



EDUCACIÓN, MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD I

Christian Aarón Cruz Cruz*

Hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía: una apuesta por la producción de los comunes desde las diferencias¹

Dedicado a la memoria del educador popular Juan Hurtado Chagoya, digno representante del movimiento pedagógico mexicano.

...no solo en los países recientemente descubiertos, sino incluso en los viejos, el imperialismo conduce a las anexiones, a la intensificación de la opresión nacional, y, por consiguiente, *también intensifica la resistencia*.
V. I. Lenin (1970 [1917], p. 154; el resaltado es mío).

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar las formas de *hacer escuela* en tiempos de crisis de hegemonía, tomando como referente empírico la experiencia escolar que vienen construyendo maestras, maestros, estudiantes, padres y madres de familia, así como integrantes del pueblo indígena de San Francisco Magú, Estado de México. Para cubrir este propósito se presentan tres claves de lectura necesarias para analizar: a) el giro político-pedagógico al que se enfrentó la escuela con la integración de los saberes comunitarios, b) el encuentro de maestras y maestros con la memoria histórica del pueblo de referencia, c) la construcción de proyectos productivos que antagonizan con la lógica de desarrollo del sistema capitalista y d) la disputa por los sentidos de la escuela desde las alternativas pedagógicas.

* Candidato a doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se desempeña como responsable del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. Es integrante del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México) y coordinador del Seminario de Educación Intercultural en América Latina (SEIAL) de la UNAM. Su trabajo se ha centrado en educación popular, prácticas solidarias, juventudes, educación indígena, así como en la implementación de programas de intervención comunitaria. Correo electrónico: christian.cruzt@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2798-7197>

¹ El presente artículo se produjo en el marco del proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana” (DGAPA-PAPIIT: IN400222), desarrollado por integrantes del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, con registro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.



PALABRAS CLAVE

Hacer escuela • crisis de hegemonía • memoria • saberes • proyectos productivos

Making school in times of hegemonic crisis: a commitment to the production of the commons from differences

ABSTRACT

The present work aims to analyze the ways of *making school* in times of hegemonic crisis, taking as an empirical reference the school experience being built by teachers, students, and parents, as well as members of the indigenous community of San Francisco Magú, State of Mexico. To fulfill this purpose, three reading keys are presented as necessary for analysis: a) the political-pedagogical turn faced by the school with the integration of community knowledge, b) the encounter of teachers with the historical memory of the reference community, c) the construction of productive projects that antagonize the developmental logic of the capitalist system, and d) the dispute over the meanings of schooling from pedagogical alternatives.

KEYWORDS

Making school • crisis of hegemony • memory • knowledge • productive projects

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que está visibilizando la *crisis de hegemonía* que se vive a nivel global en el tiempo presente está condensado en la imposibilidad del encuentro para potenciar la producción simbólica entre sujetas/os diferentes. Con base en el legado político de Gramsci (1986), este tipo de crisis comprende una profunda falta de direccionalidad política, económica, moral, cultural, pedagógica, etc., que desemboca en un *interregno*, matizado por la incertidumbre con respecto al porvenir de la sociedad y por la emergencia de expresiones totalitaristas de distinto calado.

En este contexto planetario la guerra imperialista sobredetermina la vida humana. El presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, le está mostrando al mundo que no hay posibilidades de diálogo y, por ende, no hay condiciones suficientes para lograr intercambios racionales y formas de sentir el mundo que conduzcan a la producción de acuerdos en común. Su estrategia está cimentada en la subordinación del otro y de la otra con la finalidad de despojarlos/las de los bienes materiales y, lo que es peor aún, despojarlos/las de la subjetividad que los/las hace ser sujetos/as.

Esto se materializa con la constante persecución, detención y deportación de migrantes provenientes de distintas regiones de América Latina y el Caribe, y con



la invasión de territorios de cualquier parte del mundo que cuenten con gobiernos que se atrevan a desafiar la autoridad imperialista de Estados Unidos y sus “aliados”. En consonancia con Katz (2022), “El imperialismo es el instrumento de dominación del capitalismo a escala internacional que apunta a garantizar la continuidad de este sistema en el orden planetario” (p. 1).

En lo respecta a la detención de migrantes en territorio estadounidense, hasta el momento se cuenta con un número que rebasa los 70.000, incluyendo niñas y niños que han sido encerrados en alguno de los “centros de detención” del Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE) (Shoichet, CNN, 13 de marzo de 2026). Por su parte, la guerra en medio oriente ha cobrado la vida de miles de personas, en Palestina han muerto más de 72.000 por causa de la ofensiva israelí liderada por Netanyahu y respaldada por Trump (La Jornada, 19 de abril de 2026), mientras que en el conflicto bélico de EU-Israel contra Irán han muerto 3.375 personas (La Jornada, 18 de abril de 2026), tomando en consideración a las 168 niñas asesinadas en una escuela en el territorio de Minab, al sur de la república islámica (Jarquín, La Jornada, 22 de marzo de 2026).

A estas acciones de violencia directa por parte de Estados Unidos y sus aliados en el mundo podemos agregar el nuevo intervencionismo colonialista en América Latina y el Caribe, territorio en el que Trump ha procurado alinear a los países donde gobierna la derecha en lo que ha denominado el “Escudo de las Américas” (en inglés: *Shield of the Americas*), estrategia que materializa una “coalición militar” para señalar objetivos de probable intervención, como es el caso de México (González y Torres, CNN, 7 de marzo de 2026). Adicionalmente, podemos destacar el asedio permanente contra la isla caribeña de Cuba (Misiones diplomáticas de Cuba, 17 de abril de 2026) y el ataque político-militar en contra de Venezuela (García, BBC, 3 de enero de 2026).

Cabe destacar que lo que está en el epicentro del proceder imperialista es la exacerbación de la lógica de subordinación del otro/la otra por la vía de la violencia física y simbólica, con el propósito de fortalecer a las corporaciones procapitalistas del mundo dedicadas a la industria bélica, la salud privada, la construcción, la producción de combustibles, el turismo, entre otras. Se trata de acciones que se sostienen en un discurso que desafía toda posibilidad de encuentro, diálogo y acuerdo entre sujetos diferentes.

Esta temporalidad del interregno está marcada por el probable aniquilamiento del otro/la otra, para ser exactos: quien se oponga a las fuerzas imperialistas pondrá en riesgo su vida y la de los suyos. Ante esta nueva crisis de hegemonía parece que no hay alternativas y/o propuestas de vida para rehabetar el mundo en comunión con las/los otras/otros y con la naturaleza. Las condiciones de racismo, xenofobia, segregación y exterminio del otro/la otra condicionan la prosecución de la vida y colocan en una situación límite la construcción de los comunes que históricamente han hecho posible la potenciación de las subjetividades de los sujetos sociales.

En el marco de estas condiciones sociohistóricas en las que la falta de direccionalidad –por la vía del consenso y el acuerdo– determina la vida de la humanidad, los procesos de formación de sujetos que se producen dentro y fuera de las escuelas

del territorio nuestroamericano pretenden seguir su curso de manera habitual. En lo que respecta particularmente a las escuelas, los procesos formativos se enfrentan a múltiples y complejas situaciones, de las cuales podemos destacar: a) negar e invisibilizar los acontecimientos de violencia imperialista que afectan al conjunto, b) suturar las tramas curriculares para impedir la reflexión sobre los acontecimientos que marcan el presente de la humanidad, c) generar procesos de formación que se subordinen a las exigencias del imperialismo, d) construir una mirada crítica sobre las acciones imperialistas que afectan a la humanidad, e) emplear metodologías útiles para resistir a los embates del imperialismo, y un largo etcétera.

En este contexto es necesario formular preguntas que permitan poner en tensión el sentido político-pedagógico de las escuelas frente a la crisis de hegemonía que azota al mundo y la operación imperialista que avanza desmesuradamente, en ese sentido: ¿qué le queda a las escuelas?, es decir, ¿cuál es el sentido de las escuelas en este mundo que se enfrenta a una crisis de hegemonía, esta vez marcada fuertemente por la lógica imperialista que pretende subordinar y/o aniquilar a los/las/les otros/otras/otres?, ¿a quiénes tiene que formar la escuela y para qué?, ¿qué escuela se necesita para formar sujetos en el marco del reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas, espirituales, económicas, etc.?, ¿cómo producir los comunes desde las diferencias que habitan y caminan cotidianamente las escuelas?, ¿qué saberes son necesarios en los procesos de formación de sujetos para construir alternativas que se opongan a la lógica imperialista?

Con base en estas preguntas, el objetivo del presente escrito es analizar las formas de hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía, para ello, tomaré como referente empírico la experiencia pedagógica que están construyendo quienes habitan y caminan cotidianamente la escuela primaria Melchor Ocampo (maestras, maestros, estudiantes, padres y madres de familia, entre otros), ubicada en el territorio otomí de San Francisco Magú, México, quienes emplean como fundamentos político-pedagógicos el encuentro entre las diferencias para la producción de los comunes y la construcción de saberes socialmente productivos enfocados en el sostenimiento de la vida.

CLAVES DE LECTURA

Para cumplir este propósito presentaré tres claves de lectura abiertas que me permiten fijar una mirada con respecto a la posibilidad de construir un ejercicio dialéctico entre la experiencia pedagógica escolar de San Francisco Magú y las condiciones de crisis de hegemonía que se viven a nivel planetario.

HACER ESCUELA DESDE EL ENCUENTRO

La escuela moderna ha sido por antonomasia el espacio institucional de formación de sujetos a lo largo y ancho del planeta, por lo menos en el período que va desde



mediados del siglo XIX a la fecha (Puiggrós, 2019). En este espacio de formación es posible reconocer el *encuentro* entre sujetos provenientes de distintas culturas y que, en algunos casos, son hablantes de múltiples lenguas, se trata de sujetos que en su hacer cotidiano dan sentido a sus prácticas habituales desde una gran multiplicidad de referentes ontoepistémicos y fundamentos ético-político-pedagógicos.

Sin embargo, a través de la historia de la escuela en América Latina y el Caribe se han construido posicionamientos discursivos que se han encargado de soterrar su carácter potenciador del encuentro entre sujetos diferentes. De ahí que este espacio institucional de formación haya sido considerado por determinados pensadores como un instrumento homogeneizador al servicio de la clase burguesa (Ponce, 2011 [1934]), como una fábrica productora de identidades nacionalistas (Arias, 2011), así como una institución pública o privada –anticuada en cualquiera de los casos– promotora del colonialismo europeo y del colonialismo interno (Illich, 2006).

En el marco de este escrito, puedo asumir que estoy parcialmente de acuerdo con las posturas antes mencionadas en el sentido de que los Estados nacionales pretendieron emplear las escuelas como herramientas para la consolidación de naciones fuertes y unificadas al servicio de la economía capitalista. Sin embargo, también reconozco que están ignorando que los procesos para *hacer escuela*, además de dialogar con las políticas de Estado, también dependen de las producciones materiales y simbólicas con respecto a lo político-pedagógico, las cuales están en constante tensión y disputa en la vida cotidiana de las escuelas (Rockwell, 2007).

En ese tenor, los diferentes sujetos sociales que habitan y caminan cotidianamente las escuelas tienen en sus manos la posibilidad de producir sentidos y significados político-pedagógicos para dar direccionalidad a los procesos de formación. Luego entonces, cabe la posibilidad de reconocer que las escuelas condensan y producen subjetividades en condiciones político-pedagógicas que dependen sustancialmente del encuentro entre estudiantes, profesores, administrativos, madres y padres de familia, autoridades escolares, entre otros actores.

Asimismo, dentro de las escuelas es posible identificar las múltiples formas de *autodeterminación* que los hace ser sujetos/as cuando se produce el encuentro con otros/as, como su adherencia o rechazo al proyecto educativo hegemónico, su pertenencia a alguna cultura específica, el ser hablante de una lengua distinta a la hegemónica, la autoadscripción a determinado pueblo originario, sus preferencias sexogenéricas, su pertenencia a alguna clase social en particular, el ser creyente o practicante de alguna religión, etc.

Estas consideraciones político-pedagógicas son consecuentes con la raíz etimológica de la palabra *encuentro*, término que cuenta con el prefijo *in*, que quiere decir hacia adentro; la palabra *contra*, que coloca al sujeto frente a; y el sufijo *o*, que refiere a una acción; en términos puntuales la palabra *encuentro* refiere a la acción de coincidir o chocar entre sujetos (Alonso, 1987). En ese sentido, si pensamos la palabra *encuentro* para dar sentido a las huellas metodológicas que aquí se presentan, entonces se trata de coincidir o chocar entre los sujetos político-pedagógicos que caminan las escuelas y que forman parte de las distintas culturas que

habitan el territorio mexicano. Los encuentros producidos dentro de las escuelas representan posibilidades reales para construir múltiples escenarios de potenciación de saberes, sujetos y experiencias pedagógicas colectivas.

PRODUCCIÓN DE LOS COMUNES DESDE LAS DIFERENCIAS

Producir los comunes desde las diferencias en las escuelas implica asumir una postura político-pedagógica en cuanto al reconocimiento del/la otro/a como sujeto/a sentipensante y relacional, con la intención clara y expresa de tomar distancia de las lógicas con las que se ha pretendido subordinar a ese/a otro/a y con el objetivo de producir saberes para el sostenimiento de la vida en común.

De manera más específica, la *producción de lo común* hace referencia a múltiples procesos constitutivos de la vida social/comunitaria en los que se torna indispensable el encuentro con otros/as para construir, potenciar y sostener múltiples tramas que tienen como finalidad la producción, el cuidado y el aprovechamiento de los bienes materiales y simbólicos denominados de *uso común* (Gutiérrez, 2018), como puede ser el cultivo de la tierra comunal, la creación de sistemas de riego, el trabajo no remunerado en beneficio del conjunto, pero también la medicina ancestral/tradicional, el comercio popular y la educación comunitaria, por mencionar algunos ejemplos.

En América Latina y el Caribe la educación intercultural se ha posicionado como un dispositivo teórico-metodológico para pensar la producción de los comunes desde las múltiples relaciones que se pueden generar entre sujetos diferentes. Empero, a pesar de contar con un número considerable de planteamientos teóricos con respecto al trabajo educativo que se realiza con las diferencias, quisiera destacar que aún continúan prevaleciendo perspectivas ontoepistémicas que ponderan la racionalidad dicotómica que tanto daño le ha hecho a las ciencias sociales y las humanidades debido a su carácter esencializante de los sujetos, las experiencias, los saberes, etc. (Cruz y Vargas, 2025).

Por estas razones es que planteo la producción de los comunes desde las diferencias en el marco de la relación-tensión entre el proyecto hegemónico y las experiencias pedagógicas alternativas que son posibles, estas últimas entendidas a partir de sus fundamentos y propósitos heterogéneos, desiguales, combinados y asincrónicos. En ese sentido es que procuro proponer una noción abierta con respecto a la educación intercultural, más allá de quedar atrapado en el arriba y el abajo, lo crítico y lo funcional, lo armónico y lo problemático, el desde y el para los pueblos.

Esto implica entender las experiencias pedagógicas interculturales con base en su sentido alternativo en relación con el proyecto hegemónico, representado en este momento de la historia por el liberalismo radical o el neoliberalismo pedagógico. En este punto es necesario señalar que, al pensar cada experiencia pedagógica como totalidad, *lo alternativo* puede o no atravesar las múltiples dimensiones que la constituyen. Por ende, lo alternativo puede estudiarse y analizarse a partir de los siguientes planos de realidad: a) *el ethos*, referente a las ideas que



sostienen la necesidad de transformar los procesos de formación para avanzar hacia la construcción de un futuro esperado por determinada(s) colectividad(es); b) *lo procedimental*, dimensión que alude a los aspectos materiales y simbólicos necesarios para que lo alternativo cobre forma y genere un impacto en los procesos formativos que altera; c) *lo pedagógico*, relacionado con los componentes epistémicos, metodológicos y relacionales que forman parte de los procesos educativos que se pretenden cambiar para darles un sentido alternativo (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013).

SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS

La noción de *saberes socialmente productivos* fue planteada a inicios del presente siglo por Puiggrós y Gagliano (2004) para disputar los procesos de formación con los modelos neoliberales estructurados por competencias que se impusieron a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe. Adicionalmente, esta noción permitió legitimar los saberes que históricamente se habían invisibilizado por tres razones específicas, a saber: a) por formar parte de las experiencias negadas como pedagógicas; b) por no adecuarse a los cánones de la racionalidad instrumental imperante en las ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades; y c) por su carácter tensionante con los conocimientos que son funcionales para el mercado transnacional.

El carácter socialmente productivo de este tipo de saberes está relacionado con la construcción de alternativas a la lógica del desarrollo capitalista (Gómez y Puiggrós, 2009), las cuales se manifiestan en tres dimensiones particulares:

- a) La primera comprende la generación de alternativas a los principios y actitudes que se gestaron en las entrañas del modo de producción capitalista en su fase neoliberal: el individualismo, la competitividad, la mercantilización de las relaciones sociales y la meritocracia. En ese sentido los saberes socialmente productivos apuntan hacia la producción de tramas sociales y el fortalecimiento del lazo social, como vínculo pedagógico que hace posible la potenciación de las subjetividades de los sujetos que habitan y caminan cotidianamente los espacios de formación.
- b) La segunda dimensión antagoniza con la lógica de producción, explotación y acumulación propias del sistema capitalista, es por ello que toma distancia de las condiciones de precariedad laboral y procura dignificar las condiciones materiales y simbólicas del trabajo, a las trabajadoras y los trabajadores, así como los saberes que se ponen en juego en el proceso de producción de determinados productos necesarios para el sostenimiento de la vida social/comunitaria.
- c) La tercera dimensión responde al tipo de proyecto político-pedagógico/societal con el que se articulan los saberes socialmente productivos, de tal manera que permiten la configuración de experiencias de insubordinación ante la operación capitalista transnacional y los conocimientos legitimados por las grandes corporaciones a nivel internacional.

En suma, los saberes socialmente productivos que se gestan y operan desde las escuelas requieren indispensablemente del encuentro entre sujetos diferentes para la producción de lo común en el tiempo presente, en articulación con un proyecto político-pedagógico y societal que antagonice con la lógica exacerbada de producción industrial, explotación laboral y de la naturaleza, acumulación de riqueza y monopolio de mercado internacional. Con estas claves de lectura avanzaré hacia el análisis de la experiencia pedagógico-escolar que están construyendo en la escuela de educación básica Melchor Ocampo.

EL GIRO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

La escuela pública federal Melchor Ocampo se encuentra en el pueblo originario de San Francisco Magú, territorio definido con una palabra proveniente del otomí: *maga'ngú*, que quiere decir “vamos a casa”. Este pueblo pertenece al municipio de Nicolás Romero, Estado de México, y cuenta con una extensión de 5.768 hectáreas, de las cuales cerca de 400 son de uso común, incluyendo una superficie boscosa de 184 hectáreas. El pueblo está compuesto por doce barrios y cuenta con número aproximado de 18.000 habitantes, dato que no figura en las estadísticas oficiales debido a los procesos de segregación, marginación y exclusión que han recaído históricamente sobre las y los habitantes del pueblo (Segundo *et al.*, 2020). Cabe destacar que el territorio semirrural e indígena de San Francisco Magú se caracteriza por contar con una exención de pago de impuestos que data del pedido del virreinato en México.

Hace casi una década, la escuela Melchor Ocampo dio un giro político-pedagógico al trabajar de manera articulada con luchadoras y luchadores sociales de la comunidad de Magú que buscaban el reconocimiento de su territorio como pueblo indígena ante el Estado, con el propósito de garantizar el derecho a la libre determinación, la permanencia de su cultura y el acceso a los bienes que deben garantizar las instituciones estatales.

Para el año 2019 el movimiento indígena logró interpelar al gobierno municipal con la finalidad de garantizar la autonomía y generar procesos de revitalización de la lengua y cultura otomí, variante *hñötho* (Segundo *et al.*, 2020). En el marco de esa coyuntura se dio apertura a los procesos de formación docente de maestras y maestros que daban clases en las escuelas del pueblo originario de referencia, incluyendo a la escuela Melchor Ocampo. En esta última, tuvo lugar la reconfiguración del sujeto pedagógico, puesto que pasó de concebir la relación entre docentes y estudiantes en procesos formativos institucionalmente regulados a reconocer a la comunidad y la naturaleza como componentes de este sujeto complejo y relacional.

Desde entonces, las maestras y maestros de la escuela Melchor Ocampo se han encargado de construir procesos de formación de sujetos que toman como punto de partida el reconocimiento, el encuentro y la potenciación de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas y espirituales de San Francisco Magú, como parte de



un proceso político-pedagógico que pretende restituir al pueblo otomí la identidad que les fue arrebatada mediante procesos de racismo, discriminación y exclusión.

ENCUENTRO CON LA MEMORIA MAGUNERA

El hecho de pensar/sentir la escuela desde el *encuentro* implica posicionar esta noción como condición político-pedagógica necesaria para la potenciación de las subjetividades maguneras (originarias de Magú) que se producen dentro de la escuela Melchor Ocampo. Cabe mencionar que al hablar de la posibilidad de coincidir o chocar entre culturas, es decir: producir el encuentro, no se trata de quedar atrapados en las formas de enunciación de la lengua hegemónica del tiempo presente de Nuestra América, ya que podemos dar lugar a las formas de enunciación propias de los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes acerca del encuentro, así como a las formas particulares de habitar la palabra. En náhuatl encuentro se dice *namiquin* (León-Portilla y Manríquez, 2014), en mixteco se dice *jakun-tna'a* (Erickson, 2017), en otomí *nk'athu* (Bartholomew, 2010) y así sucesivamente, recordemos que las formas de enunciar dependen de las variantes lingüísticas de cada territorio.

Pero ahora lo más relevante de esta reflexión radica en preguntarnos cómo le han hecho los sujetos pedagógicos de la escuela de Magú para habitar dicha palabra. ¿Qué tiene que ver la palabra *encuentro* con la Madre Tierra?, ¿por qué la forma de vida o el proyecto por el que se apuesta en la escuela Melchor Ocampo se sostiene en el encuentro?, ¿por qué es indispensable el encuentro para la construcción de relaciones pedagógicas que posibiliten la transmisión de los saberes otomíes hacia las nuevas generaciones de maguneras y maguneros?, ¿cómo se puede reconfigurar la relación entre saberes y tecnologías propias con aquellas que son ajenas a partir del encuentro?

Más allá de sostener una versión romántica o esencialista del encuentro, o de asumir que siempre es un proceso armónico, para las maestras y los maestros de Magú el primer paso ha consistido en la producción de encuentros potentes con la memoria propia, pero sobre todo con la memoria colectiva del pueblo otomí en el que imparten clases, ya que no todas/os son originarios de esa región.

En ese contexto, hacer memoria como un mecanismo de resistencia contra el olvido ha posicionado la construcción de relatos que toman como sustrato el pasado propio y el pasado colectivo de los sujetos que habitan el territorio de referencia, no necesariamente desde la descripción detallada de hechos o acontecimientos “objetivos” que forman parte de la historia oficial, sino desde el sentir/pensar que producen las personas en la vida cotidiana con respecto al pasado del pueblo. “Nuestra memoria individual y colectiva no actúa entonces de forma aislada a sus respectivos contextos, ella se ubica dentro de los propios fenómenos que generan la realidad social actuando como respuesta, como espacio de resistencia política” (Gómez, 2017, p. 7).

Para ello, se llevaron a cabo talleres de formación docente impartidos por funcionarias/os de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y por los responsables del

departamento de Asuntos Indígenas del gobierno municipal entre los años 2019 y 2021, los cuales estuvieron centrados en los fundamentos de la educación intercultural nuestroamericana, la recuperación de saberes comunitarios y en la construcción de metodologías basadas en proyectos.

Este proceso implicó la producción de formas de encuentro alternativas, esas que toman distancia de la lógica de subordinación del otro, como sucedió cuando los europeos bajaron de los barcos. A decir de la pedagoga Puiggrós (1995), en el momento en que Hernán Cortés leyó “el requerimiento”² a los indios se gestó el vínculo entre Europa y América, un vínculo pedagógico, caracterizado por no reconocer al otro como un sujeto diferente, con saberes propios, con formas particulares de organización social, política y económica, y con una espiritualidad diferente a la occidental. En suma, esta escena fundante de vínculo entre Europa y América se caracterizó por la imposibilidad de producción simbólica entre sujetos diferentes y por la determinación de subordinar al otro o ser subordinado.

La producción de encuentros le ha permitido a las maestras y los maestros de Magú colocarse en una posición ontoepistémica que pone en tensión el carácter homogéneo de las subjetividades que habitan la escuela y, en ese sentido, empezar a tomar distancia de las lógicas de sometimiento y subordinación de las otras y los otros. En su hacer cotidiano van reconociendo que la escuela es un espacio de encuentro y potenciación de los sujetos cultural, lingüística, epistémica y espiritualmente diferentes.

Paulatinamente van comprendiendo la necesidad de memoria para el pueblo de Magú, en ese sentido podemos ubicar la palabra encuentro al lado del recuerdo. A decir de Galeano (1989), *recodar* es una palabra que proviene del latín *re-cor-dis*, que quiere decir “volver a pasar por el corazón”. Por ende, el volver a coincidir o volver a chocar entre sujetos diferentes para la producción de los comunes no puede pensarse sin la memoria y los acontecimientos que han marcado la historia de San Francisco Magú.

Los procesos para volver a pasar por el corazón el pasado del pueblo se han construido con indagaciones docentes sobre los acontecimientos que marcaron la historia del territorio de Magú. En este contexto analítico trasciende el momento fundacional sobre la exención del pago de impuestos a los gobiernos municipal, estatal y federal que quedó plasmada en un pergamino, de acuerdo con el relato del cronista de este pueblo otomí:

El pergamino existe porque sus habitantes lo mantienen vivo con las instituciones desde el 18 de junio de 1740, como agradecimiento de la protección que el pueblo otorgó al Virrey Antonio de Vizarrón, al cual la tradición oral lo sitúa caído en desgracia y huyendo de sus enemigos políticos.

2 Documento militar que empleaban los europeos en el momento de la invasión de las américas, con el que se obligaba a los indios a subordinarse a la corona española y convertirse a la fe católica (Oliva, 1986).



En Magú el virrey fue socorrido por los indios, tal y como es comentado hoy en día, fue al pueblo a refugiarse acusado de traición a la corona española y llegó con los indios que lo escondieron y vio a los pobres vestidos con manta y a las indias vestidas de ixtle y escribió de su puño y letra que *nadie, aunque sea un jornalero, carbonero, campesino, nadie en Magú tiene que pagar un impuesto a ningún gobierno; escribió de su puño y letra que es un pueblo libre y autónomo, que nadie les va a cobrar nada* y lo escribió en un pergamino que es como una piel de toro, lleno de colores y brillos (Segundo *et al.*, 2020, p. 66; el resaltado es mío).

En este marco, las maestras y los maestros de la escuela Melchor Ocampo tuvieron que aprender de la comunidad que desde la época del virreinato a la fecha San Francisco Magú se ha regido por usos y costumbres, y no ha pagado determinados impuestos. Este aspecto ha generado múltiples tensiones con los gobiernos en turno y ha limitado su incidencia para atender las necesidades y problemáticas de la comunidad. Por esta razón, el reconocimiento de los gobiernos municipal y estatal de Magú como pueblo indígena ha representado otro acontecimiento histórico para garantizar el cumplimiento de los derechos que les fueron arrebatados a los otomíes, incluyendo el derecho a la libre determinación de educar a sus niñas, niños, adolescentes y jóvenes con base en el mandato de la asamblea, que representa en términos fácticos la máxima autoridad de la comunidad.

El encuentro con la memoria magunera ha exigido a las maestras y maestros habitar el tiempo presente de la escuela y de la comunidad con el propósito de contribuir a la construcción de un futuro comunitario y autónomo. Esta tarea de sentipensar el encuentro en articulación con la utopía no ha sido una tarea sencilla, pero nos enseña que el encuentro articula memoria y porvenir. Luego entonces, el encuentro como posibilidad de producción simbólica entre sujetos diferentes para la producción de los comunes condensa la experiencia del pasado para construir caminos propios que conduzcan hacia la materialización del futuro esperado por la comunidad y la escuela. El encuentro es memoria y es utopía. Habitar el presente sin negar las temporalidades del pasado y el futuro.

Algunas de las actividades organizadas por maestras y maestros para reavivar la memoria magunera entre 2019 y 2021 consistieron en:

- a) la realización de ferias del saber, como la “feria de los hongos y el maíz” que se llevó a cabo en las inmediaciones de la escuela, contando con participaciones de sabedoras y sabedores de la comunidad que enseñaron al conjunto cómo recolectar y preparar los hongos para el consumo humano, así como algunos aspectos relacionados con el calendario agrícola y el cuidado de la milpa;
- b) la investigación de prácticas culturales, expresiones lingüísticas y saberes comunitarios de Magú, en ocasiones dialogando de manera directa con las abuelas y los abuelos de la comunidad, en otras, mediante tareas que las niñas y los niños tuvieron que realizar en casa;

c) la apropiación del espacio escolar, mediante la construcción de proyectos productivos que impactaron dentro y fuera de la escuela, como el cultivo de maíz y algunas plantas medicinales.

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se ha construido en el marco del sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y lo que va del período de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo (2024 a la fecha). La NEM ha representado una posibilidad para reconfigurar la relación entre la escuela, la comunidad y la naturaleza, cuestión que depende sustancialmente de la voluntad y la formación político-pedagógica de maestras, maestros y autoridades escolares. Para el momento en el que se publicó el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (SEP, 2024), de la Secretaría de Educación Pública de México, las maestras y los maestros de San Francisco Magú ya contaban con experiencias pedagógicas encaminadas a la producción del encuentro con la memoria otomí de ese territorio y con proyectos de incidencia en el plano de lo social/comunitario.

En este contexto, desde 2022 a la fecha se han venido construyendo proyectos productivos que han generado un fuerte impacto dentro y fuera de la escuela, como son: a) la creación de un huerto escolar para el cultivo de alimentos (maíz, chile, jitomate, cilantro, entre otros), plantas medicinales (hierbabuena, siempreviva, manzanilla, sábila, lavanda, epazote, etc.) y flor de temporada (como la flor de cempasúchil para la celebración del día de muertos); b) la producción de huevo avícola para el autoconsumo escolar y la comercialización en la comunidad; c) la creación de un proyecto para el mantenimiento y la reproducción del ajolote silvestre de la región noroccidental del Estado de México; d) la recuperación de la práctica ancestral para la producción del color rojo con la grana cochinilla; e) entre otros proyectos productivos.

Con este conjunto de proyectos, las maestras y los maestros han ido construyendo nuevos vínculos con la comunidad, a través de la búsqueda de un diálogo sostenido con las sabedoras, los sabedores, las autoridades comunitarias, madres y padres de familia, cuidadoras/es, entre otros sujetos que conforman este pueblo otomí donde se encuentra su escuela.

Cabe mencionar que los procesos han sido complejos y disímiles, ya que en algunos casos ha habido muy buena disposición para el acceso a los saberes otomíes, sin embargo, en el mayor número de ocasiones las personas de la comunidad les han puesto límites a esos procesos pedagógicos, puesto que ocultan su pasado, o no lo comparten en un primer acercamiento porque no confían plenamente en la finalidad de las tareas. En las situaciones más graves, los integrantes de las familias que podrían ayudarles con las tareas ya no se encuentran en este plano terrenal.

En esas circunstancias, a las niñas y los niños no les queda más que recurrir a la Inteligencia Artificial (IA) para “cumplir” con la tarea. No obstante, la IA aún no logra comprender la diversidad lingüística y cultural de México, por ello las búsquedas de expresiones y prácticas otomíes los remiten a las variantes de otras



regiones del país, las cuales en muchos casos no tienen relación con el pueblo de San Francisco Magú. Esto representa una problemática para la continuidad de los procesos de formación de acuerdo con lo planeado por maestras y maestros.

De conformidad con los planteamientos sobre los saberes socialmente productivos, la apuesta de las maestras y los maestros está centrada en la construcción del vínculo con la comunidad, pero la realidad concreta nos muestra que este proceso no depende solamente de la voluntad de las y los docentes, sino de las condiciones históricas de opresión que han recaído sobre los habitantes de Magú. Gran parte de las respuestas de la comunidad para negar el acceso a los saberes propios responde a más de tres siglos de racismo, discriminación, exclusión, clasismo y colonialismo interno proveniente de las instituciones estatales y de ciertos sectores de la sociedad que han pretendido subordinar a las y los otomíes empleando como medio cuestiones políticas, culturales, lingüísticas, educativas y hasta territoriales.

De esta manera la construcción de proyectos productivos que ocurre dentro de la escuela desafía la continuidad histórica de opresión puesto que pone en tensión la relación que ha tenido la escuela con la comunidad. En este caso, la escuela no representa un medio para despojar al pueblo de su memoria, saberes, prácticas, lengua, rituales, etc., sino un espacio para la potenciación de lo propio (entendido como un proceso epistémico de apropiación que oscila entre lo propio y lo ajeno), en el marco de múltiples procesos de encuentro con sujetos diferentes, provenientes de distintas culturas y regiones del país, ya que no todas/os las/los estudiantes y profesoras/es son originarias/os de Magú.

Otro aspecto que es necesario destacar comprende los cambios que se van gestando dentro de la escuela con respecto a las formas de relacionamiento con la naturaleza. En ese sentido, la praxis intercultural no se restringe a cuestiones estrictamente culturales y/o lingüísticas, ya que procura restituir el vínculo con la Madre Tierra y con los seres que moran en ella. En la escuela Melchor Ocampo los saberes socialmente productivos no están orientados a explotar la naturaleza, sino a construir una relación de equilibrio con la naturaleza, teniendo en cuenta que esta forma de relacionamiento comprende procesos pedagógicos complejos y relacionales de los que participan niñas, niños, maestras, maestros, madres y padres de familia, cuidadoras/es, integrantes de la comunidad y la naturaleza misma.

DISPUTA POR LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA

En el territorio de San Francisco Magú los procesos para hacer escuela están atravesados por múltiples sentidos que condensan la producción de formas particulares de objetivación con respecto a los fenómenos pedagógicos y las tensiones políticas que los atraviesan. En ese marco, podemos reconocer que la disputa por los sentidos de la escuela representa un aspecto que condensa diversas luchas que tienen por objetivo la direccionalidad de los procesos de formación de sujetos. Es una cuestión que permite el discernimiento de las disputas por la hegemonía educativa en los distintos planos de la realidad educativa, las cuales están articuladas con



determinadas ideas sobre el proyecto social que se necesita para este momento de la historia. En el marco de las articulaciones posibles, podemos reconocer:

- a) Primera articulación: los sentidos de la escuela y el *ethos*. Esta articulación condensa tensiones entre los principios generados y practicados por grupos conservadores/neoliberales y aquellos que procuran tomar distancia de estos. Los primeros responden a la permanencia de las formas tradicionales de concebir los valores y las normas que determinan las acciones de los sujetos de la educación, en un marco de obediencia, subordinación, sometimiento, individualismo, competitividad y meritocracia. Empero, desde la escuela Melchor Ocampo se pugna por tomar distancia de los principios y determinaciones conservadoras/neoliberales para producir los comunes desde las diferencias, por ello, se apuesta por la defensa de la reciprocidad, el apoyo mutuo, la faena (o faina) y la compartencia.
- b) Segunda articulación: los sentidos de la escuela y lo político. Esta articulación comprende posturas antagónicas con respecto al reconocimiento de los sujetos en los procesos de formación. De un lado encontramos los planteamientos que reproducen el colonialismo interno, caracterizado por la negación y el posible borramiento de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas, entre otros, a través de los procesos de formación que tienen lugar dentro de las escuelas. Por otro lado, encontramos las propuestas que se vienen construyendo desde de la escuela pública Melchor Ocampo, las cuales apuntan hacia el reconocimiento del/la otro/a, el/la diferente, como un/a sujeto/a político/a, con derechos, responsabilidades sociales/comunitarias y obligaciones.
- c) Tercera articulación: los sentidos de la escuela y lo pedagógico. En esta articulación podemos reconocer las tensiones entre posturas con respecto a lo que implica formar sujetos desde perspectivas opuestas. En la postura dominante conservadora/neoliberal se asume la radicalización del sujeto individual –o de la individualidad del sujeto– con el propósito de generar procesos de aprendizaje que lo desvinculen de la vida social. Por otro lado, tenemos la postura que vienen moldeando las y los maestros de Magú, la cual les permite luchar por la producción de encuentros desde las diferencias, para la constitución de sujetos pedagógicos complejos y relacionales que pongan en práctica saberes socialmente productivos en beneficio del común.

En síntesis, los sentidos que se vienen produciendo desde la escuela Melchor Ocampo de San Francisco Magú generan escenarios complejos y relacionales en los que es posible articular lo ético, lo político y lo pedagógico en el marco de procesos más amplios de disputas por la direccionalidad de la formación de sujetos.

CONCLUSIONES

A través del presente trabajo planteé como objetivo el análisis de las formas de hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía, procurando poner en diálogo tres claves



de lectura con la experiencia escolar que están construyendo maestras y maestros en San Francisco Magú, territorio otomí perteneciente al Estado de México. Con base en el análisis realizado es posible arribar a las siguientes conclusiones:

- a) Hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía exige asumir un posicionamiento radical que antagonice con el avance de la guerra imperialista que azota a los países, naciones y pueblos vulnerados por Estados Unidos y sus aliados en América Latina y el Caribe, y, por su puesto, en otras partes del mundo –como en Medio Oriente–. En este contexto, es necesario abrir las instituciones de formación y llevar la discusión a las aulas y los pasillos para seguir-nos preguntando por los sentidos de la escuela.
- b) Desde la experiencia escolar de San Francisco Magú es posible identificar algunas respuestas posibles para disputar los sentidos de la escuela desde el posicionamiento de las alternativas pedagógicas nuestroamericanas, que en el plano de lo concreto del hacer escuela se vienen materializando en proyectos sociocomunitarios que colocan en el centro la implementación de saberes socialmente productivos.
- c) A su vez, el ejercicio de saberes socialmente productivos en la escena pedagógica del hacer escuela exige articular con el reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas, espirituales, sexogenéricas, etc., para la producción de encuentros que apuesten por la construcción de los comunes y la superación de la lógica de subordinación del otro y la otra, característica destacada en el presente momento de la crisis de hegemonía planetaria.
- d) Para quienes habitan y caminan por el territorio de San Francisco Magú, incluyendo a las maestras y los maestros de la escuela Melchor Ocampo, los procesos para hacer escuela representan posibilidades reales para construir alternativas político-pedagógicas que se opongan a la lógica de desarrollo capitalista en su fase superior: el imperialismo.

En suma, hacer escuela en este momento de la historia implica asumir una postura política y pedagógica firme, a favor o en contra del avance imperialista en el mundo, a favor o en contra de la guerra que los Estados Unidos y sus aliados les están haciendo a varios países y pueblos, a favor o en contra de la lógica del desarrollo capitalista, a favor o en contra del aniquilamiento del otro/la otra, a favor o en contra de la extinción de la escuela... Desde este escrito asumo una postura firme contra el imperialismo, contra la guerra, contra el desarrollo capitalista, contra el exterminio de las/los sujetas/os diferentes y en favor de la escuela pública, laica, gratuita, popular e intercultural.

REFERENCIAS

- Alonso, D. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Arias, M. (2011). La escuela pública como productora de identidades. Contextualización y análisis del proyecto de Sarmiento en el bicentenario de su nacimiento. *Revista Escuela de Historia*, 10(2), 1-20.



- Bartholomew, D. (2010). *Diccionario del Hñähñu (Otomí) del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo*. ILV. <http://docencia.uaeh.edu.mx/estudios-pertinencia/docs/hidalgo-municipios/Valle-Del-Mezquital-Diccionario-Hnahnu.pdf>
- Cruz, C. y Vargas, P. (2025). “Caminar preguntando: una problematización sobre la Educación Intercultural en América Latina”. En C. Cruz, D. Ávila, V. Luna y S. Granda (coords.), *Educación intercultural desde Abya Yala. Discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 23-58). Abya Yala.
- Erickson, E. (2017). *Diccionario mixteco de Magdalena Peñasco (Sa'an Nuu Savi)*. ILV. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/581#lg=1&slide=0>
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo Veintiuno.
- García, D. (3 de enero de 2026). EE.UU. detiene a Maduro en una operación militar en Caracas y Trump dice que su país “gobernará” Venezuela hasta que haya una transición. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/articles/cvgn5rkok1wo>
- Gómez, G. (2017). *La resistencia indígena: memoria contra el olvido*. Centro de Investigación y de Estudios Latinoamericanos y Caribeños. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/6535/1/La-resistencia-indigena.pdf>
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). UNAM.
- Gómez, M. y Puiggrós, A. (2009). “Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio”. En M. Gómez (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 23-38). UNAM.
- González, A. y Torres, M. (7 de marzo de 2026). Una “coalición militar”, mensajes para Venezuela y advertencias para México y Cuba: las claves de la cumbre de Trump. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/2026/03/07/eeuu/coalicion-militar-mensajes-venezuela-mexico-cuba-claves-cumbre-trump-orix>
- Gramsci, A. (1986). “Cuaderno 3 (XX) 1930. ‘Miscelánea’”. En A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel. Tomo 2* (pp. 11-127). Ediciones Era.
- Gutiérrez, R. (2018). “Comunalidad, producción de lo común y tramas comunitarias: la apertura de una conversación. Estudio introductorio”. En R. Gutiérrez (coord.), *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina* (pp. 7-30). *Pez en el árbol-Casa de las preguntas*.
- Illich, I. (2006). “La vaca sagrada”. En I. Illich, *Obras reunidas I* (pp. 99-115). Fondo de Cultura Económica.
- Jarquín, M. (22 de marzo de 2026). La guerra imperialista contra la educación. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/03/22/opinion/la-guerra-imperialista-contra-la-educacion>
- Katz, C. (2022). Las singularidades del imperialismo en el siglo XXI / Entrevistado por Martín Martinelli. *Posición. Revista del Instituto de Investigaciones Geográficas de la Universidad Nacional de Luján*, (8), 1-10. <https://posicion-inigeo.unlu.edu.ar/posicion/article/view/57/54>
- La Jornada (18 de abril de 2026). Irán afirma que han muerto 3 mil 375 personas desde que iniciaron los ataques de EU e Israel. *La Jornada*. <https://www.jornada.com>



- [mx/noticia/2026/04/12/mundo/iran-afirma-que-han-muerto-3-mil-375-personas-desde-que-iniciaron-los-ataques-de-eu-e-israel](https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/04/12/mundo/iran-afirma-que-han-muerto-3-mil-375-personas-desde-que-iniciaron-los-ataques-de-eu-e-israel)
- La Jornada (19 de abril de 2026). Gaza: un padre y su bebé, entre otros, víctimas de ataque aéreo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/03/08/mundo/gaza-un-padre-y-su-bebe-entre-otros-victimas-de-ataque-aereo>
- Lenin, V. I. (1970). *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Grijalbo. [1917]
- León-Portilla, M. y Manríquez, J. (2014). *Diccionario náhuatl-español. Basado en los diccionarios de Alonso de Molina con el náhuatl normalizado y el español modernizado*. UNAM. <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/diccionario/nahuatl.html>
- Misiones diplomáticas de Cuba (17 de abril de 2026). Declaración del gobierno cubano ante el asedio permanente del gobierno de los Estados Unidos. <https://misiones.cubaminrex.cu/es/articulo/declaracion-del-gobierno-cubano-ante-el-asedio-permanente-del-gobierno-de-los-estados>
- Oliva, J. (1986). *La resistencia indígena ante la conquista*. Siglo Veintiuno.
- Ponce, A. (2011). *Educación y lucha de clases*. Quinto sol. [1934]
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. UNICEP: Editorial Universitaria-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: Los saberes en la escuela, el trabajo y el aprendizaje social*. Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán.
- Segundo, A., González, A., López, C., Nava, D. y Torres, H. (2020). *Voces de San Francisco Magú. Hacia la revitalización de la lengua y cultura otomí*. Gobierno Municipal de Nicolás Romero 2019-2021.
- SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Shoichet, C. E. (13 de marzo de 2026). Los cinco grandes cambios al sistema de detención de ICE implementados por el Gobierno de Trump. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/2026/03/13/eeuu/ice-detenciones-cambios-trump-trax>

