

# La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea

## *Methodology 55, contributions to the analysis contemporary popular education*

MARTHA ARELI RAMÍREZ SÁNCHEZ\*

En este artículo se comparte una propuesta pedagógica desarrollada a lo largo de quince años en el Estado de México, cuyo eje es la metodología 55, que constituye una alternativa original y que aporta desde la praxis reflexiones y experiencias que tienen el potencial de abonar al análisis de la educación popular contemporánea. Mediante un estudio de caso, con una perspectiva antropológica, se analizan y sistematizan los elementos que la conforman para abstraer sus propiedades menos evidentes, como autonomía, pertinencia cultural y capacidad de autorreferenciarse. El estudio revela que la metodología 55 se caracteriza por considerar la dimensión emocional y afectiva del estudiante, su historia de vida, el contexto local y nacional para realizar un ejercicio reflexivo que le permita transformar su realidad, identificar sus talentos y perseguir sus sueños.

**Palabras clave:**  
educación popular,  
metodología 55,  
praxis educativa,  
autonomía

**Recibido:** 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 26 de julio de 2024 |

**Publicado:** 10 de agosto de 2024

**Cómo citar:** Ramírez Sánchez, M. A. (2024). La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1646. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-007)

*We discuss an original pedagogical proposal developed over the course of 15 years in the estate of Mexico called Methodology 55, which is based on the teachers who designed it sharing their practical experience to contribute to analysis of contemporary popular education. Through a case study following an anthropological perspective, we analyzed and systematizes some sociological properties of this bringing light to topics such as autonomy in education, the cultural pertinence of the methodology, and the capacity of the methodology to improve upon itself. Methodology 55 considers the emotional and interpersonal life of the students, their life history, and the local and national context in order to lead the students to carry out a process of reflection which may enable them to transform their reality, identify their talents, and pursue their dreams.*

**Keywords:**

*popular education,  
methodology 55,  
educational praxis,  
autonomy*

\* Doctora en Antropología Social en The University of Manchester, Reino Unido. Ex becaria de la Ford Foundation, Estados Unidos, y de Funding for Graduate Women (FfGW) del Reino Unido. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesora e investigadora de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Coordinadora del doctorado y de la maestría en Antropología Social del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana. Líneas de investigación: procesos locales de construcción de las infancias, de la persona, la educación y la comunidad, todos ellos desde una perspectiva no hegemónica, procesos de educación autónoma y resistencia. Correo electrónico: martha.ramirez@ibero.mx/<https://orcid.org/0000-0002-7858-2915>



## INTRODUCCIÓN

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el cual se recuperan, analizan y observan experiencias educativas que proponen y ejecutan propuestas pedagógicas propias para adolescentes y adultos. En todas ellas se han encontrado elementos disonantes, particulares y relevantes, pero también rasgos comunes que exponen las complejas relaciones de educar en contextos de violencia estructural. Dichas propuestas pedagógicas, de manera instrumental y coyuntural, se acercan y se separan de las instituciones y partidos políticos. Muestran también dinamismo, adaptabilidad e incluso interpelan modelos educativos estatales o federales, lo que prueba la diversidad de la educación en México; incluso, algunas evidencias empíricas sugieren que son extensivas a América Latina.

En esta clase de propuestas pedagógicas podrían entrar 33 modelos y proyectos educativos que se han contabilizado hasta este momento. Son ideados, planeados y concebidos por comunidades culturales, colonias populares, movilizaciones sociales o asociaciones de padres a fin de reparar la ausencia de oferta educativa estatal o federal. Algunas de ellas, incluso, cubren desde la educación básica, primaria, secundaria, media, superior, y también están diseñando programas de posgrados.

Sus estrategias de financiamiento y mantenimiento son diversas: van desde cooperaciones y trabajo voluntario, faenas, tequios, donaciones de organizaciones populares y, a veces, de partidos políticos, legisladores o municipios. Frecuentemente, son contruidos al inicio en locales, salones, auditorios municipales, domicilios privados, terrenos baldíos, espacios prestados, tomados u ocupados a la fuerza donde se comienza sin el mobiliario básico. Como parte de su desarrollo o maduración, el plantel e inmobiliario se va construyendo en forma gradual a medida que más alumnos se inscriben y comienza a crecer la comunidad estudiantil. Todas estas propuestas pedagógicas son creadas por la sociedad civil, organizaciones vecinales, asociaciones de padres o “desde abajo”, aludiendo a la obra de Lefebvre (Rediker, 2022), al recuperar historias de gente ordinaria, pero que también son transformadoras de esta. En términos instrumentales, se mantienen al margen de los sistemas de partidos, algunas de ellas se remontan a finales de los años sesenta e inicios de los setenta.

Como señalamos, hasta el momento, se han registrado de manera parcial 33 casos ubicados mayoritariamente en el Estado de México, y algunos en otras entidades de la república mexicana. Los rasgos que comparten son: los contextos donde son impulsados presentan alta, media y moderada marginalidad; su surgimiento responde a que la oferta educativa en todos los grados escolares es limitada; el índice de escolaridad de la población que los rodea en general es bajo; los servicios públicos de los contextos en los que nacen son también limitados; el ingreso familiar es escaso; y, en general, los niveles de violencia son altos.

Desde hace más de una década, hemos ido registrando estas iniciativas, En un principio, fueron encuentros fortuitos, pero a medida que establecimos una relación más estrecha con uno de ellos, se fueron encontrando más y más casos. Casi todos, de forma natural, se han ido vinculando unos con otros, ya sea porque comparten objetivos políticos o repertorios de coerción ante las instituciones gubernamentales similares. En todos los casos, nuestras dudas, preguntas y acercamientos fueron bien recibidos, y algunos de sus protagonistas se mostraron dispuestos a dialogar con nuestra investigación. Aunque el acceso o disponibilidad de los casos debe ser

relativamente sencillo (Stake, 1999), los eventos inesperados siempre exigirán la modificación o adaptación de las preguntas de investigación, o incluso de los objetivos (Simons, 2010).

De manera general y con ciertas particularidades, podemos afirmar que estos proyectos contribuyen directamente a mantener vigente los procesos y reflexiones en torno a la educación popular. Con esta información como antecedente, en este espacio ofreceremos un estudio de caso. Es necesario precisar que no lo hacemos para ejemplificar otros casos, sino para subrayar sus especificidades y los elementos que contribuyen a la conceptualización y reflexión teórica acerca de la construcción no hegemónica del conocimiento que surge de la praxis a las pedagogías críticas y a la educación popular, por supuesto.

Una rápida mirada al sistema educativo actual permite explorar los proyectos de educación popular en todas sus dimensiones políticas y pedagógicas (Freire, 1970, 1988; Betto, 1994; Conde, 2009; Ghiso, 1993), que han acompañado las transformaciones políticas en el continente desde 1960 (Núñez, 1992; Muñoz, 2019; Suárez et al., 2018, 2020), y encuentran puntos afines con, por ejemplo, la teología de la liberación, el marxismo latinoamericano, la fracción clerical progresista, el estructuralismo latinoamericano (Tahar, 2007; Mendiluz y Jiménez, 2018). De igual manera, inspiró la dimensión educativa del proyecto sandinista de 1970 (Ramírez, 1987), el marxismo guevarista (Ocampo, 2021), entre muchos otros.

A este discurso y práctica educativa se sumaron tendencias provenientes de otras geografías que, desde su contexto y pertinencia histórica, contribuyeron a la elaboración más acabada de la educación popular (Núñez, 1998; Betto, 1994). En lengua castellana, llegó a nosotros la obra de John Dewey, *Experiencia y educación* (1958); su premisa *Learning by doing* sintetiza su concepción pedagógica. En el norte del continente, Henry Giroux y su pedagogía crítica (1988) contribuyen a la transformación de la educación en una práctica política. En Europa, *La sociedad desescolarizada* (1970), de Ivan Illich, llama la atención sobre la relación de los modelos económicos modernos y la escuela, en la cual, según el autor, se emula el sistema de repetición y evaluación del contenido escolar como medición de éxito.

Cambios radicales en el contexto global, la aceleración del desarrollo y popularización de las llamadas nuevas tecnologías e inteligencias artificiales (Moreira y Pacheco, 2020), sumado a conflictos sociales por proyectos extractivistas (Domínguez, 2021), migraciones masivas (Organización Internacional para las Migraciones, 2020), crisis ambientales (Mercado y Ruiz, 2022), han contribuido al surgimiento de nuevas subjetividades que, en respuesta, demandan o crean nuevas pedagogías (Cruz, 2020; Sesento, 2016; Tommasino et al., 2020).

En este contexto, encontramos la pedagogía *queer* (Martínez et al., 2020), que devela intersecciones que subyugan otras identidades sexogenéricas en el aula, como Estado-escuela-patriarcado-raza-heteronormatividad. También y ante el desarrollo de una economía del saber, sostenida por las nuevas tecnologías, observamos la pedagogía sensible (Schara, 2012), que reacciona a un modelo que anula el mundo emocional, sensorial e imaginativo de la enseñanza-aprendizaje.

Estas son solo algunas de las propuestas que replantean el ejercicio de la enseñanza y confrontan el proyecto político que da forma al currículo, los programas

de estudio, la estructura administrativa en que descansa la escuela y el tipo de persona que producen. Un ejemplo contundente sobre esto es el Radical Pedagogies Institute, fundado en 2021 en New Jersey, Estados Unidos. Este tiene como objetivo central crear una comunidad *With no community there is not liberation*, según versa su ideario. En el instituto se imparten materias como “matemáticas queer”, “la alegría de la lucha”, “enseñar es político”, “llegar a ser real a través de la fantasía”, entre otras, que abordan críticamente temas como raza y racismo. También abona de forma dinámica a la construcción de una comunidad que ayude a confrontar en la vida cotidiana el adelgazamiento del Estado, la creación de círculos afectivos y la guerra.

En este universo de pedagogías alternativas, existe una muy particular en la cual ahondaremos, la metodología 55 (en adelante M55), cuyo creador es el ingeniero Óscar Hernández, profesor, luchador social, expreso político, quien ha dedicado ya más de tres décadas al trabajo de enseñanza y aprendizaje en el Estado de México.

Las preguntas primarias o directrices que guiaron la investigación y la información obtenida en estos años fueron las siguientes: ¿cómo se concibe la M55? ¿Qué persiguen sus objetivos? ¿Cuáles son las propiedades de la M55 que permiten su autorreproducción? ¿Quiénes son los ejecutores de esta? ¿Cómo se constituye el contexto donde surge la M55? Estas preguntas han sido ya abordadas en otros textos y detonaron otros aspectos más específicos. Posteriormente, y para este estudio, afinamos dimensiones específicas y particulares sobre la M55, entre las que resaltaron la autonomía educativa, la contextualidad, la pertinencia cultural, la autorreferencia, entre otros.

## CONTEXTUALIZACIÓN

Entre los municipios que conforman el Estado de México, en México, se ubica Chicoloapan, que cuenta con 200,750 habitantes (INEGI, 2020). Debido a su composición poblacional, se considera un municipio joven; sin embargo, hace una década solo contaba con 14 bachilleratos y dos centros de estudios superiores (Gobierno Municipal de Chicoloapan, 2022).

La ausencia de oferta educativa en el municipio es parte de la violencia estructural cotidiana de la región. Para atender esta problemática, se creó la preparatoria número 55 (en adelante P55) en 1988. Aunque es una institución oficial, desde 2010 alberga a la Universidad Revolución (en adelante UR). Esta última no cuenta con registro oficial ni con infraestructura propia. Su planta docente se conformó con maestros de la P55, la preparatoria 224 de Chimalhuacán, la prepa 82, el Centro de Bachillerato Tecnológico de Nezahualcóyotl y la prepa 171 de los Reyes la Paz, que voluntariamente han impartido clases y participado en diversas actividades culturales y políticas de este proyecto.

Desde los años ochenta, sus fundadores participaron en organizaciones sociales de diversas corrientes políticas, como la Unión de Lucha Proletaria y el Movimiento de Vivienda Urbana Popular e Indígena Campesina en la región. Del personal de la UR, solamente el director, el subdirector académico y una secretaria tienen su base en la P55. La primera generación que ingresó en 2010 contó con más de cien alumnos, pero en 2023 solo se presentaron diez candidatos de ingreso. Se considera que la razón

más importante de esta disminución de matrícula es que a catorce años de funcionamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no les ha otorgado la acreditación oficial o el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE).

Después de más de una década de movilizaciones políticas, marchas, plantones y continuo trabajo de una comisión académica que ha presentado la solicitud de reconocimiento a la SEP, no se ha logrado. Esto impide la emisión del certificado oficial de estudios a los egresados de la UR. Mientras tanto, la UR ha ofrecido la carrera de Desarrollo Local Sustentable, conformada por los propios profesores de la P55, y en este momento se está trabajando en otras carreras. La UR no solo es creada en las instalaciones de la preparatoria, también se sostiene con el trabajo voluntario de las organizaciones de vecinos de la colonia donde se ubica. Como hemos señalado, también cuenta con la participación de profesores de otras preparatorias y organizaciones políticas. Los alumnos y algunos de sus familiares han hecho trabajo voluntario para la construcción y el mejoramiento de las instalaciones del plantel.

Al ejercer la autonomía de facto, la UR desarrolla y practica sus propias normas, entre las cuales se destacan la política de rechazo cero; como opción terminal de titulación, posibilitan el desarrollo de un proyecto que aporte contribuciones reales a la comunidad; la participación política, activa y crítica en la vida universitaria; la participación en actividades solidarias con los colectivos, escuelas y movimientos que soliciten apoyo; y el trabajo voluntario en faenas y actividades de construcción.

## **PROBLEMATIZACIÓN**

En las siguientes páginas desagregaremos los fines, estrategias y mecanismos de autogestión que caracterizan propuesta pedagógica. Contribuyendo a los debates y a la praxis de la educación popular, nos familiarizaremos con las estrategias de trabajo implementadas por un grupo de profesores en el marco del modelo pedagógico de la P55, la cual se ha hecho extensiva a otras regiones del país.

Si bien, el ideario constituye el eje central de toda propuesta educativa, es en la metodología y la praxis donde se materializan, o no, los objetivos planteados. Marca también la guía de ruta para el desarrollo de pautas de acción específicas en el aula, en los laboratorios, en la escuela. La M55, de algún modo, orquesta en términos generales las actividades y acciones que conducen a la consecución de sus fines. Apuesta a responder la pregunta de ¿educar para qué? Y, sobre todo, ¿cómo educamos? Esto conlleva, en términos generales, a la concepción misma del sujeto a construir.

Ante la creciente oferta de licenciaturas, maestrías y doctorados en línea, desreguladas y desvinculadas de una comunidad consistente, la propuesta metodológica que analizamos también entra al debate sobre qué tipo de sujetos/individuos/ciudadanos requiere la sociedad contemporánea. Hay algunos modelos que apuestan por sujetos incluyentes o ciudadanos globales, mientras que otros, por individuos que expresen identidades diversas o específicas. Sin embargo, un rasgo característico de lo que veremos aquí es que apuesta por la consecución de la autonomía, pero mediante lo colectivo.

La crisis global por el COVID-19 contribuyó a acelerar e impulsar concepciones nuevas sobre la educación, la materialidad de esta, la administración de la escuela, la utilidad, o no, de la presencialidad. Además, la reelaboración de los contenidos, el

papel de los docentes y la economía de la educación. La pedagogía misma necesaria para enfrentar este proceso se plantea como un reto global también. A estos debates abiertos e inconclusos, sumamos este testimonio sobre cómo se pueden establecer estrategias para garantizar la continuidad de la educación media y superior.

La distinción más importante de esta propuesta frente otros proyectos es que confía en la cercanía, el trabajo en equipo, lo colaborativo, lo comunitario, el pensamiento crítico, la autonomía política, la búsqueda de la felicidad, el descubrimiento del talento de los estudiantes y la persecución del sueño de sus miembros. En este estudio de caso (Stake, 1999, 2010), exploraremos algunas innovaciones, transformaciones y aportaciones de la educación popular en el siglo presente. De este modo, y sin miedo a reconocer nuestra interferencia propia de la realidad social haciendo trabajo de campo, en lo que sigue damos cuenta de la metodología utilizada en el proceso para construir el estudio de caso, la cual, inicialmente y como un ejercicio de disección, se abstrae del hecho educativo.

## **METODOLOGÍA**

En este espacio abordaremos los procedimientos comprendidos en la construcción de la investigación, en especial, el caso de estudio y la transformación de la información observada en datos de investigación. Es importante señalar que lo presentado aquí forma parte de una investigación iniciada en 2015, en la cual se exploran diversas propuestas educativas no hegemónicas. Esta indagación, en una primera etapa, contó con financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En este espacio, centraremos nuestra atención en la M55, como la llaman sus ideólogos, quienes aluden que esta nació de las prácticas de enseñanza-aprendizaje implementadas por el director y sus profesores en la preparatoria estatal número 55 del municipio del Chicoloapan en el Estado de México.

De esta manera, como dice Arnold (2004), realizamos una “observación de observadores”. Para este autor, la ciencia social actual no trata con “objetos”, sino con observadores que elaboran su propio mundo. Nos referimos al grupo de docentes y administrativos que han construido las estructuras y procedimientos en los que desarrollan sus prácticas educativas, que constituyen los principios que producen su realidad (Arnold, 2004) y los desmarcan del modelo educativo estatal federal propuesto por la SEP.

Las observaciones se basarán en los siguientes ejes principales:

- Indagar prevalencias de las desigualdades económicas, sociales y educativas.
- Observar críticamente su entorno, donde prevalecen inequidades de todo orden, económicas, sociales, educativas.
- Reconstruir su trayectoria política, la cual acumula más de 40 años hasta hoy en día.
- Reflexionar en sus posibilidades reales de incidir en el espacio educativo particular.

Situarnos en una observación de observadores significó realizar una observación de segundo orden, que pone ante nuestros ojos los elementos que los observadores de primer orden no elaboran sobre su trabajo. Lo anterior posibilitó el

registro de las descripciones complejas de otro observador, así como ejercicios reflexivos y de autoobservación de los sujetos que se observan a sí mismos tras su accionar (Arévalo, 2024). Solo a través de esta observación de segundo orden es posible diseccionar una metodología educativa de su contexto, ya que el primer ejercicio descriptivo de extracción ha sido efectuado por un observador primario: el director de la preparatoria estatal número 55, quien está detrás de esta metodología, el cual, además de concebirla y registrarla, se hace cargo de difundirla. Es en espacios más amplios de discusión donde este actor reflexiona con sus colegas y amigos sobre los cambios necesarios a esta, sus posibilidades e incluso la creación de nuevas estrategias, que responden siempre a los requerimientos de sus alumnos y comunidades, y a las coyunturas de un contexto siempre cambiante.

Por lo tanto, lo que aquí se presenta es un ejercicio etnográfico de observación de observadores, que nos permitió reflexionar cómo se construyen las estructuras que sostienen su propuesta, pero no así evaluarla con parámetros homogéneos y estructurales en términos del rendimiento académico de los estudiantes, su retención y cantidad de ingresos año a año, ni menos descalificarla. Dicho, en otros términos, dejamos fuera aquello que no trazamos como distinción, es decir, que no delimitamos como observación (Arévalo, 2024), lo cual se sostiene en la premisa de que el mundo se va construyendo en la medida en que aquello que no distinguimos queda fuera de lo distinguido (Spencer, 1979, 2013). Por ello, damos cuenta de lo que dicen, qué hacen y cómo lo hacen a partir de la observación de primer y segundo orden; esta última es de quien observa su actuación.

Nuestro objetivo fue elaborar conceptualmente un modelo educativo que surge de la praxis, y no a la inversa como los modelos educativos estatales y federales del sistema educativo mexicano. Se trata de una serie de “estrategias” de educación que se constituyen como objeto de estudio, aunque estas se originen en los márgenes, e incluso, se enfrenten abiertamente con el sistema educativo nacional. Así, la vinculación de la antropología social y la educación como campo de estudio pueden recoger las observaciones de otros a través de un estudio de caso, que no busca ilustrar lo que otros modelos educativos hacen, sino resaltar las particularidades de este.

### *Enfoque metodológico*

Para abordar el estudio, adoptamos una metodología de corte cualitativa, la cual hace hincapié en las características del contexto y los contenidos de este en su particularidad (Flores, 2010). En otras palabras, se trata del contexto que los propios colaboradores consideran importante y que se constituye como parte del objeto de estudio. En tal sentido, tuvo un alcance descriptivo y un carácter aplicado (Álvarez, 2011), ya que los hallazgos fueron compartidos con los actores involucrados, como producto específico del proceso de co-construcción de conocimiento, lo que contribuyó y extendió el ejercicio de autoobservación de sus prácticas, en virtud de la reproducción y permanencia de su proyecto educativo.



### *Método de investigación*

Hemos asumido el estudio de caso como método de investigación, porque nos permite observar un fenómeno con todas sus complejidades, tensiones, contradicciones, avances y retrocesos. De acuerdo con Stake (1999, 2010), este método ayuda a dar cuenta de un caso en todas sus cualidades y el contexto en que se desenvuelve, reportar proyecciones, cosas que aún no se materializan, ideas y planes de los actores sociales. En este sentido, nos decantamos por el caso único, como una variante del estudio de caso, ya que con él es optimizar su comprensión, hacer hincapié en su diferencia y realizar un examen meticuloso de sus particularidades (Stake, 2010). De este modo, el caso no fue en sí sobre la P55 y la UR, sino sobre la M55, de ahí que se trató de un caso instrumental, pues no buscamos aspectos relativos a los planteles educativos, sino más bien las formas de trabajo que operan en estos, en especial dicha metodología.

### *Unidad de análisis*

Considerando las preguntas que orientaron la investigación del caso, esto es, ¿cómo se concibe la M55?, ¿qué persiguen sus objetivos?, ¿cuáles son las propiedades de la M55 que permiten su autorreproducción?, ¿cómo se construye el contexto donde surge la M55?, buscamos elaborar conceptualmente un modelo educativo que surge de la praxis, por lo que el objeto de estudio es entendido como una serie de “estrategias” de educación que se originan en los márgenes educativos y en la praxis crítica frente al sistema educativo nacional.

En este escenario, el diseño de la investigación tomó la M55 como unidad de análisis en su singularidad (Simons, 2011). De esta, se desprenden categorías preexistentes que la componen, todas creadas y nombradas de esta manera por el director de la P55: el holonema, la Sinapsys, el currículo oculto, la autonomía curricular, el flujograma, la unidad compleja, la política de rechazo cero, las cuotas y el sistema de talleres.

En este sentido, a partir de la información obtenida y su tratamiento, las categorías hicieron emerger las siguientes propiedades: autonomía, contextualidad, pertinencia cultural, autorreferencia y praxis integrativa, las cuales, a su vez, nos plantearon nuevas interrogantes: ¿cómo se expresa la autonomía educativa?, ¿cómo se manifiesta una educación culturalmente pertinente?, ¿cómo un ejercicio de autorreferencia puede ser aplicado en la construcción de una propuesta pedagógica?, ¿cómo se construye un modelo educativo integrativo?, ¿cómo se desarrolla una educación contextual? Estas preguntas subrayan las estructuras, la realidad con la que dialoga, su particularidad y la lógica subyacente a la M55.

En este sentido, a partir de la información obtenida y su tratamiento, las categorías hicieron emerger propiedades, como autonomía, contextualidad, pertinencia cultural, autorreferencia y praxis integrativa, las cuales, a su vez, nos plantearon nuevas interrogantes relacionadas con ellas: ¿cómo se expresa la autonomía educativa en la trayectoria del estudiantado, en el aula y fuera de ella?, ¿de qué manera se genera un mayor nivel de confianza en el estudiantado al reflexionar sobre su historia personal, familiar y comunitaria en el aula?, ¿de qué manera impacta en el proceso de enseñanza la implementación de un sistema de talleres situado?

Asimismo, ¿de qué forma incide la implementación de un modelo integrativo en el desarrollo de herramientas prácticas en el estudiantado?, ¿de qué manera incide el diseño y la aplicación de un modelo educativo culturalmente pertinente en el desarrollo de herramientas simbólicas en el estudiantado?, ¿de qué manera la M55 ha transformado las prácticas educativas en la comunidad donde reside? Estas preguntas subrayan las estructuras ideológicas subyacentes a la M55, la realidad con la que dialoga, su particularidad y sus objetivos a largo plazo.

### *Acceso al caso de estudio*

El acceso a la P55, a la UR y sus comunidades estudiantiles fue producto de diversas colaboraciones en espacios tanto políticos como académicos, estos últimos, relacionados con algunos miembros de sus plantas docentes. Estos, a su vez, nos introdujeron a los espacios que componen su comunidad escolar. En particular, acercamientos muy puntuales que datan de 2013, y que posibilitaron identificar actores centrales, propuestas, estrategias y mecanismos que operaban en el diseño e ideas primeras de la M55. Mediante nuestra participación en reuniones, seminarios de Sinapsys y talleres, pudimos visualizar de manera diacrónica el nacimiento, transformación e incluso modificación sobre la marcha de la metodología. Esto nos permitió de manera holgada pensar, dialogar y planear visitas a las instalaciones del plantel, incluso a las casas particulares de algunos de ellos.

### *Selección de informantes*

El enfoque cualitativo y el estudio de caso no es una investigación de muestras. La importancia de los informantes clave no debe obedecer a criterios numéricos, sino a la calidad de la información que proveen y que permite completar y construir una narrativa coherente con los objetivos de la investigación. En esta línea, nuestro trabajo consideró criterios de selección de informantes de acuerdo con sus características y el propósito que perseguimos, lo que facilitó, sin duda, tener cubiertas dimensiones de la comunidad, triangular y corroborar información, corregir datos e incluso identificar conflictos internos. La tabla 1 muestra los informantes, sus características y la cantidad.

Tabla 1  
Criterios de selección de informantes

Informantes	Características	Cantidad
Mujeres y hombres pertenecientes a las estructuras oficiales de la P55 y de la UR	Personal docente, claustro de profesores, padres de familia, personal administrativo y alumnas y alumnos Que tuvieran una relación laboral o vínculo con estas escuelas durante más de siete años	40
Director	Ideólogo y promotor de la M55	1
Subdirector	En ausencia del director, asume la responsabilidad académica y administrativa de la UR	1
Profesores	Contribuyen con la aplicación de la M55 en la P55 y la UR Debaten y dialogan en torno a la aplicación de la M55	6

Personal administrativo de la UR	Llevan un registro de ingresos y egresos de alumnos Reciben documentación de los alumnos de nuevo ingreso Administran el archivo de los alumnos	1
Personal administrativo de la P55	Desempeña tareas administrativas Notifica a los profesores su carga académica del semestre, horarios, grupos y salones Colabora en la organización del sistema de talleres Colabora en la realización de eventos y reuniones de la planta docente	1
Alumnos	8 de ellos son alumnos de la P55 10 son o fueron alumnos de la UR 5 de ellos egresaron de la P55 y continuaron sus estudios en la UR	18
Exalumnos	Egresados de la P55 y de la UR Mantienen vínculos con la UR como profesores o talleristas	9
Padres de familia	Tutores de alumnos de la P55 y de la UR Participaban activamente en las tareas de la asociación de padres de familia	3
Universo total de informantes		80

### *Técnicas de investigación*

De entrada, queremos aclarar que este trabajo no se concibió como una etnografía del aula (Álvarez, 2011; Ortiz et al., 2018), sino que se abrieron escenarios para la aplicación de métodos diversos y flexibles provenientes de vertientes tanto de la antropología como la sociología, con la finalidad de abordar de manera integral sus objetivos (Arnold, 2008). A continuación, lo indicamos (Flores, 2010):

#### Observación participante

Como técnica de indagación propia de la antropología, la observación estuvo centrada en temáticas relacionadas con otras dimensiones que incorpora la M55, por ejemplo, el contexto de violencia estructural en el que se desenvuelven.

#### Entrevistas no estructuradas

Aquí sostuvimos continuas pláticas informales, sobre todo con alumnos, en las que dieron cuenta de los cambios que ocurrieron en sus vidas al sumarse al proyecto de la M55. Por citar un ejemplo, esta metodología considera importante la dimensión emocional de los alumnos, la búsqueda de la felicidad, la persecución de los sueños, encontrar el talento de cada uno de sus alumnos y profesores, así como la vinculación de la vida estudiantil con los problemas que aquejan a la comunidad. Esto explica por qué no se recurrió a la aplicación de una encuesta sobre cuantos alumnos lograron ser felices, o si encontraron su vocación o sueño personal.

## Entrevistas semiestructuradas

Esta técnica fue aplicada en función de la intencionalidad de obtener los elementos definitorios de la M55 y sus rasgos más característicos. Por lo tanto, su diseño estuvo guiado por las preguntas directrices, las categorías de la unidad de análisis y los objetivos de la investigación.

El proceso de aplicación de las técnicas fue desarrollada en series, es decir, las dimensiones que se fueron indagando no aparecieron de forma simultánea; más bien, si durante el transcurso de una entrevista, por ejemplo, se expresaba un tema no previsto, se anotaba en los márgenes de las transcripciones, y si ese tema aparecía de nuevo en otras entrevistas, se incorporaba una pregunta referida a él para continuar la indagatoria. De manera más informal, preguntamos acerca de ese tema a quien lo había expuesto en un principio para evaluar su incorporación como un eje de análisis.

## Tratamiento de la información

El tratamiento de la información obtenida en el trabajo de campo fue realizado con base en una articulación teórico-metodológica, es decir, se consideraron elementos conceptuales provenientes de propuestas pedagógicas críticas y de carácter libertario. Al respecto, resaltan los trabajos de Dewey y Freire. La articulación teórico-metodológica permite introducir preguntas como las siguientes: qué y para qué educar cuando se tienen en las manos datos etnográficos y experiencias de educación popular como esta. Estas preguntas primarias ayudan a superar la necesidad metodológica de introducir encuestas, estadísticas o números de matrícula para evaluar el éxito/fracaso de un modelo educativo.

Ahora bien, un primer tratamiento consistió en identificar las propiedades observables en cada una de las estrategias pedagógicas que componen la M55, es decir, en cada una de las categorías. Esto implicó recuperar las descripciones que se hacen de esta metodología, tanto el cuerpo docente en la práctica con sus alumnos como también los alumnos que participaron de cada estrategia y en qué año escolar. La información fue vertida en tablas que permiten encontrar consistencias y coherencias en la aplicación de la M55.

Tabla 2. Tratamiento de la información por categoría y propiedades

Categoría observable	Nivel escolar	Semestre año escolar	Rasgo presente en la estrategia pedagógica
Política de rechazo cero	Preparatoria Universidad Revolución	Del primero al sexto	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial
Sistema de cuotas	Universidad Revolución	1, 2, 3 año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial

Currículo oculto	Preparatoria	Del primero al sexto	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Integrativo
Unidad compleja	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Autonomía curricular	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Flujograma	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Sistema de talleres	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Holonema	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Sinapsys	Universidad	Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo

Las propiedades presentes en las categorías observables, incluidas en la última columna de la tabla 1, son de elaboración propia, pero producto del acercamiento y análisis de la literatura especializada antes indicada, esto es, de la articulación teórico-metodológica.

### *Validación de la información*

Para validar la información tratada en los análisis, hicimos triangulaciones con diversos actores, entre estos, investigadores, participantes del estudio e interlocutores de otros casos que utilizan los principios de la M55. La finalidad de triangular fue de corroborar, incorporar o descartar conceptos e información, eliminar y cuestionar nuestras propias concepciones, limitaciones e, incluso, incorporar otras miradas e incentivar la búsqueda de la interdisciplina para enriquecer el repertorio de

los análisis y robustecer la investigación, así como compartir los hallazgos en diversos foros con miembros de otros proyectos educativos, y reconocer la importancia y particularidad de este caso.

### *Consideraciones éticas*

Para resguardar criterios éticos en la investigación, seguimos algunos principios fundamentales:

- La clarificación de que la información obtenida sería utilizada en una investigación sin fines de lucro.
- Las personas con las que se interactuó en este proyecto aceptaron participar en este y accedieron al consentimiento informado.
- Se resguardaron identidades e información personal, de quien así lo solicitó, como nombres y apellidos, así como cualquier rasgo que pudiera dar pie a la identificación de su persona.
- La confidencialidad de los relatos compartidos, de las mismas relaciones existentes en un contexto altamente politizado, fue garantizada.

## **RESULTADOS**

Las primeras observaciones detalladas que se registraron sobre esta propuesta pedagógica se remontan a 2013, año en que se participó en el diseño curricular de la licenciatura Desarrollo Local Sustentable. A esta actividad también fueron invitados ingenieros ambientales y sociólogos de la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Azcapotzalco. Las primeras reuniones tuvieron lugar en un café del centro de la Ciudad de México, donde se planteó este proyecto. Después de algunas reuniones, fue posible conocer el plantel de la P55 y, a lo largo del mismo año, se fue generando un genuino interés en lo que pasaba en ese espacio. Asimismo, se involucraron a alumnos del posgrado en antropología social, sociología y comunicación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, quienes en diversos recorridos colaboraron en la recopilación de datos, fotografías, video y sonido. La convivencia fue natural y fluida y nos introdujo en este mundo del cual, en esta ocasión, se extrae su propuesta metodológica.

A continuación, mostramos las categorías que componen la M55 y sus propiedades empíricas, las cuales alimentan esta matriz pedagógica. Sus definiciones han sido obtenidas de las diversas entrevistas estructuradas y semiestructuradas realizadas durante la etapa de trabajo de campo. El nombre que reciben cada una de ellas ha sido otorgado por sus profesores y el director de la P55 y la UR. En un segundo momento se presentará la relación directa entre las categorías observables de la propuesta pedagógica de la M55, sus rasgos presentes en la estrategia pedagógica y su impacto en relación con el nivel educativo. Cabe señalar que la valoración y resultados presentados, sobre todo en este segundo subapartado, se desprenden de una observación general, no particular, pues no incluimos en este proyecto un ejercicio de etnografía del aula, ni aplicamos un estudio directo al estudiantado por ejemplo, ya que ambos ejercicios quedan fuera del alcance de los objetivos de este proyecto.

## *La M55*

Las primeras propuestas pedagógicas que posteriormente conformarían la M55 se presentaron hace catorce años. Aunque su concepción data de décadas anteriores, el ideólogo detrás de esta propuesta <sup>3</sup>/<sub>4</sub> como ya mencionamos <sup>3</sup>/<sub>4</sub> es el director de la P55. Uno de sus principales interlocutores al respecto fue Víctor López. Aunque la participación en este proyecto ha sido voluntaria, sus ejecutores han sido la planta docente que forma la P55 y la UR. A lo largo de los años, esta se ha ido nutriendo con las intervenciones, experiencias y reflexiones colectivas de alumnos, exalumnos y padres de familia.

Esta metodología se ha extendido en su alcance, y hasta se han impartido cursos en formación de M55 a maestros de otros planteles, algunos de ellos de la preparatoria 82 José Revueltas de Chimalhuacan, la preparatoria 171 del municipio Los Reyes la Paz, el CBT 01 de Nezahualcoyotl, entre otras, todas ellas políticamente afines. La P55, con esta metodología, ha preparado a más de quince generaciones, mientras que la UR lleva más de catorce años y cinco generaciones. Sus egresados, a pesar de no contar con un certificado oficial universitario, al momento de su egreso, han sido aceptados en otras carreras de la UNAM, el Politécnico o Chapingo, incluso han desarrollado proyectos productivos y pequeñas empresas en sus colonias.

## *Política rechazo cero*

Desde un inicio, los profesores y administrativos, al discutir la necesidad de crear una universidad, consideraron que un problema de las universidades nacionales o estatales es la aplicación indiscriminada de una política de reducción progresiva de matrícula. La tendencia que comenzó hace más de una década afectó de forma diferenciada a la población en edad de cursar una carrera universitaria, ya que algunos, al pertenecer a un núcleo familiar con una economía más o menos regular, pudieron incorporarse a universidades particulares de más o menos accesible costo, mientras que aquellos que no, como los habitantes de Chicoloapan y sus alrededores, vieron ampliarse la brecha entre los que sí podían continuar sus estudios y los que no. Los profesores de la P55 decidieron entonces crear su propia escuela con sus reglas y la primera fue política de rechazo cero, es decir, “como vinieran los alumnos había que aceptarlos a todos o el crimen organizado los iba a jalar” (López, entrevista, 2012).

De esta manera, se inició el registro de los alumnos que quisieran cursar la carrera de Desarrollo Local Sustentable, pero, para poder mantenerlos en la escuela, se fueron desarrollando estrategias encaminadas a este fin. Por citar un ejemplo, casi el 60% de los alumnos que solicitaron ingreso en la UR ya habían presentado examen de admisión en la UNAM, UAM u otro instituto de estudios superiores.

## *Cuotas*

Desde la concepción de esta iniciativa, se proyectó que atendería a la población de las colonias y municipios circundantes y, efectivamente, el 90% de los solicitantes provenían de estas localidades. La planta docente de la P55 es también residente de estas colonias y sabía que no contaban con recursos para mantener una colegiatura regular. Por esta razón, se pidió una cuota única de ingreso, que se utilizó desde un

inicio para solventar los gastos de papelería y una secretaria encargada de la parte administrativa de la universidad. Estrategias de autofinanciamiento como estas se han desplegado en la mayoría de los proyectos educativos autónomos para hacer frente a crisis locales y regionales. Es el caso del Proyecto Educativo Autónomo Otomí de la colonia Roma en la Ciudad de México, que establecen colaboraciones con instituciones importantes y sensibilizadas ante esta problemática, como la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (2022).

### *El currículo oculto*

La UR comparte instalaciones con la P55; originalmente, en esta última comenzó a implementarse una estrategia de enseñanza particular. Los profesores, conociendo las dificultades graves que enfrentan los alumnos para mantener una rutina de estudio, más allá de lo que pudieran realizar en el horario escolar, decidieron ajustar los contenidos para que los conocimientos compartidos en el aula fueran más significativos para ellos. Para tal efecto, se transformó el currículo de las materias establecidas por la SEP.

Se tomó esta decisión, cuando los maestros comentaron que lo que se dictaba en los programas de la SEP no era un tema que se incluyera, por ejemplo, en el examen de ingreso de la UNAM o en Chapingo o en otra institución de enseñanza superior. O bien, que tuviera un contenido más significativo para el alumno, más allá de ese momento en que el maestro lo expusiera en el aula. La decisión de diseñar contenidos significativos para el alumno se adoptó de manera colectiva, y el director del plantel aprobó e incentivó a que sus profesores lo replicaran.

Esta perspectiva sobre la educación surge en 1963, pero la continuidad del modelo neoliberal iniciado en 1993 impactó en las licenciaturas que habrían de promoverse (Moreno, 1995). En la década del 2000, las universidades privadas, con un perfil de egreso profesionalizante, aumentó en un 72% y desplazó a otras de inspiración humanista o artística. Estas, al gozar de una relativa autonomía para proponer licenciaturas y sus contenidos, privilegiaron carreras orientadas a la integración de sus egresados al mercado (Carrasco, 2020).

### *Unidad compleja*

Una vez que se estableció un acuerdo sobre la posibilidad de cambiar contenidos compartidos en el aula, el ideólogo de toda esta propuesta acuñó el concepto de “unidad compleja”, el cual sustituiría el de clase, materia o asignatura. La unidad compleja no es simplemente intercambiable, sino que desplaza desde su naturaleza misma el sentido, orientación y dinámica de la materia convencional. El principio detrás de esta es que en un salón de clases el maestro de la preparatoria pública tiene un aproximado de entre 30 y 40 alumnos, los cuales tienen orígenes diversos. Tienen también historias de vida, presentes complicados o, coyunturalmente, atraviesan una problemática concreta. Además, se encuentran en edades diversas, géneros también diversos; sueños o aspiraciones que comparten, o no, con sus demás compañeros.

Desde esta concepción, el mensaje o contenido transmitido por el profesor es recibido por la alumna o alumno de una manera única, independientemente que com-



parta el espacio con otros más. Colorará el contenido recibido en un lugar específico, no solo en su espectro intelectual, sino que lo asimilará o no, dependiendo de la significancia/relevancia que este tenga en su momento presente. Biquerra (2018) resalta la necesidad de establecer un vínculo entre la dimensión emocional y la transmisión de conocimientos en el aula como condición para el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, en el contexto sociocultural en que se encuentra esta preparatoria y las 1,698 que existen en el Estado de México, esto parece una extravagancia.

### *Autonomía curricular*

Para materializar las estrategias ya comentadas, partimos de un principio fundamental, la autonomía curricular. Esta no solo implica la reformulación del contenido y metodologías de la escuela, sino un punto de partida diferente al convencional. Si bien con la propuesta del modelo educativo de 2017 (Martínez et al., 2020) el gobierno federal anunció la autonomía curricular, como elemento central de su proyecto llamado la Nueva Escuela Mexicana, este anuncio solo formaliza prácticas de larga data que desplegaron históricamente proyectos que educan en la autonomía de facto, por ejemplo, las escuelas zapatistas (Silva, 2019) o las incontables experiencias latinoamericanas (Palumbo et al., 2020).

Ahora bien, en el estudio de caso aquí registrado, la autonomía curricular no solo se limita a la decisión de qué contenidos enseñar o cómo transmitirlos, sino a un ejercicio político practicado desde 2012. Si la reforma educativa federal de 2017 abordó esta cuestión y la formalizó, este caso debe considerarse un paso adelante en la innovación educativa a nivel federal. Sin embargo, para su aplicación, se requieren elementos integrales y el involucramiento de toda la comunidad donde se inserta la escuela.

Aunque los modelos de educación superior oficiales gozan de autonomía o relativa autonomía universitaria, en la P55, y por extensión en la UR, se propone ejercer la autonomía educativa, que no es igual a la autonomía universitaria. Por autonomía educativa se ha entendido la libertad que las instituciones y los organismos educativos tienen para hacer las adecuaciones que consideran necesarias en el mejoramiento de los servicios educativos que ofrecen (Reyes, 2017; Sancho, 2015). Sin embargo, su financiamiento, organización y contenidos son dictados u observados por otros organismos superiores, como la SEP, en el caso mexicano.

### *Flujograma*

En esta concepción de la autonomía curricular existe otro matiz que refiere a la posibilidad de que el alumno fluya libremente a través del programa de estudios. Su decisión se desprenderá de una reflexión previa individual y colectiva en la que el alumno concluye que quiere y necesita aprender. Esta libertad creativa no se limita al diseño de contenidos, sino que involucra de manera activa al docente y al alumnado para determinar y valorar qué es importante para aprender y enseñar. Para lograr este objetivo, se ha tenido que hacer un ejercicio enorme de reflexión y debate entre los profesores, aunque no siempre ha sido exitoso este ejercicio. En 2012, la mitad de los 130 maestros que conformaban la planta docente estaban entusiasmados en participar. En la actualidad, la participación de los profesores ha disminuido

de modo considerable. Son muchas las razones de esto, pero la constante presión, trabajo y carga que implica realizar esta labor que se antoja más que apostólica ha llevado a que los maestros decidan no participar más.

El flujograma ha permitido que los alumnos se gradúen con un proyecto práctico que debe dirigirse al desarrollo local sustentable, al cual, durante el proceso, llegaron mediante su libre tránsito por el currículo escolar. Esto implica que el alumno deberá familiarizarse con su programa en forma global e integral para saber desde un inició qué y cómo podría ejecutar su proyecto de titulación y llegar ahí.

### *Sistema de talleres*

Una de las maneras en que se han transformado las asignaturas de la SEP, al poner en práctica esta propuesta, es la sustitución de materias por talleres. Los profesores que se han comprometido con este proyecto diseñan un taller que impartirán en vez de su materia. Los profesores también proponen cómo se evaluará el taller, asimilándolo con la materia que sustituye. Los talleres hasta antes de la pandemia en 2019 incluyeron fútbol y educación ambiental. A medida que se fueron relajando las medidas de aislamiento, se crearon e impartieron talleres de masajes, plantas medicinales y padres de familia en colaboración con el Centro de Desarrollo Humano hacia la Comunidad de Cuernavaca.

### *El holonema, la búsqueda de la felicidad y M55*

Todas estas medidas están orientadas a un fin: proporcionar al alumno un acercamiento a diversas experiencias en las que pueda identificar su talento personal. Que desarrolle habilidades o un oficio que le interese para que encuentre su pasión en forma natural. Esto implica que la escuela proporcione información, diálogos, talleres o saberes que estimulen el interés genuino del alumnado por obtener conocimientos significativos. Se busca que las actividades conecten con los conocimientos que ya tienen sobre su comunidad o en su familia.

Como resultado de todas las propuestas señaladas, han surgido cooperativas o emprendimientos familiares. Alumnas y alumnos han encontrado un oficio o un talento, por ejemplo, un profesor de la P55 comenta que “materias como administración, han contribuido a que los alumnos desarrollen empresas familiares, la creación de huertas familiares, incubadoras o talleres de reciclado” (Vladi, entrevista, 2021).

Los ideólogos de la M55 llaman holonema a la búsqueda activa de la pasión personal y de la felicidad en la vida. El holonema se define como una reflexión activa no necesariamente intelectual, sino más bien emocional. En este punto, el ejercicio del flujograma dirige al alumno a revisar su carga emocional, cultural afectiva y personal, y lo acerca a encontrar su felicidad. En tal contexto, algunos profesores han manifestado que preferirían tener a un buen futbolista que a alguien que es bueno repitiendo cosas en el salón.

Esto posibilita que se pueda pensar colectivamente sobre cómo se puede hacer tal o cual proyecto; por ejemplo, algo referente a la crianza de algún animal o a la producción de pan o cómo convertirse en promotores de educación ambiental; es decir,

también se apuesta por los holonemas colectivos; solo por citar un caso, en la generación de 2017, un grupo de alumnos diseñó un manual de educación ambiental y han asumido el rol de educadores por sí mismos, dentro y fuera de la preparatoria.

Este punto es quizás uno de los más complicados, ya que, al considerarse la felicidad como una cuestión privada e individual, no suele asociarse a la educación formal. Tampoco a encontrar la felicidad en la realización de un trabajo. Un profesor comenta: “¿Por qué no permitir que esa pasión se identifique en lo comunitario?” (López, entrevista, 2023). Esta búsqueda que comienza desde que ingresan a la preparatoria se puede extender a lo largo de su carrera, e incluso algunos alumnos han identificado lo que les gusta luego de haber egresado. Exalumnos han comentado a sus profesores que, después de ingresar a otras escuelas, se han dado cuenta de lo que en verdad les gusta. Algunos de ellos, incluso, han encontrado sentido a esta metodología hasta que entraron al Politécnico o a la UNAM. Recordemos que la comunidad estudiantil proviene de hogares enredados en una trama de violencia estructural, por lo que pensar en felicidad aquí parece un absurdo, o bien, no tienen idea de por dónde comenzar, así que los maestros con una donación mensual del 3% de su salario han construido proyectos como un invernadero, un criadero de conejos, acuaponía o cría de pescados.

### *Sinapsys*

Un evento inesperado como el COVID-19 y la política de aislamiento orilló a la comunidad escolar a transformar sus dinámicas de trabajo. Para instituciones oficiales con infraestructuras consolidadas, la respuesta a la pandemia les tomó días para organizar nuevas formas de trabajo. En la UR, las estrategias se implementaron sobre el camino usando sus celulares y cualquier plataforma que fuera de uso gratuito. Se creó también un seminario al cual se le dio el nombre de Sincronización ambientalizada de proyectos, sistemas y saberes (Sinapsys). Este todavía se lleva a cabo de forma semanal y en él se revisa literatura sobre ciencia, tecnología, filosofía, se comparten ideas, se celebran reuniones políticas, se dan mensajes y se comparte todo tipo de problemática que afecta lo comunitario y a la comunidad escolar.

Esta coyuntura aceleró y favoreció el fortalecimiento de redes, unió a otras universidades, instituciones, colectivos y proyectos pedagógicos, entre los cuales, hoy, se pueden contar de los tipos más variados. Antonia, maestra de la P55, comenta que “todos los que participan en esta reunión virtual tienen saberes y conocimientos comunitarios que deben compartirse” (Antonia, entrevista, 2021). Con este ejercicio del Sinapsys, se hace alusión a las conexiones cerebrales que comparte información entre unas y otras, lo que permite la ejecución de actividades concretas, el flujo de ideas e incluso la compra y venta de productos.

Durante las seis horas que dura el seminario fluye información, ideas, se construyen relaciones, productos, trabajo, dinero, preocupaciones, entre otras cosas. En lo referente al caso expuesto, es mediante este ejercicio que la M55 se ha transmitido y compartido con las universidades y colectivos que ahí se reúnen con base en el principio de que esta se puede adaptar a cada contexto cultural sumando propiedades únicas o modificando lo que no sirva, pero que resulte significativo para cada proyecto.

## **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, PROPIEDADES OBSERVABLES E IMPACTO EN EL DESARROLLO DE UNA TRAYECTORIA EDUCATIVA**

Las propiedades descritas y su ejecución nos ayudan a comprender su dimensión práctica, ejecutiva, ideológica y operativa, es decir, entrecruzan las preocupaciones que las originan y la acción directa realizada para subsanar las falencias del sistema educativo oficial. Por otra parte, como resultado de esta observación podemos reportar lo siguiente: la implantación de la política de rechazo cero en los niveles de preparatoria y universidad permitieron, no solo el aumento de la matrícula, sino la reparación del derecho a la educación a esta población joven vulnerada en casi todos sus derechos.

Debe aclararse que estas estrategias están estrechamente ligadas las unas a las otras de tal forma que, una vez admitidos, se les ofrecen pláticas a los alumnos de nuevo ingreso sobre por qué son aceptados sin un examen previo, al mismo tiempo que se les introduce a la M55. Una vez que los alumnos se van adentrando en este sistema, identifican que el vivir la autonomía curricular *de facto* les permite, desde el nivel medio, integrar conocimientos suficientes a su formación para discernir, por ejemplo, ¿por qué querrían continuar con una carrera universitaria? Son capaces de identificar que, si continúan con el nivel superior, podrían dar seguimiento a su holonema y, manera autónoma, buscar en su contexto cultural y familiar qué proyecto de vida podrían construir utilizando los recursos que la UR les ofrece.

Una vez que el estudiante de la preparatoria asimila y se familiariza con la propuesta pedagógica del flujograma, comienza a diseñar su propio currículo. Habla con las profesoras y profesores para saber qué contenido está incluido en su programa o qué puede esperar de la unidad compleja; es decir, con anterioridad, el miembro de la P55 y la UR se encuentran con alternativas para cumplir su propio proyecto académico y de vida.

La unidad compleja, propiedad encontrada y replicada en ambos niveles educativos, propicia un ambiente de aprendizaje positivo y consciente, ya que el estudiante es animado a buscar en su propia historia de vida elementos, enseñanzas o prácticas de su contexto cultural y familiar para compartir en la clase. Esto lo hace a partir del principio que no sabe lo que los demás y no lo asimilará de la misma manera, pero recobra confianza personal al saber que existen diversos tipos de inteligencias y que no solo debe repetir un concepto o una fórmula dada. El currículo oculto y el sistema de talleres y otras estrategias administrativas incorporadas a través de la M55 contribuyen a que la vida académica y social potencie las capacidades prácticas y simbólicas de la comunidad educativa. Poco a poco, algunas y algunos de ellos se vincularán en otras dimensiones de la vida de la comunidad, participarán en actos políticos o en el Sinapsys, por ejemplo.

Es importante recordar que la participación en todas estas iniciativas, ya sea profesorado o estudiantado, es libre. Si no desean participar, pueden realizar su trabajo o estudios de manera convencional, siguiendo los programas, contenidos y formas de evaluación dictados por la SEP. Aunque en este espacio conviven ambos sistemas, el individuo profesor/alumno navegará por este entramado pedagógico y político ejerciendo su autonomía en la toma de decisiones. Para decidir cómo y en qué participar, se alienta la reflexión sobre su contexto, su comunidad e, incluso, la coyuntura

política que atraviesa el país; es decir, incluso los profesores pueden reflexionar sobre sus posibilidades de brindar mucho más de su tiempo al diseño de un taller o de una unidad compleja y por qué es importante que lo hagan.

En este ambiente se resalta una y otra vez la necesidad de diseñar un modelo educativo que impacte en la comunidad de ahí que se realizan ejercicios de autorreflexión personal, afectiva e intelectual. Durante largas pláticas se discuten las estrategias para fortalecer las estructuras que hacen posible la M55. La autonomía, la contextualidad, la autorreferencia, la pertinencia cultural y la praxis integrativa están presentes en todos los niveles académicos con la misma fuerza, incluso también en las estructuras administrativas.

## **APORTES DE LA M55**

La relación entre la P55, la UR y las diversas comunidades de las que forma parte se sostiene en el trabajo colaborativo y en proyectos concretos. Estas contribuciones son internas y hacia afuera en una especie de ondas expansivas; por ejemplo, inicialmente, la preparatoria alojaba a la UR, lo que fortalecía la relación con las asociaciones de padres y asociaciones vecinales, las cuales se sentían incluidas al dar seguimiento al desarrollo educativo de sus hijos. La UR retribuye esto a la preparatoria con la colaboración del mejoramiento de las instalaciones del plantel, así como la creación de un sistema para la captación de agua de lluvia que alimenta la cisterna que construyeron los alumnos y profesores, y que, por lo demás, también alimenta al taller de hortalizas. Del mismo modo, se fabricó un tanque biodigestor que procesa los desechos de basura orgánica de todo el plantel.

La creación de talleres de box, costura, danza folclórica, acuaponía, piscicultura, así como las campañas de reciclaje de ropa, y esterilización de perros y gatos en el plantel, están disponibles para la comunidad en general. Lo que llama más la atención es el taller de medicina tradicional, masajes, tinturas y constelaciones familiares impartido durante el segundo año de la cuarentena por COVID. Este se ofreció durante seis meses con la colaboración de centros de salud alternativos de Cuernavaca y profesionales de la salud, quienes viajaban semanalmente a Chicoloapan. Según el mismo director, ante esta emergencia de salud, en cada casa debería haber un curador y todos los interesados podrían inscribirse, alumnos o vecinos.

A nivel comunitario, la sociedad de padres de familia de los estudiantes de la preparatoria y de la UR, al ver lo que se puede lograr con el trabajo organizado, se han movilizado para conseguir la introducción de servicios básicos para la colonia San José Chicoloapan. Poco a poco, han logrado la introducción del servicio eléctrico, pavimentación, drenaje, agua potable y transporte público. El diálogo es constante, y a la UR también se acercan padres de familia con preocupaciones más específicas sobre salud, seguridad, consumo de sustancias ilícitas y de alcohol. La retroalimentación es mutua, como lo denota la posibilidad de que sus hijos puedan desarrollar una trayectoria educativa, porque en el sistema oficial no encontraron un espacio.

En ámbitos más amplios, las aportaciones de la M55 no pueden aún medirse, pues es un proceso complejo, pero sí podemos señalar lo más evidente. Esta metodología ha sido compartida con la Red de Universidades Alternativas, lo que implica que se ha reproducido total o parcialmente en diversos estados del país. Por ejemplo, un

grupo de seis profesores de la P55 impartieron clases y compartieron experiencias y asesorías sobre el diseño de la preparatoria Juan N. Méndez en Puebla, de reciente creación. Visitas similares se han realizado en el estado de Tlaxcala, y en ellas se resalta la pertinencia cultural del modelo y la necesidad de recuperar los sueños de todos los miembros que participan. Se hace hincapié en que estas nuevas escuelas pueden ser un holonema colectivo en el que se conjuguen holonemas personales e incluso de los pueblos.

Los componentes clave de la M55, como el trabajo voluntario, autogestivo y consensuado, transforma otros proyectos educativos al permitir trazar un horizonte de posibilidades. También replantea la relación entre profesor-alumno y estudiante-estudiante desde la praxis y no desde la repetición o incorporación simple de contenidos. En el caso particular de sus egresados, en cinco generaciones, y que han vuelto a la UR, algunos de ellos se han convertido en profesores de la P55 o han desarrollado proyectos productivos propios.

### **LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Las alianzas, fidelidades, empatías o tensiones laborales o políticas que coexisten en esta comunidad escolar han jugado un papel importante en el éxito de la aplicación de la M55. Esto, por supuesto, dificultó o alargó el proceso de observación, desvió y tendió a reelaborar las preguntas de investigación en el estudio general. Por ello, fue necesario incorporar métodos más flexibles que pudieran recoger la información. Hacia el exterior, las coyunturas políticas en las que se ve envuelto este proyecto obligaron a seleccionar conceptos de análisis más amplios que pudieran dar cuenta de la lógica que subyace a cada una de las propuestas o estrategias que componen la M55.

La misma naturaleza de la P55 y la RU posibilitó la transferencia de conocimientos generados en comunidades no académicas y, a la vez, abonó a las discusiones sobre educación con organizaciones políticas en torno a la praxis educativa. Sin embargo, el proceso electoral de 2024 interfirió en la materialización de otros objetivos. El análisis crítico de la realidad, que es un medio y un fin en la M55, tiene impactos importantes en el estudio de una metodología con estas características; es decir, al reportar una realidad a la que interpelan no solo la observan, sino que actúan para transformarla. Como fenómeno de estudio, se nos indica a quienes los observamos que esto existirá hasta que las condiciones materiales que la rodean se transformen y superen el objetivo de educar solamente en el aula.

### **CONCLUSIONES**

La M55 es producto de discusiones políticas, académicas y concepciones pedagógicas de un grupo de profesores, los cuales, al reflexionar sobre la realidad de su entorno, decidieron cubrir la poca oferta educativa en el municipio de Chicoloapan. Esto nos permitió construir un estudio de caso que ofrece elementos para conocer un poco más la naturaleza de los proyectos de educación popular contemporáneos a la vez que plantea retos, posibilidades y límites. Durante más de una década de trabajo de campo, hemos observado cómo este se fue desarrollando y cómo se fue difundiendo y compartiendo con otros planteles educativos de la región. Su planta de

profesores son profesionistas, mayormente ingenieros o de alguna otra disciplina. Esta interdisciplinaria favoreció el diseño, la aplicación y asimilación de la M55.

Mediante extensa etnografía, pudimos registrar la información necesaria para la reconstrucción conceptual de este modelo. En una segunda lectura, pudimos estructurar, sintetizar y reportar el contenido pedagógico y sociocultural de la M55, que de una manera privilegiada nos permite la disección de este modelo por encima de los individuos. En este caso, apreciamos siete rasgos fundamentales, todos integrales y orientados a los mismos fines:

- Política de rechazo cero: orientada a ofrecer un espacio a todo individuo que desee cursar el nivel superior y medio superior.
- Mediante un sistema de cuotas se autofinancia y cubre mínimamente los costos de papelería y el pago de una asistente administrativa.
- En su dimensión más pedagógica, destaca la autonomía curricular, la cual le brinda a su planta docente la libertad de enseñar lo que considere más relevante para sus alumnos.
- La unidad compleja es una interpretación muy particular del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la asignatura, en la que el alumno no es un simple repetidor de contenidos.
- El currículo oculto son los contenidos que el docente desea enseñar en clase para una enseñanza significativa.
- El sistema de talleres reemplaza a las materias convencionales y esta orientado a fortalecer los talentos de los alumnos.
- El flujograma es la independencia que el alumno tiene para navegar por el mapa curricular, e incorporar lo que es significativo para él o ella.
- El holonema es el proyecto/sueño/emprendimiento individual o colectivo que buscan todas y todos en la P55 y la UR, idealmente inspirado en la búsqueda de la felicidad.

Esto solo es posible con el trabajo voluntario dentro del plantel y con la construcción de redes con la comunidad de Chicoloapan. La actividad política fuera del plantel se conjuga con el pensamiento crítico y la realización de proyectos concretos que mejoren la vida de la comunidad. Entre estos resaltan la refuncionalización de las barrancas, cría de conejos, creación de parcelas domésticas, tratamiento de desechos animales, talleres de reciclaje, campañas de esterilización de perros y gatos. Estos proyectos no están incluidos ni son dictados por la SEP, pero su ejecución tiene efectos a nivel socioemocional sin precedentes en la vida del estudiantado, ya que las alumnas y alumnos que llegan a este plantel provienen de hogares y contextos de extrema violencia, por lo que encuentran sentido a sus vidas al saberse capaces de desarrollar un proyecto de esta naturaleza.

La M55 pone en el centro de su comunidad estudiantil la búsqueda de la felicidad individual y colectiva. Persigue también su bienestar emocional mediante el desarrollo de actividades lúdicas, el intercambio, la comunicación y la reflexión en torno a problemáticas comunitarias y nacionales. En este contexto, los alumnos negocian todo el tiempo con sus profesores las tareas a cumplir, al mismo tiempo que desafían colectivamente los modelos educativos tradicionales.

Las estrategias pedagógicas de la M55 se fundamentan en la autonomía, la libertad positiva y la contextualidad, al partir de la experiencia local, municipal e individual. Son culturalmente pertinentes, pues integran el origen familiar, comunitario y político de alumnos y profesores. Además, son autorreferenciales, porque refuerzan sus estrategias mediante la evaluación y autoevaluación. Estas estrategias también son integrativas, al motivar a los alumnos a incorporar complejos cuerpos de conocimiento a su práctica diaria. Permiten a los profesores ser creativos en el diseño de sus materias y a los alumnos decidir qué y cómo desean aprender en su mapa curricular.

La efectividad de la P55 y la UR se podría evaluar considerando las dificultades que enfrentan, las que resuelven y su permanencia. El mayor obstáculo es la negativa de la SEP a otorgarles el REVOE, lo que ha causado deserción y reducción de matrícula. Otro problema es el avance del crimen organizado en esa región del Estado de México, que busca reclutar a los jóvenes del municipio. La P55 y la UR intentan combatir esta situación ofreciendo una alternativa cultural y ocupacional para estos jóvenes.

La naturaleza de la M55 no es lineal; tiene un desarrollo parecido a una espiral. No se mide por el número de matrículas o el aumento de cuotas, sino que es proactivo en la implementación de estrategias para reincorporar a los alumnos que desertan. Busca que aquellos que no pueden seguir cumplan de alguna manera, que los que no terminen el plan de estudios en el tiempo estipulado y que los que deben cuotas, las paguen en diversos plazos. Tanto profesores como alumnos se toman el tiempo para reflexionar sobre lo que cada generación puede modificar. Esto significa que la disminución en el número de inscripciones de alumnos no se ve como un fracaso.

Este modelo no puede medirse con los mismos estándares que los programas oficiales de la SEP. Su éxito se sitúa en otras categorías, como la felicidad, el número de alumnos que dejan la delincuencia organizada y cuántas estudiantes regresan al aula después de un embarazo juvenil. Un indicador de sus alcances es que puede ser replicado en otros contextos a pesar de las diferencias culturales, espaciales, lingüísticas o incluso políticas. Esto se demuestra con el intercambio que mantienen con los 57 proyectos educativos agrupados en la Red de Universidades Autónomas, que incluye universidades comunitarias, municipales, institutos interculturales, universidades indígenas y agropecuarias, preparatorias comunitarias e incluso pequeños colectivos que han adoptado parcial o totalmente la M55.

Una de las limitaciones más evidentes es que, al no ser reconocida la UR por la SEP, desalienta a más jóvenes a inscribirse y continuar con los proyectos iniciados en la M55. Por otro lado, el enorme compromiso personal, emocional, moral y de desgaste físico que requiere de los profesores ha desanimado a algunos de ellos a seguir participando. Las tensiones y la persecución política, así como la violencia policial, se suman a las problemáticas que enfrenta esta propuesta, haciendo parecer estéril o banal la idea de perseguir la felicidad o los sueños personales.

Los resultados más contundentes se observan en la praxis al impulsar cambios ontológicos en las propiedades de la práctica educativa, en la cual la concepción misma de la pedagogía se ve transformada. Mediante el cuestionamiento de su identidad, sus contradicciones y la identificación de su fortaleza, contribuye gradualmente a la generación de nuevas subjetividades en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, creando nuevos sujetos que son capaces de negociar su ser y estar en el aula, capaces de transformar su histórica figura de depositarios del conocimiento del adulto y



del profesor tradicional. El holonema y la Sinapsys, como praxis, crean condiciones para transformaciones epistemológicas y posibilidades de conocimiento, y dan por válido que lo que se co-crea en el aula es importante y real; se confía en que el conocimiento que se genera mediante la M55 dota de sentido a la educación más allá de las propuestas educativas de la SEP.

Una de las propiedades generales de esta propuesta pedagógica se observa en el cuestionamiento sobre la supuesta linealidad e inamovilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha posibilitado una praxis pedagógica más dinámica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, vol. 2, núm. 37, pp. 267-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201100020001>
- Arévalo, M. (2024). *Observar la complejidad sistema/entorno en la intervención socioeducativa con adolescentes en conflicto con la ley en Ciudad de México*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Arnold, M. (2004). Recursos para la investigación sistémico/Constructivista. En F. Osorio (ed.). *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista* (pp. 16-25). Ediciones MAD.
- Arnold, M. (2008). La sociedad como sistema autopoietico: fundamentos del programa sociopoiético. En F. Osorio et al. (eds.). *La nueva teoría social en Hispanoamérica. Introducción a la teoría de sistemas constructivista* (pp. 44-88). Centro de Estudios Universidad Autónoma del Estado de México.
- Betto, F. (1994). Vigencia de las utopías en América Latina. *Revista Pasos*, vol. 55, núm. 1, pp. 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=9559>
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula Secundaria*, vol. 28, núm. 1, pp. 10-15. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2018/11/Educaci%C3%B3n-emocional-para-el-desarrollo-integral-en-secundaria.pdf>
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, vol. 196, núm. 49, pp. 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>
- Conde, E. (2009). *Propuesta teórico-metodológica para la educación popular ambiental en función del desarrollo sostenible de la comunidad*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de La Habana, Cuba.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, vol. 78, núm. 24, pp. 197-206. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16032>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Domínguez, R. (2021). El extractivismo y sus despliegues conceptuales. *Revista Territorios y Regionalismos*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-26. <https://doi.org/10.29393/rtr4-11EDRD10011>
- Flores, R. (2010). *Observando observadores. Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial ebooks Patagonia-Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Freire, P. (1988). Entrevista en ocasión de efectuarse un encuentro de educadores de cooperación ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación. En Colectivo Nacional del CEEAL en Cuba. *Paulo Freire entre nosotros* (pp. s/n). Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, México.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en los procesos de educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, vol. 2, núm. 7, pp. 32-36.
- Gobierno Municipal de Chicoloapan (2022). Plan de Desarrollo Municipal 2022-2024. [https://www.chicoloapan.gob.mx/contenidos/chicoloapan/docs/PDM\\_CHICOLOAPAN\\_2022\\_2024\\_pdf\\_2022\\_3\\_31\\_153937.pdf](https://www.chicoloapan.gob.mx/contenidos/chicoloapan/docs/PDM_CHICOLOAPAN_2022_2024_pdf_2022_3_31_153937.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020). *Marco Geoestadístico. Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463807469>
- Martínez, J., Tobón, S., Serna, O. y Gómez, J. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el modelo educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, vol. 1, núm. 13, pp. 107-125. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914>
- Mendiluz, D. y Jiménez, Y. (2018). La teoría del desarrollo y su influencia en América Latina. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, vol. 1, núm. 6, pp. 14-27. <http://www.reviflaco.uh.cu/>
- Mercado, A. y Ruiz, A. (2022). El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo. *Espacios Públicos*, vol. 18, núm. 10, pp. 194-213. <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/20254>
- Moreira de Oliveira, T. y Pacheco, J. (2020). LATmetrics: alternativas métricas para Latinoamérica. *Bibliotecas Anales de Investigación*, vol. 3, núm. 16, pp. 181-182. <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/26>
- Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, vol. 67, núm. 1, pp. 3-8. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1995-67-neoliberalismo-economico-y-reforma-educativa.pdf>
- Muñoz, N. (2019). El método de alfabetización de Paulo Freire durante la revolución en libertad (1984-1970) y la dictadura (1979-1982). Seminario de Licenciatura del Instituto de Historia UC. Conciencia histórica, memoria y enseñanza de la historia. <https://historia.uc.cl/images/publicaciones/scollier-pdf/SC2019/nmunoz.pdf>
- Núñez, C. (1998). Educar para transformar, transformar para educar. En *Selección de lecturas sobre metodología de la educación popular*. Centro de Investigaciones Educativas Graciela Bustillos, Asociación de Pedagogos de Cuba para el Mundo.
- Ocampo, M. (2021). La educación para la revolución en el CHE. *Palabra Divergente*. <https://www.palabradivergente.com/2021/07/la-educacion-para-la-revolucion-en-el.html>
- Organización Internacional para las Migraciones (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. ONU Migración. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2020-interactive/?lang=ES>
- Ortiz, M., Oña, P. y Almeida, A. (2018). *La investigación etnográfica en el aula: experiencias de formación y reflexión sobre el ejercicio docente*. VIII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina. <https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2018-ortiz-et-al.pdf>

- Palumbo, M., Guelman, A. y Cabaluz, F. (2020). *Educación popular para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201204031813/Educacion-popular.pdf>
- Ramírez, M. (1987). El proyecto político educativo de la Revolución Popular Sandinista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 4, núm. 17, pp. 133-158.
- Rediker, M. (2022). Reflection on history from Below. *Transhumante. Revista Americana de Historia Social*, vol. 20, núm. 1, pp. 296-299. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n20a16>
- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *Redie*, vol. 2, núm. 19, pp. 12-21. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.643>
- Sancho, M. (2015). *La autonomía de la escuela pública*. Tesis de doctorado publicada. Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132834>
- Schara, J. (2012). La pedagogía sensible y la imagen en movimiento. *Reencuentro*, vol. 63, núm. 1, pp. 23-31. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/795>
- Sesento, L. (2016). De la opresión a la esperanza. Aportaciones de Paulo Freire a la educación. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 1, núm. 1, s/n. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/06/opresion.html>
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 14, pp. 109-121. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Spencer Brown, G. (2013). *Laws of form de George Spencer-Brown: modelando una nueva forma de observación*. Sistemas Sociales. <http://sistemassociales.com/laws-of-form-de-gerge-spencer-brown-modelando-una-nueva-forma-de-observacion/>
- Spencer Brown, G. (1979). *Laws of form*. E. P. Dutton.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. Guilford Press.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Suárez-Álvarez, R., Vázquez-Barrío, T. y Torrecillas Lacave, T. (2020). Metodología y formación docente cuestiones claves para la integración de las TIC en la educación. *Ámbitos Revista Internacional de Comunicación*, vol. 49, núm. 1, pp. 197-215. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.12>
- Suárez, J., Pacheco, Y. y Alfonso, J. (2018). La educación popular como concepción teórica-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes. *Estudios del Desarrollo Social*, vol. 2, núm. 6, pp. 205-222. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/5854>
- Tahar, M. (2007). La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 3, núm. 69, pp. 427-456. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2007.003.6101>
- Tommasino, H., Bianchi, D. y Ayelen, G. (2020). La praxis de Paulo Freire: algunas de sus contribuciones a la emergencia y consolidación de la extensión crítica en las universidades públicas de América Latina. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 44(1), 85-99. <https://doi.org/10.4000/dse.4897>

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (2022). ¿Proyecto Educativo Autónomo Otomí en la Ciudad de México? *Esferas Pedagógicas*. <https://esferaspedagogicas.org/content/2022-06-07/proyecto-educativo-autonomo-otomi-en-la-ciudad-de-mexico>