), la educación institucionalizada limita la capacidad del estudiante para aprender de manera autónoma, creando una dependencia hacia la autoridad educativa.

Así, un niño con pasión por la música puede dedicar su tiempo a explorar melodías y componer, mientras otro desarrolla proyectos científicos desde temprana edad. Ambos aprenden sin miedo al fracaso ni a la calificación numérica que los

reduce a un estándar. Como menciona Montessori (1949, p.182), “la mayor señal de éxito para un maestro es poder decir: ahora los niños trabajan como si yo no existiera”.

Las escuelas alternativas han sido pioneras en modelos educativos igualitarios, accesibles a comunidades marginadas basados en la cooperación y no en la competencia. Como señala Freire (1970), la educación bancaria opriime, mientras que la educación liberadora transforma y empodera, esto se puede definir como un acto de resistencia ante el sistema.

Por otra parte, entender la formación ciudadana que realiza la escuela desde la teoría de la resistencia permite poner al centro a la justicia social, que, apoyada de la resistencia, es un elemento transformador para desmantelar las estructuras de opresión y construir un futuro más equitativo y liberador.

La resistencia, en sus diversas formas, actúa como un medio para desafiar las normas, valores y prácticas hegemónicas que perpetúan la injusticia social. Rawls (1971) propone principios de justicia que enfatizan la igualdad de oportunidades y la atención a las necesidades, en los cuales “todos los valores sociales (...) y las bases sociales del respeto a sí mismo deben ser distribuidos igualitariamente, a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores sea para ventaja de los menos favorecidos” (p. 62).

Además, la resistencia empodera a los individuos para analizar críticamente las estructuras de poder, comprender las causas de la injusticia social y desarrollar la capacidad de participar en acciones de resistencia informadas y transformadoras a través de la pedagogía crítica que aboga por una educación liberadora que fomente la conciencia crítica y las nuevas prácticas educativas. La pedagogía crítica es esencial para que la resistencia no sea solo una reacción, sino una fuerza informada y dirigida hacia la justicia social (Freire, 1970).

Avanzar hacia la justicia social no es solo deseable, sino necesario; es un proceso continuo que requiere una resistencia sostenida y la construcción activa de alternativas a las estructuras opresivas.

Para cerrar, se puede decir que los resultados del caso muestran cómo la escuela ha logrado la construcción de comunidad, promoviendo una ciudadanía activa, responsable, solidaria y transformadora. Visibilizando las prácticas y acuerdos como pilares base para que se dé la participación informada, la corresponsabilidad y el aprendizaje vivencial.

En síntesis, las prácticas de resistencia identificadas combinan acciones pedagógicas que subvierten la lógica hegemónica del sistema educativo —como la personalización del aprendizaje, la participación activa y el trabajo colaborativo— con iniciativas comunitarias que generan redes de apoyo, fortalecen el tejido social y promueven la corresponsabilidad ciudadana. Estas prácticas se llevan a cabo mediante

metodologías participativas, proyectos, trabajo colaborativo y experiencias situadas que vinculan la escuela con su entorno. De este modo, se configura un modelo educativo donde la docencia y la vida comunitaria no son esferas separadas, sino que se retroalimentan para impulsar aprendizajes significativos y una ciudadanía activa, crítica y transformadora.

La escuela que rechaza el currículum oficial y se centra en transformar desde la resistencia para la formación ciudadana centra sus prácticas en un contexto local que permite vincular las dinámicas comunitarias con miras hacia el beneficio social para la transformación del mundo. Esta tendencia de formar a la ciudadanía desde el núcleo comunitario conecta a las comunidades hacia la mejora y reparación social, no se forma desde un perfil de egreso en el que se idealiza lo que la escuela debe proponer en las prácticas educativas para la formación ciudadana, en realidad se forma al ciudadano para la libertad y la emancipación.

Algunas de las limitaciones han sido propias del contexto de estudio: ampliar los testimonios dentro del mismo espacio educativo podría ser benéfico para entender desde los distintos actores las prácticas de resistencia. Ubicar escuelas resistentes fuera del sistema en contextos similares permitiría tener una mirada más global con la intención de comprender el fenómeno de manera más profunda; por otra parte, se entiende que existen líneas futuras de investigación, como es la democracia y la convivencia en escuelas no incorporadas al sistema educativo, las relaciones para la creación de comunidades en escuelas resistentes y el currículo como una expresión de resistencia y oposición al sistema educativo.

Casos como éste, se suman al debate sobre la importancia de una formación curricular de la ciudadanía, como lo refieren algunos estudios recientes en el contexto europeo. Tal es el caso del estudio publicado por la *European Public & Social Innovation Review* de Calatayud Requena (2025) “El compromiso curricular de las escuelas europeas con la educación para la ciudadanía” en el que se hace una comparación de los enfoques pedagógicos en la educación para la ciudadanía en países como España, Francia, Alemania y Finlandia. Al contrastar la política educativa oficial con la realidad en las escuelas se destaca que, mientras algunos países apuestan por una formación curricular de la ciudadanía, hay una necesidad de fomentar políticas que incentiven un compromiso real y una formación más contextualizada, lo cual abre la puerta a la resistencia pedagógica y estudiantil frente a un currículo que podría percibirse como superficial.

La tendencia de la formación ciudadana está trastocada por el rechazo del currículum oficial que unifica y homogeneiza, se intenta avanzar hacia un currículo basado en el contexto y las experiencias vivas de las comunidades, por tanto, se estará formando para la ciudadanía desde la libertad.

Conclusiones

En conclusión, se puede decir que las prácticas educativas no convencionales y fuera del sistema educativo permiten avanzar en la construcción de una ciudadanía transformadora, en este caso a través del método Montessori y la filosofía de la escuela *“fuera del sistema educativo”* a través de metodologías participativas.

Se entiende que en este caso la ciudadanía pone al centro la construcción de la comunidad y promueve una educación transformadora que permite avanzar hacia la emancipación al empoderar a las comunidades ofrecer espacios reales de participación en los que la ofreciendo espacios reales de participación que permiten a las comunidades definir sus propios modelos educativos, fomentando así el pensamiento crítico sobre lo que el Estado impone.

Por otra parte, el papel de los estudiantes permite que los aprendizajes sean vivenciales y se fomente una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la transformación social.

Esta escuela no solo ofrece un espacio para el desarrollo individual, también integra a las familias y a la comunidad en la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo que valoriza la corresponsabilidad como elemento crucial para el florecimiento de las comunidades.

El enfoque crítico y liberador de estas prácticas educativas permite desmantelar estructuras de opresión y avanzar hacia la justicia social, facilitando así la construcción de una comunidad que promueve la transformación y el bienestar colectivo. La resistencia en este caso se convierte en un motor esencial para formar ciudadanos capaces de cuestionar, transformar y contribuir a un futuro diferente con una educación diferente.

El uso de los resultados se circunscribe hacia ampliar y profundizar el conocimiento existente desarrollando desde la teoría crítica al visibilizar las prácticas resistentes que ofrece una comprensión situada de las prácticas escolares que se realizan fuera del sistema educativo.

Finalmente, es importante reconocer que el número de testimonios recogidos, en especial las voces directas del alumnado, fue limitado en esta investigación. Esta condición metodológica restringe la posibilidad de generalizar plenamente los hallazgos y subraya la necesidad de desarrollar estudios posteriores que amplíen y diversifiquen las perspectivas estudiantiles. Incluir de forma más amplia las experiencias, percepciones y reflexiones de los propios estudiantes permitiría enriquecer la comprensión del impacto de estas prácticas educativas y fortalecer el análisis sobre la construcción de ciudadanía transformadora en contextos fuera del sistema educativo.

Agradecimientos

Este artículo es producto de una investigación financiada, Proyecto PID2021-122310NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. (2008). *An introduction on multicultural education* (4th ed.). Pearson Education.
- Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 33-47. Universidad de Granada.
- Bonal, X. (1995). El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas. *Papers. Revista de Sociología*, 47, 131. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v47n0.2059>
- Casa Montessori. (2024). *Acuerdos para la convivencia escolar* [Material inédito]. Guadalajara, Jalisco.
- Casa Montessori. (2024). *Manual para el refrigerio comunitario* [Material inédito]. Guadalajara, Jalisco.
- Casa Montessori. (2024). *Manual para familias* [Material inédito]. Guadalajara, Jalisco.
- Calatayud Requena, L. (2025). El compromiso curricular de las escuelas europeas con la educación para la ciudadanía [*European Schools' Curricular Commitment to Citizenship Education*]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2069>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvenCIÓN del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Introducción a la filosofía de la educación*. Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2003). Justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser & A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un intercambio filosófico* (pp. 7-109).
- Fung, A. (2006). Variedades de participación en la gobernanza compleja. *Public Administration Review*, 66(s1), 66-75. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6210.2006.00667.x>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1996). *Entre hechos y normas: Contribuciones a una teoría discursiva del derecho y la democracia* (W. Rehg, Trad.). MIT Press. (Trabajo original publicado en 1992).
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Barral.

- International Association for Public Participation. (2018). *IAP2 Spectrum of Public Participation*. <https://iap2.org.au/resources/spectrum/>
- Montessori, M. (1949). *La mente absorbente del niño*. Ediciones RBA.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia* (M.R. Bóveda, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Redon Pantoja, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213–239. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000200013>
- Tapia, J.A., (2008). *Educación y democracia: Aportes desde la teoría crítica* . Universidad de Playa Ancha.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge University Press.

Laura Marcela Gueta Solis

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-6547>

Email: laura.gueta@jaliscoedu.mx; lauramarcelaguetasolis@gmail.com

Secretaría de Educación Jalisco. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)

Fabricio René Orozco Sánchez

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5673-2540>

Email: fabricio.orozco@jalisco.gob.mx; reneorozco2406@gmail.com

Secretaría de Educación Jalisco. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)

Data de submissão: maio de 2025

Data de avaliação: junho de 2025

Data de publicação: dezembro 2025