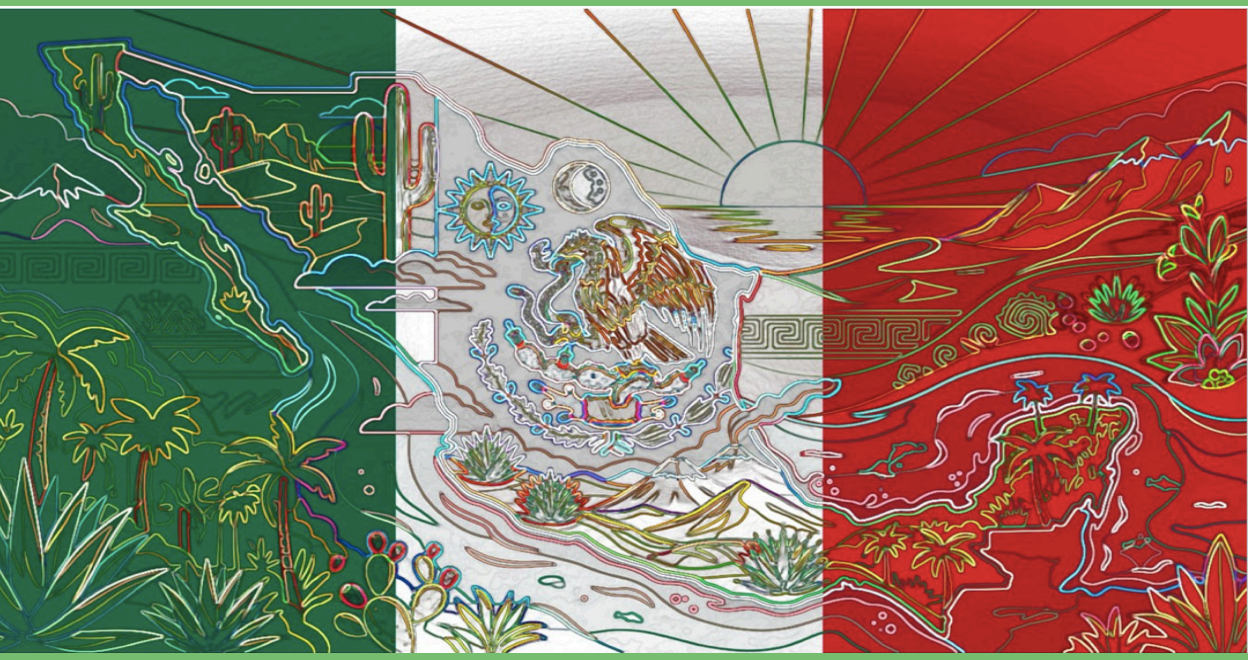
Educación patriótica e idearios educativos de México



José Luis Martínez Rosas

Educación patriótica e idearios educativos de México

José Luis Martínez Rosas

Educ@rnos
Ediciones

Educación patriótica e idearios educativos de México
José Luis Martínez Rosas

Se autoriza que el texto académico se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (cc by-nc 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información con fines no comerciales, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indiquen los datos de la publicación.

Derechos reservados:
© 2026 José Luis Martínez Rosas.
© 2026 para Ediciones Educ@rnos por la primera edición.

Página web: www.revistaeducarnos.com
Correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com

ISBN 978-607-7999-54-6

Contenido

Pág.

Prolegómenos 11

Reflexión desde la historia al instrumento pedagógico educación patriótica e idearios educativos de México
Una mirada desde la pedagogía
Perspectiva desde la docencia

Introducción general 31

1. Educar patriotas mexicanos. Actualidad y proyección a 2050 45
Introducción
1.1. Fundamento conceptual: nación, patriotismo y educación
1.2. Marco constitucional, legal y curricular de la educación patriótica en méxico
1.3. La educación patriótica por niveles y modalidades
1.4. Desafíos actuales de la educación patriótica en México
1.5. Proyección estratégica: educación patriótica hacia 2050
1.6. Propuesta pedagógica: dispositivos de formación patriótica por nivel
Conclusiones

2. Miguel Hidalgo y Costilla: valores, pensamiento e ideario educativo 67
Introducción
2.1. Contexto histórico y formación intelectual
2.2. Valores y pensamiento de Miguel Hidalgo

2.3. Acciones históricas y su dimensión educativa
2.4. Ideario educativo derivado del pensamiento de Hidalgo
Conclusiones

3. José María Morelos y Pavón: valores, pensamiento e ideario educativo 77
introducción
3.1. Contexto histórico y formación de Morelos
3.2. Valores y pensamiento de José María Morelos
3.3. Acciones históricas de Morelos y su dimensión formativa
3.4. Ideario educativo derivado del pensamiento de Morelos
Conclusiones

4. Vicente Guerrero: valores, pensamiento, acciones, ideario y modelo educativo derivados 89
Introducción
4.1. Contexto histórico en el que se formó Vicente Guerrero
4.2. Sistema de valores y pensamiento político de Vicente Guerrero
4.3. Ideario educativo derivado del legado de Vicente Guerrero
4.4. Principios del ideario educativo
Conclusiones

5. Las heroínas de la independencia mexicana: valores, pensamiento e ideario educativo 115
introducción
5.1. Las heroínas de la independencia: perfiles y contexto
5.2. Valores y pensamiento de las heroínas de la independencia
5.3. Acciones históricas y su dimensión educativa
5.4. Ideario educativo derivado del legado de las heroínas
Conclusiones

6. Benito Juárez y los héroes de la reforma: valores, pensamiento e ideario educativo 133
Introducción
6.1. Los héroes de la reforma: perfiles y aportaciones

6.2. Valores y pensamiento de Juárez y la reforma
6.3. Acciones históricas y su dimensión educativa
6.4. Ideario educativo derivado del pensamiento juarista y de la reforma
Conclusiones

7. Las heroínas de la reforma mexicana: valores, pensamiento e ideario educativo 151
Introducción
7.1. Las heroínas de la reforma y su contexto histórico
7.2. Valores y pensamiento de las heroínas de la reforma
7.3. Acciones históricas y su dimensión educativa
7.4. Ideario educativo derivado del legado de las heroínas de la reforma
Conclusiones

8. Ricardo Flores Magón y Práxedis G. Guerrero: valores, pensamiento e ideario educativo 167
Introducción
8.1. Contexto histórico y formación intelectual
8.2. Valores y pensamiento del magonismo
8.3. Acciones históricas y su dimensión educativa
8.4. Ideario y modelo educativo derivado del pensamiento magonista
Conclusiones

9. Francisco I. Madero: valores, pensamiento e ideario educativo 181
Introducción
9.1. Contexto histórico y formación intelectual de Francisco I. Madero
9.2. Valores y pensamiento de Francisco I. Madero
9.3. Acciones históricas de Madero y su dimensión educativa
9.4. Ideario educativo derivado del pensamiento de Madero
Conclusiones

10. El pensamiento social y agrario de Francisco Villa y el papel de la educación 195
Introducción
10.1. Contexto histórico y orígenes del pensamiento villista
10.2. Pensamiento social y agrario de Francisco Villa
10.3. Ideario educativo del proyecto villista
Conclusiones

11. Pensamiento social y agrario de Emiliano Zapata, Cándido Navarro y del Plan de Ayala. Modelo educativo requerido 203
Introducción
11.1. Contexto histórico y fundamentos filosóficos del zapatismo
11.2. Características del pensamiento social y agrario
11.3. Ideario y modelo educativo requerido por el proyecto agrario
Conclusiones

12. Las heroínas de la revolución mexicana: valores, pensamiento e ideario educativo 213
Introducción
12.1. El contexto de género en el México revolucionario
12.2. Valores y pensamiento de las heroínas de la revolución
12.3. Acciones históricas y su dimensión educativa
12.4. Ideario y modelo educativo derivado del legado de las heroínas de la revolución
Conclusiones

13. El proyecto educativo posrevolucionario en México: ideario, instituciones y modelo pedagógico de la educación rural (1921–1940) 233
Introducción
13.1. El contexto histórico de la revolución y la cuestión educativa
13.2. La creación de la SEP y el proyecto vasconcelista
13.3. Las instituciones del proyecto educativo posrevolucionario
13.4. El ideario del proyecto educativo posrevolucionario

13.5. El modelo pedagógico de la educación rural
13.6. Valoración y legado del proyecto educativo posrevolucionario
Conclusiones

14. Felipe Carrillo Puerto: pensamiento social e ideario educativo 247
Introducción
14.1. Contexto histórico: Yucatán en la encrucijada posrevolucionaria
14.2. Pensamiento social, político y económico de Carrillo Puerto
14.3. Ideario educativo de Carrillo Puerto: la escuela como fuerza productora de ciudadanía
Conclusión

15. Lázaro Cárdenas del Río: valores, pensamiento e ideario educativo 257
Introducción
15.1. Contexto histórico y formación de Lázaro Cárdenas
15.2. Valores y pensamiento de Lázaro Cárdenas
15.3. Acciones históricas y su dimensión educativa
15.4. Ideario y modelo educativo derivado del pensamiento cardenista
Conclusiones

16. Proyecto de nación y pensamiento social de Andrés Manuel López Obrador: ideario, modelo pedagógico y Nueva Escuela Mexicana 277
Introducción
16.1. El proyecto de nación y el pensamiento social de López Obrador
16.2. La reforma educativa de la Cuarta Transformación
16.3. La Nueva Escuela Mexicana: ideario y fundamentos filosóficos
16.4. El modelo pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana
16.5. Principios filosóficos y pedagógicos de la NEM
16. 6. Tensiones y contradicciones del proyecto de la NEM
16.7. Valoración crítica y perspectivas de la NEM
Conclusiones

17. Extranjeros en las gestas mexicanas: Francisco Javier Mina, el Batallón de San Patricio y otros. sus valores, pensamiento e implicaciones pedagógicas 297
Introducción: por una libertad sin fronteras
17.1. Francisco Javier Mina: un liberal que cruzó el atlántico para apoyar la insurgencia
17.2. El Batallón de San Patricio y el antiimperialismo
17.3. Otros extranjeros en las causas mexicanas: un mapa de solidaridades
17.4. Ideario y modelo educativo derivados: la historia como escuela de virtudes cívicas
17.5. Reflexiones críticas
Conclusiones

Conclusiones generales 321
Síntesis de los idearios y modelos educativos: fundamentos para la educación patriótica en México 2025-2050.
Lectura de conjunto de los idearios y modelos educativos.
Los principios vitales transversales del ideario patriótico mexicano.
Propuesta de complementación curricular para la educación básica y obligatoria 2025–2050.
Los nuevos patriotismos para el horizonte 2025–2050.
Formación docente patriótica: el maestro como agente de transformación.
Reflexión prospectiva: la educación patriótica ante los desafíos del siglo XXI
Palabras finales: el fuego de la historia es una misma llama iluminando nuevas oscuridades

Referencias 339

Semblaza del autor 355

Prolegómenos

Reflexión desde la historia al instrumento pedagógico *Educación Patriótica e Idearios Educativos de México*

Una mirada de conjunto

La historia es una ciencia social y disciplina académica que estudia las huellas del pasado para entender los eventos del presente. Si convenimos que la historia puede ser entendida como cosas culminadas en la totalidad de acontecimientos de una sociedad, dinámicos y entrelazados. Entonces podemos vislumbrar la historia como devenir, sin acotarla solamente al pasado. Por otra parte, la historia es la conciencia social para conservar la memoria de lo que se aprecia y valora con un sentido de identidad e integración para un grupo social.

Es evidente que, en esos caminos serpenteantes para asumir identidades, filias y fobias nos posicionan entre la historia la memoria y las identidades colectivas construidas a través de símbolos nacionales, como lo son: bandera, escudo, himno, monumentos héroes, caudillos y personajes ilustres, lugares simbólicos y significativos. Legitimar el pasado y el presente ha sido condicionado por la manipulación de las fuentes y de la memoria en virtud de los intereses de la autoridad, las ideologías y tendencias para apelar a que pasado tener -reinventarlo o idealizarlo-. Desde el poder se han establecido los paradigmas para seleccionar los episodios “gloriosos” y “heroicos” que forman parte de las efemérides y del culto oficial.

El historiador selecciona y determina a través del método científico -o no- el devenir, omitiendo o realzando ciertos episodios. La

manipulación de la historia inicia con la gestión que oscila de la memoria al olvido. La preferencia por los acontecimientos a rememorar, la interpretación, selección de documentos, la alteración interpretativa sesgada. Aunque también está la propuesta -a veces disidente- de los historiadores críticos que cuestionan la historiografía oficialista y voltean la mirada a los pueblos subordinados, que interactúan dentro de las asimetrías del poder como un acto de resistencia ante la memoria instituida. Es imperativo entender que las nociones del pasado deben enriquecerse con los estudios multiculturales con un enfoque histórico.

El autor de Educación Patriótica e Idearios Educativos de México nos ofrece una alternativa para reivindicar los procesos socio-históricos en la construcción de una identidad nacional. Más allá de falsedades y propuestas fraudulentas para reinterpretar los hechos alejados de la realidad histórica. En un momento de emergencia cuando se trata de socavar la soberanía. El proyecto que se propone con rigor académico basado en valoraciones éticas y pedagógicas está sustentado -entre otras- con las herramientas de la hermenéutica y la epistemología.

Educación Patriótica e Idearios Educativos de México es una propuesta para voltear la mirada al conocimiento de los procesos socio-históricos y dejarlos como una simiente para formar la conciencia intercultural de patria-nación en los niños y jóvenes sobre un territorio donde nos reconocemos como ciudadanos con diversidad lingüista y pluriétnica. La divulgación histórica es una tarea que no se debe eludir en un país con riqueza patrimonial histórica y cultural que se mantiene vigorosa en un mundo globalizado, en un ámbito donde estamos expuestos a las noticias falsas y tendenciosas, en el que lo superficial al abordar temas complejos no cesa, como tampoco cesa la información descontextualizada y sin argumentos sólidos.

La selección que propone el doctor José Luis Martínez Rosas -como el afirma- aspira a la “apropiación libre y reflexiva de los principio vitales del patriotismo, no como imposición ideológica, sino como invitación fundamentada en la experiencia colectiva”, mediante un conjunto de prácticas y relaciones pedagógicas. El horizonte que se ofrece es del presente y del futuro.

Es sabido que el estudio de la historia en la educación básica y media ha sido sujeto a diversas reformas institucionales pedagógicas e ideológicas, restructurando cada vez, lo que se enseña y el perfil de ciudadano que se busca formar. La trascendencia de volver a replantear la Educación Patriótica e Idearios Educativos consiste en una visión actualizada del conocimiento histórico, más allá de la remembranza; es una alternativa de conocimiento social, que permite diálogos entre el pasado–presente, para comprender desde otra perspectiva los antecedentes de la realidad contemporánea. Esta obra representa una alternativa para encontrar respuestas sobre el origen y los procesos que han determinado nuestro aquí y ahora. El objetivo terminal es propiciar conocimientos significanticos, lejos de un conocimiento enciclopédico y memorista que enuncia fechas y nombres, con ambigüedades y distorsiones. Con la convicción de que la enseñanza-aprendizaje es siempre un camino en construcción.

El reto es importante, por los obstáculos que dificultan la implementación de la historia en las propuestas curriculares en el sistema educativo elemental y medio superior. Docentes con escasos elementos formativos en el tema, falta de recursos y estrategias que favorezcan el aprendizaje, la resistencia para enfrentar nuevos escenarios por parte de los mentores, que tradicionalmente se han situado en una esfera de confort. La falta de interés para que la enseñanza de la historia esté basada en un equilibrio entre lo pedagógico y disciplinar, recelo para crear una didáctica de la historia formativa que genere una explicación integrada del mundo social. Por otra parte, se ha inducido a los estudiantes a la memorización, sin contextualizar y sin problematizar en el devenir; estas prácticas propician que las clase de historia sean rutinarias, aburridas y monótonas. Así a pesar de las reformas que se han propiciado a través del tiempo, se continua en las aulas recreando los modelos tradicionales; de tal manera que la historia se traduce en aprendizaje carentes de significados y por lo tanto no impactan en la vida cotidiana ni en el entorno de los educandos.

Los desafíos actuales de la educación patriótica en México: requiere formación de maestros, revisión crítica de currículos, visión y pro-

puesta programática en los niveles básicos y medio superior de la educación. Plantear ejes rectores para las prácticas educativas, sin duda es una tarea de largo aliento, para encontrar coincidencias en el debate y aplicación; unir voluntades para poner en marcha el proyecto y los sistemas de seguimiento y evaluación en campo. Es evidente que el futuro del país depende de las generaciones que se forman en sus aulas.

Finalmente se aspira a que se modifique la narrativa en los que se ha construido la idea de nación; fomentar el análisis de la problemática contemporánea teniendo como hilo conductor los procesos históricos, comprender la historia como una herramienta para incorporar un conocimiento de manera reflexiva. Dejar en las mentes de los niños y jóvenes la convicción patriótica, aunada al pensamiento crítico, con plena identidad cultural y cognición social -pero con visión-internacionalista; de tal manera que sean protagonistas en un mundo en constante evolución, de innovaciones tecnológicas donde la información es abundante pero no siempre veraz.

El valor de la historia radica en usarla como herramienta, para discernir y formar opiniones fundamentadas en los futuros actores sociales, inducirlos a que sean ciudadanos críticos y participativos en su realidad -como lo señala el autor- sin caer en la interpretación chauvinista y del prurito nacionalista; sino al contrario, para abrir diálogos al pensamiento universal. Coincido es que es un texto y manual de pedagogía patriótica “un instrumento para que los educadores de México y América Latina encuentren en la propia tradición histórica recursos para renovar y enriquecer su práctica pedagógica”.

Edgardo Moreno Pèrez.
Presidente de la Academia Nacional de Historia y Geografía, Capítulo Querétaro.
Desde Anbanica-Teocalhueyacan. Julio de MMXXVI.

Una mirada desde la pedagogía

El vínculo profesional con el autor del libro me permite afirmar que se trata de un psicólogo y educador de formación y profesión. Ha actuado en el nivel superior del sistema educativo nacional, a partir del cual se ha enfocado en los diferentes grados escolares. Ha sido coordinador de programas de posgrado, función en la que orientó y propició la libertad de catedra, y planteó en sus propuestas curriculares, el abordaje de perspectivas críticas de la educación.

Por un lado, el autor nos muestra que es un pedagogo, desde el inicio del libro facilita la comprensión, al presentar de forma organizada los contenidos y proporcionar las claves del desarrollo del trabajo, genera expectativas y sostiene el interés. Plantea los conceptos fundamentales con sus definiciones operativas, como idearios educativos de héroes y heroínas, principios patrióticos y valores relacionados, explica la metodología de trabajo y las formas de análisis, así como la información relevante acerca de las políticas y características de la educación, y su vínculo con los idearios educativos en México, y las aportaciones pedagógicas.

Presenta una metodología creativa y sólida acorde con los propósitos de analizar el pensamiento y los valores de personajes representativos en la historia de México y derivar el ideario educativo. Da cuenta del desarrollo de un proceso comprensivo de enfoque hermenéutico crítico, considerando el conocimiento de los contextos y de las relaciones de poder. Uno de los elementos metodológicos es la búsqueda de coherencia en la construcción de idearios educativos, de personajes y de movimientos en diferentes periodos históricos, y la identificación de principios en los proyectos y en los procesos educativos y sociales, así como algunas tensiones o contradicciones.

El libro aporta una perspectiva histórica sobre las políticas sociales y educativas en México en el siglo XIX y parte del XX, la interpretación de los idearios educativos, y las orientaciones pedagógicas, considerando la articulación entre la formación de los individuos y la sociedad a transformar. Caracteriza la educación mexicana, siendo un punto central los principios vitales del patriotismo y la importancia del colectivo, se discuten las pedagogías críticas en México y/o que tie-

nen origen en el contexto latino americano, y que podemos decir que forman parte de lo que hoy conocemos como las pedagogías del sur.

En el libro Educación Patriótica e Idearios Educativos de México, se abordan contextos históricos nacionales que "comparten una herencia colonial, luchas de independencia y proyectos de construcción nacional" (pág. 10). En este sentido, veremos figuras patrióticas e idearios educativos de procesos históricos de la independencia de México, comenzando por Miguel Hidalgo, la reforma, la revolución mexicana, y la posrevolución, finalizando con el cardenismo, considerando que en México existe un reservorio de valores.

La recuperación y elaboración de los idearios educativos constituye una aportación interpretativa, de enfoque hermenéutico y, por tanto, teniendo presentes los contextos y las relaciones de poder. Quizá esta sea una de las principales contribuciones entre muchas otras que encontramos, como su discusión en perspectivas globales de la educación y que permite centrar debates actuales de forma prospectiva, de cara al 2050. En este sentido, las maestras y maestros encontrarán elementos pedagógicas clave, y cómo estos pudieran reflejarse en la Nueva Escuela Mexicana, o proyectarse en las siguientes décadas, teniendo siempre como referente la sociedad que queremos.

En el análisis de José Luis Martínez se identifican los pensamientos, valores y acciones, que dan sustento al concepto de patriotismo, tomando en cuenta también otros conceptos como identidad nacional y ciudadanía; se derivan, a través de un proceso comprensivo interpretativo –hermenéutico– idearios y elementos pedagógicos en torno a los proyectos de nación y las políticas educativas, siendo la coherencia una perspectiva obligada.

A lo largo del libro observamos algunas problemáticas educativas del siglo XIX y parte del XX, que se pueden explicar históricamente, varias se han venido presentando de alguna forma hasta la actualidad, otras surgieron posteriormente como tales, pues no lo eran en su contexto de origen. Cómo fueron evolucionando diversas situaciones sociales y la educación, con que problemas continuamos, y qué líneas pedagógicas han encontrado un desarrollo propio o cuando menos se han planteado en los proyectos educativos. Algunas de las problemáticas que comentamos aquí son acerca de la diversidad cultural y lingüística, y el desarrollo del feminismo mexicano durante este lapso histórico.

El recorrido por las problemáticas y enfoques pedagógicos es una aportación muy valiosa e innegable para el personal docente, investigadores/as, historiadores/as y personas estudiosas de la educación, sobre todo en estos momentos de cambios profundos, pero con el asedio de los intereses neoliberales. Lo anterior es fundamental, sin embargo, lo que considero más valioso aún, es el análisis que realiza el autor de una vasta revisión histórica de la política, la sociedad y la educación.

El libro es, al mismo tiempo, una invitación a desarrollar análisis profundos, holísticos –los contextos históricos, los procesos sociales, proyectos educativos y su concreción entre otros aspectos– a conocer un camino adecuado para llevarlo, al ofrecer en su investigación una presentación clara de la metodología y su enfoque. Igualmente, considero que orienta hacia la reflexión constante sobre el tipo de sociedad a la que pertenece el sistema educativo y el ciudadano/a que se pretende formar en la educación formal.

La obra provoca reflexiones sustantivas, por ejemplo, como educadores/as, a veces nos olvidamos de que la formación de los seres humanos no solo tiene importancia individual, sino que es trascendente para la transformación de la sociedad. Por otro lado, en el neoliberalismo se agudiza la segregación, como es el caso de las clases sociales, pero al mismo tiempo se fortalecen y diversifican discursos de inclusión. Si podemos pensar en una ciudadanía del mundo, de forma complementaria a la ciudadanía local, hasta dónde podríamos fundamentarlo en principios y valores como el humanismo y la democracia, o bien has qué punto se producen diferencias abismales entre diferentes habitantes de distintas condiciones sociales, como serían las económicas. Son preguntas que nos llevan al tema de la sociedad a la que pertenece un determinado sistema educativo. Como diría Tedesco, en su libro publicado en el año 2000, Educar en la sociedad del conocimiento, una parte de la población se verá beneficiada con la educación y formará parte de los circuitos de acceso a la formación y al trabajo en entornos locales y globales, mientras el resto de las personas se verá fuera del circuito, de una ciudadanía del mundo. Con lo anterior, tratamos de destacar la trascendencia de tener presente el tipo de educación y de sociedad que queremos, igualmente, la importancia de la coherencia y del debate sobre las perspectivas y herramientas pedagógicas. Por

ejemplo, si estamos colaborando con la autogestión de las comunidades o propiciando un aprendizaje individual de “competencias”.

Al revisar esta obra encontraremos conocimientos que nos permitirán reflexionar sobre varias problemáticas y tensiones en la educación, e incluso algunas sugerencias a manera de ejemplo. Los análisis que presenta aportan a estos y otros debates pedagógicos.

Los análisis de los contextos son fundamentales, veamos por ejemplo que en ocasiones se han hecho comparaciones de la escuela finlandesa y la escuela mexicana, lo cual puede ser interesante, pero resulta extremadamente limitante si no se acompaña de la comparación de las sociedades a las que pertenecen tales escuelas.

El autor nos aporta análisis de las orientaciones pedagógicas, coherentes con las políticas e idearios educativos, los valores, principios, acciones y necesidades de formación en determinados momentos históricos (por ejemplo para la integración o para la construcción de un Estado revolucionario), y contribuye al debate en torno a las pedagogías críticas actuales, lo que incluye sus posibilidades de proponer, o bien de cuestionar prácticas y organización de dispositivos, entre otros elementos pedagógicos.

En cuanto a la valoración del o la docente, es acorde con el planteamiento de docente autónomo en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La investigación contribuye a dar sentido la labor del docente. Nos inspira a reconocernos como agentes de cambio en la sociedad y formadores de otros agentes. Proporciona elementos fundamentales, conceptuales y metodológicos, que apoyan la investigación propia, y la reflexión sobre perspectivas pedagógicas, lo que significa ir más allá de la didáctica.

En el análisis del pensamiento y las acciones de figuras clave y de los planteamientos en sectores populares, es destacable el trabajo de sistematización que vamos a encontrar sobre la participación de las mujeres, como las adelitas en la revolución mexicana, y otras que formaban parte de diferentes sectores, algunas con condiciones de cierto privilegio, o posiciones de cierto poder en la sociedad mexicana. Entre las profesionistas, destacan las maestras, que tuvieron un papel fundacional del feminismo mexicano.

La lucha de muchas heroínas mexicanas, como las independentistas, fue de carácter amplio, no especificaron los derechos de las mujeres, ni denunciaron su opresión, sin embargo, su participación

abrió brecha al ir más allá de las restricciones de la época y constituir modelos para otras mujeres y para la sociedad.

Resultan relevantes los tres capítulos referentes al feminismo mexicano, el primero en torno a las heroínas de la independencia, y el segundo acerca de las heroínas de la reforma y el tercero sobre las heroínas de la revolución mexicana y las primeras luchas feministas. Cada uno constituye un aporte al estudio del tema, considerando que son escasos los trabajos que presentan una revisión general de todo un periodo histórico. La revisión sistematizada proporciona un rico panorama, con excelentes fuentes como las obras de historiadoras reconocidas del feminismo mexicano y con un manejo intelectual pertinente y destacado. Se aborda, entre los temas, el papel destacado de las maestras, tal es el caso de la organización del primer congreso feminista en 1916, las luchas de las mujeres por los derechos políticos y sociales y económicos, en particular, la lucha por el derecho a la educación. Considero que el autor muestra una postura de solidaridad con las luchas de las mujeres y feministas del siglo XIX y la primera mitad de siglo XX.

Por otra parte, podremos encontrar contradicciones clave que nos conducen a la reflexión, en cuanto a los contextos de su origen, y su persistencia hasta nuestros días, o bien su transformación, tal es el caso de la formación y las exigencias al magisterio, lo que se puede destacar con mayor énfasis en el caso de las escuelas normales rurales, otro ejemplo, son las políticas contradictorias con respecto de las lenguas indígenas.

Sobre el magisterio el autor señala una contradicción fundamental entre los ideales, la formación y el control del Estado:

> "entre el ideal del maestro autónomo y comprometido con su comunidad y la realidad del maestro como funcionario controlado por el Estado. Las Normales Rurales, que habían sido concebidas como espacios de formación de una conciencia crítica y comprometida con las causas campesinas, fueron objeto de presiones y controles crecientes a medida que el Estado posrevolucionario se consolidaba y reducía sus márgenes de tolerancia con la disidencia (pp. 247-248)".

Entre las contradicciones que aborda el autor en el proyecto educativo y de nación posrevolucionaria, dirige nuestra atención a una

problemática que persiste en la actualidad en la educación indígena: "… la tensión entre el discurso de respeto a la diversidad cultural y la práctica de la castellanización forzada" (p. 247).

La educación indígena bilingüe debiera constituir un campo de estudio, desde mi punto de vista. Funcionarios y educadores/as, incluyendo algunos que podrían ser proclives a mantener o a reforzar la vitalidad de las lenguas indígenas, justificaban la enseñanza del español en aras del bilingüismo. Llegaron a argumentar que, si se enseñaba el español se fortalecería el bilingüismo en la población indígena que ya era hablante de alguna lengua indígena. Sin embargo, la supuesta adición del español como una segunda lengua, omitía las consecuencias negativas para las lenguas indígenas, debido a las relaciones de poder (manifestadas por ejemplo en el prestigio de las lenguas).

Con ello, lejos de "adicionar" una lengua a la otra, de forma positiva, de manera que se desarrollaran ambas lenguas en la escuela, se debilitaron las lenguas indígenas, puesto que el español se implantó a expensas de ellas, desplazándolas. Tamez, secretario de educación en el sexenio del presidente Vicente Fox, se refirió en 2005, a que durante el siglo XX habían desaparecido más de 100 lenguas indígenas en México (Míguez, 2008).

Finalmente, nos interesa destacar lo siguiente: el libro inspira reconocer y observar cómo las visiones del mundo y de la sociedad imprimen un tipo de educación que puede ser acorde con ciertas teorías y prácticas pedagógicas.

Uno de los retos para las y los educadores e investigadores y estudiantes, es identificar, reconocer o cuestionarnos sobre las grandes bases, o principios en que se ha fundamentado la educación mexicana, y como se ha transformado en función de los contextos locales, sino también, en función de diferentes tipos de influencias proveniente de las políticas internacionales. También influyen los cambios en la propia sociedad, una pregunta que podemos hacernos para la lectura es ¿son los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, propios de nuestra sociedad?, ¿qué tanto son influidos por las políticas internacionales? Y desde luego, como incorporan las pedagogías críticas que propone el libro.

Dra. María del Pilar Míguez Fernández.
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Perspectiva desde la docencia

En el contexto actual, marcado por la confrontación de las principales potencias económico-militares USA, China y Rusia, que cada cual implementan mecanismos de guerra en sus diferentes facetas: políticas, económicas, culturales y sobre todo militares, que borran las fronteras geopolíticas en su afán de lograr y mantener el control del rumbo de los destinos de la humanidad, se caracterizan por la falta del más elemental respeto al derecho internacional consagrado en la Carta de la Organización de las Naciones Unidas.

Estas nuevas formas de dominación y saqueo de las riquezas de los Estados-Nación, sobre todo los países menos desarrollados, llamados en otro momento histórico tercermundistas, pasan por procedimientos cada vez más sofisticados, como el sistema financiero mundial caracterizado por el llamado capital golondrino, las criptomonedas y los paraísos fiscales, entre otros, que en esencia trastocan los principios de autonomía e independencia de las naciones, imponiendo políticas de saqueo y destrucción de los recursos naturales finitos que cada país posee en beneficio de las grandes corporaciones trasnacionales, que provocan en la mayoría, más pobreza, miseria, destrucción del medio ambiente y en unos pocos acumulación de grandes capitales y fortunas ostentosas que degradan en sí mismo el sentido de la humanidad.

En este escenario, es gratamente oportuna la aparición de esta obra intitulada “Educación Patriótica e Idearios Educativos de México” que propone una acción disruptiva ante otros referentes que sobre Historia Patria se han escrito, dado que su línea discursiva y su lógica epistemológica rompe el esquema anacrónico que los gobiernos posrevolucionarios, posteriores al del General Lázaro Cárdenas de Río, acuñaron por décadas con la visión de la “historia de bronce” que formó a millones de mexicanos en la cultura socio histórica caracterizada en la mística, idólatra, de tinte sacrosanto, sobre los héroes que nos dieron patria.

En este sentido, el autor desglosa de forma didáctica y entendible los distintos planteamientos metodológicos que desarrolla a lo largo de los 17 capítulos conformantes del libro, para que el lector

pueda comprender de forma sencilla, pero profunda a la vez, la caracterización que se hace del personaje histórico contextualizado a las condiciones y dimensiones de su tiempo, esto es, facilitar la interpretación de los actos heroicos realizados por los héroes y heroínas que con su actuar lograron la trascendencia hasta nuestros tiempos, ya que en su obra, el autor, recupera magistralmente los idearios políticos y sus acciones revolucionarias a través de un ejercicio dialéctico que nos permite realizar la afirmación de que siguen vigentes los anhelos que enarbolaron nuestros próceres de una mejor vida para los pueblos.

Bien vale resaltar la aspiración que el autor expresa con nitidez sobre su obra: que pueda convertirse en un texto de historia de vital utilidad para docentes de educación básica y media superior, por un lado, y ser al mismo tiempo un Manual de Pedagogía Patriótica, que dada sus características y su contenido, hace valiosos aportes para comprender a los personajes heroicos en su dimensión histórica y cómo su ejemplo de vida los ascendió a la condición de héroe y heroína sin pretender serlo, sino por la necesidad de luchar por conquistar libertad y justicia social.

Y que sea al mismo tiempo un instrumento para que los educadores encuentren en él un recurso indispensable de renovación y enriquecimiento de sus propias prácticas pedagógicas. Y desde luego, que las aportaciones aquí contenidas se expandan a los trabajadores de la educación tanto de México como de América Latina por compartir historias análogas al haber sido colonias del otrora imperio español o portugués. Y en un propósito más amplio, contribuir al debate latinoamericano contemporáneo que sobre educación, ciudadanía y soberanía persiste en nuestros días con el pleno convencimiento de que las luchas emancipadoras históricas de México desde la Independencia de 1810 siguen siendo lecciones transferibles y viables para los contextos actuales tanto para nuestro país como para Latinoamérica, por compartir la misma herencia colonial y hermanados en parecidas luchas por la independencia y por la urgente necesidad de construcción de proyectos nacionales autónomos, soberanos e independientes en nuestros días ante las amenazas permanentes de los modernos imperios que dominan gran parte de las naciones.

Los análisis e interpretaciones que el autor desarrolla con precisión, con argumentos obtenidos de las fuentes originales, esto es, de los manifiestos, escritos y proclamas de los héroes y heroínas, le dan a la obra el carácter científico y literario que la hacen distinta a otras obras en la materia. Por ello, el lector encontrará una riqueza de elementos no reconocidos por la "historia de bronce", que recuperan el legado de tantos héroes anónimos que dieron su vida por una Patria mejor para todos, pero en especial, los personajes que son abordados desde la Hermenéutica Crítica, como ciencia explicativa de los hechos históricos que aún persisten en el imaginario colectivo de nuestros días y que nos dan identidad como nación, que aspira a ser independiente, soberana, dueña de su propio destino.

La obra recupera la convicción de que la Historia no es un depósito inerte de fechas, biografías y batallas épicas sino un reservorio vivo, cargado de principios éticos y con el potencial metodológico aquí desarrollado, propician la capacidad de orientar la acción presente a través de la educación patriótica, que mediante un proceso innovador, puede convertirse en un instrumento poderoso de emancipación colectiva, desechando la visión patriotera y oportunista de los gobernantes de nuestros días que enarbolan consignas nacionalistas, verborrea falaz, encubiertas por un patriotismo ramplón, pero que en los hechos asumen un rol entreguista ante los poderosos nacionales e internacionales, que se asumen como los dueños del mundo. Aquí cabe a la perfección la frase juarista de "malditos aquellos que con sus palabras defienden al pueblo y con sus hechos lo traicionan"

Los elementos esenciales que recupera el autor y que le dan un vasto y sólido peso al argumento de las razones y acciones vividas por todos los héroes y heroínas aquí abordados tiene una dimensión axiológica en común: el acto generoso del sacrificio por la causa que se enarbola, los valores y virtudes de asumir el alto costo y riesgo en plena conciencia de que su vida iba de por medio, asumiendo con la mayor convicción que todo sistema de opresión de los poderosos, quienes eran dueños de los medios de producción, de haciendas y vidas, podían ser derrotados por el levantamiento de las masas miserables, harapientas, hartas de la forma de vida de que eran objeto por los ostentosos y parásitos gobernantes en turno.

Asumir en plena conciencia, el ideario político, en beneficio del colectivo desamparado hizo que, por ejemplo, Hidalgo tuviese un arranque insurrecto auténticamente popular y avasallante que cimbró a la Corona Española y sus lacayos criollos, completamente ajeno al oportunismo político y desechando las ofertas del privilegio del gobierno virreinal, mostrando así una dimensión axiológica única, genuina y colectiva. Igual Madero, Villa, Zapata y las heroínas de las distintas épocas aquí analizadas, que, en todos los sentidos, interpretados mediante la hermenéutica critica por el autor, centra la reflexión en contextualizar y problematizar los hechos enumerados en cada circunstancia y época.

Esto resalta la dimensión de enseñanza, de educar a los insurrectos en la cultura de las balas y el machete por un ideario común, de justicia social, da todo un sentido de educadores y educadoras a nuestros héroes y heroínas, que bien aprendieron que la justicia se toma por cualquier medio, incluido entregar la vida para cambiar el estado de cosas imperante. Convirtiéndose así, en genuinos educadores y educadoras, contribuyendo a configurar la conciencia social, sin título ni formación académica, sino con el ejemplo de vida y sacrificio propio lograron construir procesos sociales, políticos, culturales y militares que le dieron sentido al acto emancipador del pueblo mexicano en cada etapa de la historia de nuestro país.

El hilo conductor de la presente obra se articula y entreteje con un planteamiento común a todos los héroes y heroínas, de que su aporte no fue solamente en lo militar o en lo político, sino también como grandes pensadores, que gestaron con su acción revolucionaria grandes reformas sociales, por ejemplo, abolir la esclavitud, construir una gran Constitución nacionalista y libertaria como la de Apatzingán que recupera lo magistral del pensamiento de Morelos en los Sentimientos de la Nación, o qué decir de las profundas Leyes de Reforma juarista que ganó una guerra descarnada contra hacendados, políticos conservadores y reaccionarios, que de la mano del alto clero católico combatieron sin cuartel al juarismo y fueron promotores de invasiones extranjeras, mismas que fueron derrotadas por el patriotismo mexicano en condiciones ampliamente desventajosas.

De ahí la capacidad de trascendencia a los tiempos y el aporte de todos ellos como pedagogos sociales cuya visión del ser humano anticiparon en mucho los debates contemporáneos sobre autonomía, soberanía, libertad, independencia, justicia social, en perspectiva de construir colectivamente una formación ciudadana activa, democrática, solidaria, éticamente libertaria que defienda principios y valores en la defensa de nuestra Patria de hoy día.

En esta parte, el autor entrelaza mediante la hermenéutica crítica, el método dialéctico y el materialismo histórico, una operación epistemológica que a partir de diversas analogías de los anhelos y acciones revolucionarias de los próceres que formaron el sentido de Patria y Nación, con las circunstancias de hoy, caracterizadas por una enorme pobreza alimentaria, de salud, educativa, de nuestros pueblos y la enorme dependencia tecnológica y financiera de los grandes capitalistas y corporaciones mundiales como BlackRock, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, que saquean y controlan de múltiples formas los recursos de las naciones, elementos todos que contribuyen y enriquecen el debate pedagógico de nuestros días como planteamiento profundo del autor.

A través del análisis riguroso, la obra desmenuza conceptos clave de Patria, Nación e Identidad Nacional desde la perspectiva de cada héroe y heroína que configura uno de los grandes aportes al precario debate pedagógico de los tiempos actuales en las escuelas de educación básica y media superior, puesto que a partir del periodo de Miguel de la Madrid Hurtado se implementó en México el llamado modelo neoliberal que se sostiene en todo lo contrario a los planteamientos políticos, económicos, culturales, filosóficos, éticos, etc. defendidos por los héroes y heroínas sustancia de este libro, que da cabida a una forma perversa de dominación de los Estados-Nación en todas sus esferas y dimensiones, en donde la educación juega un rol trascendental para formar obediencias, mano de obra barata pero calificada, que generen mayor ganancia al capital financiero.

Es precisamente en ese contexto, donde la formación docente neoliberal, concebida como capital humano, le da un cariz de educación bancaria, donde la tesis central de formación cultural del es-

tudiantado y el cuerpo docente se orienta para que aprendan a ser obedientes, sumisos, conformistas, apáticos, consumistas e ignorantes, de los planteamientos históricos puestos en práctica por nuestros próceres, de construcción y desarrollo de una educción patriótica en las escuelas para concretar el planteamiento freiriano de que en las escuelas se aprenda a pensar y no aprender a obedecer.

En este apartado, emerge la virtuosa propuesta del autor sobre la identidad nacional, el sentido patriótico de la nación como una propuesta contraria al legado cultural de la educación bancaria y su modelo de competencias: dar sentido de pertenencia a una comunidad histórica y culturalmente determinada, trazando al patriotismo genuino y colectivo como un horizonte formativo, asumiendo como un compromiso ético en congruencia con los principios vitales que las grandes luchas del pueblo mexicano han construido colectivamente en pro de justicia social y de mejores condiciones de vida y trabajo para todas y todos.

Gran aporte de la obra da cuenta en cada capítulo la interpretación y reconstrucción del ideario educativo de cada figura histórica que estudia, identificando sus valores fundamentales, analizando sus acciones con una dimensión formativa articulando un modelo pedagógico con capacidad normativa para orientar las prácticas educativas de nuestros días. Este procedimiento no supone una lectura anacrónica de la historia, ni una simple historiografía, sino una HERMENÉUTICA CRITICA orientada a extraer del pasado orientaciones pertinentes para el presente, recurriendo a la dialéctica para realizar el ejercicio metodológico de construcción de analogías entre los hechos históricos de ayer con los acontecimientos de nuestro presente.

Para lograr este procedimiento, apunta el autor, se necesita que los docentes de nuestro presente asuman una postura más comprometida en el conocimiento y apropiación del planteamiento de desarrollar la pedagogía patriótica. Esto es, educadores con una formación pedagógica orientada a generar el pensamiento crítico tanto en docentes como en el estudiantado. Para ello el autor plantea lo que denomina “dispositivos de formación patriótica” que define como las prácticas, espacios y relaciones educativas, desde el huerto escolar

hasta el parlamento estudiantil, desde la narración de historias hasta el servicio comunitario, que propicien la apropiación de los principios vitales del patriotismo través de la experiencia vivida y no sólo de la transmisión verbal. Que los lectores aprecien que este libro se inscribe en la tradición de la hermenéutica crítica, definiendo la hermenéutica, en su sentido más amplio, como la ciencia y el arte de la interpretación que busca comprender el sentido de textos, acciones y prácticas humanas dentro de sus condiciones históricas de producción.

Para ello el autor propone que abrazar la opción pedagógica de optar por la hermenéutica crítica implica asumir un posicionamiento epistemológico explícito: no pretender una neutralidad valorativa, sino la de asumir un compromiso con la educación emancipadora, con los movimientos por la soberanía nacional y por la justicia social en un contexto de formación docente neoliberal, donde la enajenación digital de las redes sociales y otros procesos tecnológicos cada vez más sofisticados, atrapan a los ciudadanos en general y a docentes y estudiantes en particular en un contexto donde cada vez se lee menos y se piensa peor.

Esto implica otro reto mayor, según el autor, reconocer el llamado ecosistema mediático digital propio de la era o galaxia internet que de forma avasallante ha transformado las condiciones de las vidas humanas y sus comportamientos sociales cada vez más dependientes de los contenidos circulantes en las redes sociales de las plataformas digitales propiedad de los grandes consorcios mediáticos que dificultan las posibilidades de la apropiación de la formación patriótica y difuminan “burbujas informativas” que impiden la construcción de narrativas colectivas compartidas, comunidades de aprendizaje socializadoras que son condiciones básicas para dar forma a la identidad nacional.

Para ello, reitera el autor, se necesita construir colectivamente la “alfabetización mediática crítica”, que significa en el sujeto social la capacidad de identificar, analizar y cuestionar los difuminantes mensajes de los medios masivos de comunicación en sus diversos mecanismos de penetración social en una guerra descarnada por el control de las audiencias, indistintamente de la condición social, genero, edad, escolaridad, etc., de la población, convirtiendo las tendencias comunicativas en auténticas patologías sociales.

En este contexto, dudar y cuestionar los mensajes y contenidos de los medios, es en sí mismo, una capacidad intelectual patriótica de primer orden. Lograr que el docente sea crítico y patriótico para que enseñe a los estudiantes a distinguir información confiable de la basura mediática que produce desinformación, identificar la génesis de la mentira y el amarillismo y a qué intereses obedecen para que generar la construcción de narrativas propias fundamentadas y argumentadas en evidencias objetivas es, según lo que plantea el autor, un ejercicio cotidiano y pleno de soberanía intelectual. Es lograr la libertad de pensamiento.

Este planteamiento conlleva a conquistar la soberanía digital y el patriotismo tecnológico ante la dependencia de México respecto a las grandes corporaciones globales del sector empresarial digital, advierte el autor, representa una amenaza contemporánea a la soberanía nacional comparable, en su magnitud, a las que enfrentaron Juárez y Cárdenas, uno derrotando la intervención imperialista francesa y el otro a las poderosas compañías petroleras extranjeras. Para ello plantea que la formación en pensamiento computacional abierto, en soberanía de datos y ética digital, comprensión y dominio del espectro radioeléctrico puede ser interpretada como una forma contemporánea de patriotismo para la soberanía tecnológica.

Y reitera el planteamiento: que el patriotismo que México necesita en el Siglo XXI puede recuperar de la tradición patriótica venidera desde Juárez hasta Cárdenas, que es auténtico cuando incluye la solidaridad internacional, que afirme y defienda la soberanía nacional, reconociéndose en la interdependencia global, que festeje su identidad y haga suya al mismo tiempo la diversidad cultural, y sea solidario con los pueblos del mundo que enfrentan la dominación de los poderosos y que haga simbiosis la ciudadanía mexicana con la planetaria.

Resalta un planteamiento central en la obra: que la formación de patriotas hoy día no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos históricos o a la celebración de rituales cívicos en la vida cotidiana, sino que requiere la construcción de procesos epistemológicos y demás “dispositivos pedagógicos” que traduzcan los principios vitales del patriotismo en prácticas educativas vivas que reconfiguren

el currículo escolar, las formas de enseñar y de aprender para transformar la cultura escolar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Esto puede transitar de mejor manera, si fuese abrazada por los docentes, directivos y funcionarios gubernamentales en la implementación de la política educativa expresada en la Nueva Escuela Mexicana como reto inmediato y no como una aspiración lejana sin rumbo ni respaldo institucional y social, por lo que la obra abre las puertas a los docentes, en especial, para que se aproximen y apropien de los planteamientos expuestos a profundidad en esta obra rica en propuestas y experiencias recuperadas de su contexto original y atreverse a asumirse como patriotas y no simples reproductores del sistema social.

El libro, por su contenido amplio y profundo en la recuperación del ideario de héroes y heroínas que dieron su vida por la Patria, merece ser leído, comprendido y promovido por los educadores de hoy para construir la educación patriótica que tanta falta hace en la urgente necesidad de reconstruirnos como sociedad dadas las criticas condiciones de vida que tiene el México del Siglo XXI.

Dr. Martín Martínez Contreras.
Profesor de Educación Básica, Secretaría de Educación de Guanajuato.

Introducción general

Presentación y propósito de la obra

Este libro nace de una doble convicción: que la historia no es un depósito inerte de fechas y batallas, sino un reservorio vivo de principios éticos capaces de orientar la acción presente; y que la educación, cuando se asienta sobre esos principios, puede convertirse en el instrumento más poderoso de emancipación colectiva.

Educar patriotas no solo es necesario, sino urgente, ante un imperio vecino que no respeta ni las normas internacionales que ayudó a construir y se apresta a tomar como pirata lo que le es ajeno y ante vendepatrias que se autodesignan promotores de la patria, pero acuden al imperio para promover su intervención.

Con esta orientación, el libro que el lector tiene en sus manos ofrece un análisis sistemático del pensamiento y los valores de las figuras más representativas de la historia de México, desde Miguel Hidalgo y Costilla hasta Lázaro Cárdenas del Río, además de recuperar los proyectos educativos posrevolucionario y contemporáneo, con el propósito de derivar de cada una de ellas un ideario pedagógico coherente con los desafíos de la educación en el siglo XXI.

La obra está dirigida, en primer lugar, a los estudiantes y docentes de educación básica y obligatoria de México, entendidos no como receptores pasivos de información histórica, sino como protagonistas de un proceso de formación ciudadana activa. Está dirigida también a investigadores, formadores de docentes, diseñadores curriculares y funcionarios educativos que requieren marcos de referencia fundamentados para repensar la relación entre historia nacional y práctica pedagógica.

En un sentido más amplio, el libro busca contribuir al debate latinoamericano sobre educación, ciudadanía y soberanía, convencido de que las experiencias históricas de México ofrecen lecciones transferibles y pertinentes para otros contextos nacionales que comparten una herencia colonial, luchas de independencia y proyectos de construcción nacional soberana.

El argumento central que articula la obra es siguiente: los héroes y heroínas de México no fueron únicamente actores militares o políticos, sino también pensadores, reformadores sociales e incluso pedagogos, cuya visión del ser humano, de la sociedad y de la educación anticipa muchos de los debates contemporáneos sobre la formación ciudadana.

En consecuencia, lo que se propone mediante este libro, es recuperar su pensamiento mediante un análisis histórico-hermenéutico riguroso; no es un ejercicio nostálgico, sino una operación epistemológica orientada a enriquecer el debate pedagógico con la fuerza normativa de experiencias históricas concretas.

Posicionamiento teórico: los conceptos clave: patria, nación e identidad nacional

La obra privilegia el eje de análisis presente-pasado, a fin de proyectar el eje presente-futuro, a la vez que distingue y articula los acontecimientos, las coyunturas y los períodos históricos de carácter político, en los tiempos de corta, media y larga duración histórica (Braudel, 1981).

Además, para asegurar la precisión analítica de la obra y facilitar su lectura crítica, es necesario establecer desde el principio las definiciones operacionales de los conceptos que estructuran el argumento. Los siguientes son los conceptos nodales del libro:

La distinción entre patria, nación e identidad nacional es fundamental y con frecuencia se diluye en el uso cotidiano de estos términos. Para los fines de esta obra, la patria refiere al vínculo afectivo, moral y político que une al individuo con su territorio, su historia y su comunidad de origen; es una categoría que combina dimensiones emotivas y axiológicas, además de políticas. La nación, en cambio, desde nuestros saberes sobre los imaginarios y representaciones sociales, es

una categoría política, psicosocial y cultural: de acuerdo con Anderson (1993), se trata de una "comunidad imaginada", esto es, una colectividad cuyos miembros, sin conocerse personalmente en su mayoría, se perciben como parte de un conjunto dotado de significado histórico y cultural compartido, compartiendo ese imaginario. En el caso de México, esa comunidad imaginada se articula en torno a una historia de luchas por la independencia, la soberanía y la justicia social, así como en torno a símbolos identitarios, entre ellos la bandera, el escudo y el himno, y a prácticas socioculturales reconocibles.

La identidad nacional es el correlato subjetivo de la nación: es un conjunto articulado de significantes semivacíos que compartimos acerca de la nación, también es un conjunto de representaciones, valores, relatos y prácticas mediante los cuales los individuos se reconocen como miembros de esta comunidad imaginada. Hobsbawm y Ranger (2002) han destacado que las identidades nacionales son en parte resultado de tradiciones inventadas o generadas, como es el caso de los rituales, símbolos y relatos que fueron deliberadamente construidos o resignificados en el proceso de formación de los estados nacionales modernos, lo que no las hace menos reales en sus efectos sobre la conciencia y la conducta colectiva.

Para los propósitos de este libro, el autor establece la distinción entre la identidad nacional como punto de partida en cuanto sentido de pertenencia a una comunidad histórica y cultural y el patriotismo como horizonte formativo, considerándolo como el compromiso ético con los principios vitales que nuestra sociedad mexicana como comunidad ha elaborado a través de sus luchas más significativas durante historia.

Patriotismo como compromiso ético vital

En el uso común, el patriotismo suele identificarse con el amor a la tierra natal, el orgullo por los logros nacionales o la adhesión emocional a los símbolos patrios. Sin embargo, la tradición filosófica y la historia de México permiten una conceptualización más exigente y fértil pedagógicamente. Viroli (1995) distingue el patriotismo republicano fundado en el amor a las instituciones libres y a los principios de justicia que garantizan la libertad de todos los ciudadanos, del

nacionalismo étnico o cultural, que se funda en la homogeneidad de sangre, lengua o costumbres. El primero es el que anima, de manera coherente, el pensamiento y la acción de las figuras que se estudian en este libro.

Nussbaum (2012) añade una dimensión cosmopolita al patriotismo: la ciudadanía del mundo como complemento y no como sustituto, de la ciudadanía nacional; en este sentido coincide con Morín, que en *Tierra Patria* (1993) propone una identidad planetaria para toda la humanidad más allá de las fronteras nacionales. El patriota, en esta concepción, ama a su nación y al mismo tiempo reconoce su pertenencia a una humanidad común, con obligaciones de solidaridad que trascienden las fronteras. Esta concepción es coherente con la tradición patriótica mexicana que, en sus mejores expresiones desde la solidaridad juarista con los pueblos americanos hasta la acogida cardenista de los refugiados españoles y latinoamericanos, ha articulado la afirmación de la soberanía nacional con la solidaridad internacional.

En el marco de esta obra, el patriotismo se define como un sistema de principios éticos vitales, entre ellos soberanía, libertad, paz, laicidad, solidaridad y democracia, que orientan la conducta del ciudadano hacia el bien de la nación y de la humanidad, de tal manera que está dispuesto a anteponer el interés colectivo al personal. Es importante subrayar que este patriotismo no es patrimonio universal de todos los connacionales: es el horizonte al que apunta la educación patriótica, el nivel de compromiso que la formación ciudadana aspira a propiciar en los educandos.

Educación patriótica e ideario educativo

La educación patriótica no puede reducirse a la transmisión de contenidos históricos ni a la celebración de rituales cívicos. En el marco teórico de esta obra, se la entiende como un conjunto de prácticas, dispositivos y relaciones pedagógicas orientados a propiciar en el educando la apropiación libre y reflexiva de los principios vitales del patriotismo, no como imposición ideológica, sino como invitación fundamentada en la experiencia histórica colectiva.

El concepto de ideario educativo designa, por una parte el perfil del sujeto o visión del ser humano a formar, el conjunto de principios vitales y de otros valores articulados a éstos, un conjunto de propósitos educativos a desarrollar y desde luego una perspectiva social de corte hermenéutico prospectivo, que sirve para comprender y a la vez proyectar el desarrollo social; por otra parte, el ideario educativo que emerge de los héroes y figuras históricas de México, es el conjunto coherente de principios, fines y orientaciones pedagógicas que se pueden derivar del pensamiento y la acción de cada uno de ellos.

Cada capítulo de este libro interpreta y construye el ideario educativo de la figura que estudia: identifica sus valores fundamentales, analiza sus acciones con dimensión formativa y articula, a partir de ambos, un modelo pedagógico con capacidad normativa para orientar la práctica educativa contemporánea. Este procedimiento no supone una lectura anacrónica de la historia, ni una simple historiografía, sino una hermenéutica crítica orientada a extraer del pasado orientaciones pertinentes para el presente.

Tabla 1. *Conceptos clave de la obra y sus definiciones operacionales.*

Concepto	Definición operacional	Referente teórico principal
Educación patriótica	Práctica pedagógica orientada a que el educando asuma, como máxima jerarquía ética, los principios vitales de soberanía, libertad, paz, laicidad, solidaridad y democracia legados por los héroes nacionales.	Martínez Rosas, McLaren (2008).
Identidad nacional	Sentido de pertenencia compartida a una comunidad histórica y cultural, articulado en torno a símbolos, lengua, territorio e historia comunes	Anderson (1993); Gellner (2008)
Patriotismo	Sistema de principios éticos vitales (no mero sentimiento) que orienta la conducta ciudadana hacia el bien colectivo y está dispuesto a anteponer el interés nacional al personal	Nussbaum (2012); Viroli (1995)

Ideario educativo	Conjunto coherente de principios, fines y orientaciones pedagógicas derivados del pensamiento y la acción de un actor histórico, con capacidad normativa para orientar la práctica educativa contemporánea	Martínez Rosas, Delors (1996); Freire (1970)
Dispositivo pedagógico	Red de elementos heterogéneos: discursos, prácticas, espacios, tiempos, normas y saberes; que producen efectos de subjetivación orientados a la formación del educando, en un contexto complejo y con fuertes grados de incertidumbre.	Foucault (1977), Bernstein (2000), Souto (1999).
Hermenéutica crítica	Metodología interpretativa que busca comprender el sentido de los textos y acciones históricas dentro de sus condiciones de producción, con miras a extraer guías y orientaciones normativas para el presente	Gadamer (1977); Ricoeur (2001)

Nota. Elaboración propia con base en Anderson (1993), Foucault (1977), Freire (1970), Gadamer (1977), Nussbaum (2012) y Viroli (1995).

Dispositivo pedagógico

El concepto de dispositivo tiene raíces en la obra de Michel Foucault (1977), quien lo definió como una red heterogénea de elementos: discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y proposiciones filosóficas que se articulan para producir ciertos efectos sobre los sujetos. Trasladado al campo educativo por Bernstein (2000) y, en el contexto latinoamericano, por García Canclini (1990), el concepto de dispositivo pedagógico designa el conjunto de prácticas, espacios, tiempos, relaciones y saberes que contribuyen a la formación del educando en determinadas disposiciones éticas, cognitivas y relacionales; mientras que Souto (1999) enfatiza que es una construcción social que

articula teoría y técnica en situaciones educativas complejas, rebasa las limitaciones de un "programa" o secuencia formativa lineal incorporando la incertidumbre y sintetizando las relaciones de poder y saber en el aula, por lo que no es un simple artilugio o artefacto técnico a emplear en la relación pedagógica.

En el marco de esta obra, los dispositivos de formación patriótica son aquellas prácticas, espacios y relaciones educativas, desde el huerto escolar hasta el parlamento estudiantil, desde la narración de historias hasta el servicio comunitario acreditado, que propician la apropiación de los principios vitales del patriotismo a través de la experiencia vivida, no solo de la transmisión verbal.

Fundamentos epistemológicos y posicionamiento del autor

Este libro se inscribe en la tradición de la hermenéutica crítica tal como ha sido elaborada, entre otros, por Gadamer (1977) y Ricoeur (2001). La hermenéutica, en su sentido más amplio, es el arte y la ciencia de la interpretación: busca comprender el sentido de textos, acciones y prácticas humanas dentro de sus condiciones históricas de producción. La hermenéutica crítica añade a este propósito comprensivo una dimensión reflexiva: no solo busca entender lo que los textos y las acciones significaron en su contexto original, sino que también interroga las condiciones de poder que moldearon ese significado y evalúa su pertinencia normativa para el presente.

La opción por la hermenéutica crítica implica un posicionamiento epistemológico explícito: el autor no pretende una neutralidad valorativa imposible, sino que asume su compromiso con la educación emancipadora, con la soberanía nacional y con la justicia social como horizonte de la práctica educativa. Este compromiso no compromete el rigor analítico, al contrario, lo orienta y le otorga pertinencia, pero debe ser declarado para que el lector pueda evaluar críticamente los argumentos de la obra.

Desde esta perspectiva, las figuras históricas que el libro estudia no son simplemente objetos de análisis: son interlocutores de un diálogo crítico sobre la educación. Se les escucha en sus propias pala-

bras y se valoran sus acciones en su contexto; pero también se les interroga desde las preguntas que el presente impone, en un movimiento hermenéutico que Gadamer (1977) denominó "fusión de horizontes". En ese sentido, el presente libro se convierte en un espacio de interdiscursividad e intersubjetividad entre las figuras históricas, el autor y los lectores de la obra.

Metodología de la investigación

Tipo y alcance de la investigación

La investigación que fundamenta este libro es de carácter documental-histórica con análisis hermenéutico de fuentes primarias y secundarias. No se trata de una investigación empírica en el sentido de recolección de datos a través de instrumentos como encuestas, entrevistas o pruebas estandarizadas; tampoco es un estudio de corte experimental. Su objeto de análisis son los textos: documentos históricos, discursos, decretos, correspondencia, memorias; y las acciones históricamente documentadas de las figuras estudiadas, interpretados a la luz de los marcos teóricos de la pedagogía crítica, la filosofía política y la hermenéutica.

El alcance de la investigación es comprensivo-propositivo: comprensivo, porque busca entender el significado del pensamiento y las acciones de cada figura histórica dentro de su contexto; propositivo, porque de esa comprensión deriva orientaciones normativas para la práctica educativa contemporánea. No se pretende, por tanto, llegar a generalizaciones estadísticas, sino a proposiciones de alto valor heurístico para el diseño curricular y la formación docente.

Fuentes y corpus documental

El corpus documental de la investigación está constituido por dos tipos de fuentes:

a) Fuentes primarias. Se trata de documentos producidos por los propios actores históricos estudiados o directamente contem-

poráneos a ellos: textos fundacionales como los Sentimientos de la Nación de Morelos (1813), el Decreto de Guadalajara de Hidalgo (1810/2010), los discursos y escritos de Benito Juárez García (1857-1872), el periódico Regeneración, los decretos del periodo cardenista y los documentos del Congreso Constituyente de Querétaro (1917), entre otros. Estas fuentes son analizadas en su versión original o en ediciones críticas especializadas, debidamente referenciadas conforme a las normas académicas.

b) Fuentes secundarias. Comprenden la historiografía especializada sobre cada figura y periodo (Herrejón Peredo, 2011; Riva Palacio y Zárate, 1974; Lemoine, 1984; Ávila, 2010; Villalpando, 2004), los marcos teóricos de la pedagogía crítica (Freire, 1970; McLaren, 2008; Giroux, 2004), la filosofía política del patriotismo y la ciudadanía (Anderson, 1993; Nussbaum, 2012; Viroli, 1995), y los instrumentos normativos y curriculares vigentes en México (CPEUM, 2019; LGE, 2019; SEP, 2022a; SEMS, 2018). La selección de fuentes secundarias privilegió obras académicas publicadas en revistas arbitradas o por editoriales de reconocido prestigio científico.

Categorías analíticas

Las categorías analíticas básicas que estructuran el análisis de cada capítulo son las siguientes:

- Primera categoría: la concepción de patria y sociedad nacional que cada figura histórica elaboró o puso en práctica; esto es, su visión del tipo de comunidad política que México debía construir o fortalecer. Esta categoría incluye tanto las dimensiones explícitamente formuladas en los textos constitucionales o los discursos programáticos y, además, las dimensiones implícitas en las decisiones y acciones de cada personaje.
- Segunda categoría: el perfil del sujeto social que cada figura proyectó, tanto para sí como para el conjunto de la población. Esta categoría interroga la concepción antropológica subya-

cente: ¿qué tipo de ser humano aspiran a formar estas figuras? ¿Qué capacidades, virtudes y compromisos se esperan del ciudadano o del educando en cada proyecto histórico?

- Tercera categoría: las prácticas educativas y dispositivos de formación que cada figura impulsó, tanto en sentido pedagógico estricto: instituciones educativas, programas de enseñanza, materiales didácticos, modelos y formas de enseñanza; como en sentido social amplio: talleres, organizaciones populares, medios de comunicación y movilización colectiva.
- Cuarta categoría: la articulación entre pensamiento y acción, que en cada figura adopta una configuración específica y que constituye, en sí misma, una lección pedagógica: la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es, para las figuras estudiadas, un principio formativo de primer orden.

Procedimiento analítico

El procedimiento analítico aplicado en cada capítulo sigue cuatro pasos articulados:

1) Contextualización histórica. Descripción del escenario histórico, social y político en el que se desarrolló la vida y la acción de la figura estudiada, identificando las condiciones estructurales que sobredeterminaron su práctica y su pensamiento.
2) Análisis axiológico. Identificación y caracterización de los valores fundamentales de la figura, a partir de sus textos, discursos y acciones documentadas. Se privilegia el análisis de los textos en su literalidad, evitando la paráfrasis que desvirtúe el sentido original.
3) Análisis de las acciones con dimensión educativa. Identificación de las prácticas y las iniciativas que tienen una dimensión formativa explícita o implícita, y análisis de su significado pedagógico a la luz de los marcos teóricos contemporáneos.

4) Construcción del ideario educativo. Síntesis de los elementos anteriores en un conjunto de principios, orientaciones y dispositivos pedagógicos coherentes con el pensamiento de la figura estudiada y pertinentes para los desafíos actuales de la educación en México y América Latina.

Criterios de validez y rigor

En una investigación de carácter hermenéutico, los criterios de validez no son los mismos que en la investigación cuantitativa. Los criterios aplicados en esta obra son los propios de la hermenéutica crítica:

a) Coherencia interna: las interpretaciones propuestas deben ser coherentes con el conjunto de los textos y las acciones de la figura estudiada, sin seleccionar fragmentos que favorezcan una lectura preconcebida.
b) Fidelidad a las fuentes: las citas textuales se reproducen con fidelidad, indicando la fuente primaria o secundaria de la que proceden, y se contextualiza su sentido dentro del documento del que forman parte.
c) Pertinencia normativa: las orientaciones pedagógicas derivadas del análisis deben ser pertinentes para los problemas reales de la educación contemporánea en México y América Latina, y susceptibles de ser operacionalizadas en prácticas educativas concretas.
d) Reconocimiento de los límites del análisis: el autor reconoce explícitamente que ninguna lectura hermenéutica es definitiva ni exhaustiva, y que las interpretaciones propuestas están abiertas a la revisión crítica por parte de otros investigadores.
e) Triangulación de datos de las fuentes primarias y secundarias y los saberes propios del autor.

Tabla 2. Figuras históricas estudiadas, principios vitales y sus implicaciones pedagógicas contemporáneas.

Héroe/período	Principio vital	Implicación pedagógica	Fuente principal
Miguel Hidalgo (1810)	Independencia nacional.	Pensamiento autónomo; emancipación intelectual.	Herrejón Peredo (2011).
José María Morelos (1813-1815)	Soberanía popular.	Gobierno escolar; asambleas deliberativas.	INEHRM (2013).
Vicente Guerrero (1821)	Bien común.	Trabajo colaborativo; servicio comunitario.	Ávila (2010).
Benito Juárez (1857-1872)	Laicidad y paz entre naciones.	Convivencia intercultural; resolución pacífica de conflictos.	Juárez García (1867/2006).
Revolución Mexicana (1910-1917)	Democracia y organización comunal.	Consejos escolares; aprendizaje basado en comunidad.	SEP (2022a).
Lázaro Cárdenas (1934-1940)	Soberanía económica y solidaridad internacional.	Conciencia ambiental; educación global.	SEP (2022a).

Nota. Elaboración propia con base en las fuentes primarias y secundarias de cada capítulo. Véase la bibliografía completa al final de la obra.

Estructura del libro

La obra se organiza en una introducción temática de largo aliento -el ensayo: educar patriotas mexicanos, actualidad y proyección a 2050-, seguida de capítulos dedicados cada figura histórica. Esta estructura tiene una lógica cronológica e histórica, pero también una lógica pedagógica: cada capítulo amplía y profundiza los conceptos introducidos en el anterior, construyendo de manera acumulativa un panorama del ideario educativo patriótico mexicano, que se presenta en las conclusiones.

El ensayo introductorio ofrece el marco conceptual, normativo y curricular que articula el conjunto de la obra. Analiza la educación patriótica en cada nivel del sistema educativo mexicano para la educación obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y media superior; y propone una agenda pedagógica prospectiva con horizonte hacia el año 2050, organizada en torno a tres dimensiones emergentes: el patriotismo ecológico, el patriotismo tecnológico y el patriotismo latinoamericano.

Los capítulos siguientes están organizados en torno a figuras históricas: Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón, Vicente Guerrero Saldaña, Benito Juárez García, los líderes de la Revolución Mexicana y Lázaro Cárdenas del Río, entre otros. Cada capítulo sigue la misma estructura analítica: contexto histórico y formación intelectual; valores y pensamiento; acciones históricas con dimensión educativa; ideario y modelo educativo derivado. Esta estructura paralela facilita la comparación entre figuras y la identificación de los elementos comunes que constituyen el núcleo del patriotismo educativo mexicano.

Tabla 3. Estructura y contenido del libro.

Capítulo/sección	Contenido principal
Educar patriotas mexicanos. Actualidad y proyección a 2050.	Marco conceptual, normativo y curricular de la educación patriótica; agenda pedagógica con proyección a 2050.
Capítulo 2 y subsiguientes	Héroes y heroínas de la historia de México: contexto histórico; acciones principales, pensamiento social, valores e ideario educativo derivado.

Nota. Elaboración propia.

Resultados anticipados y aportación de la obra

El análisis realizado en los distintos capítulos converge en torno a un resultado central: el pensamiento de las figuras históricas estudiadas ofrece un marco conceptual y axiológico vigente para la discusión contemporánea sobre la educación emancipadora en México. Sus propuestas explícitas o implícitas en materia educativa anticipan, con notable precisión, algunos de

los planteamientos más fértiles de la pedagogía crítica contemporánea: el rechazo de la educación bancaria, la vinculación entre educación y trabajo productivo, la formación del pensamiento crítico, la inclusión de los sectores marginados y la educación para la participación ciudadana activa.

La aportación específica de esta obra al campo de la investigación educativa es triple. En primer lugar, ofrece un análisis sistemático y riguroso del pensamiento pedagógico explícito e implícito de las figuras más importantes de la historia de México, llenando un vacío en la literatura especializada que tiende a separar la historia política de la historia educativa. En segundo lugar, construye un puente conceptual entre la historia de México y los debates contemporáneos sobre ciudadanía, patriotismo y educación, mostrando que las preguntas del presente tienen raíces profundas en la experiencia histórica nacional. En tercer lugar, propone dispositivos pedagógicos concretos para cada nivel educativo, derivados del análisis histórico pero aplicables u operacionalizables en las condiciones actuales del sistema educativo mexicano.

En suma, este libro aspira a ser, a la vez, un texto de historia de la educación mexicana y un manual de pedagogía patriótica: un instrumento para que los educadores de México y América Latina encuentren en la propia tradición histórica recursos para renovar y enriquecer su práctica pedagógica.

Nota sobre la verificación de fuentes y el estilo de citación

Todas las citas textuales incluidas en esta obra han sido verificadas en sus fuentes primarias o en ediciones críticas de reconocido rigor académico. Las referencias a documentos históricos fundacionales como los Sentimientos de la Nación de Morelos (1813), el Decreto de Guadalajara de Hidalgo (1810) o los escritos de Juárez García (1867), etc.

Las citas de autores contemporáneos corresponden a ediciones verificadas y disponibles en bibliotecas y repositorios académicos de México y América Latina. En los casos en que una obra ha sido publicada originalmente en otro idioma, se cita la traducción al español más extendida en el ámbito académico mexicano, indicando el año de la edición original entre corchetes cuando resulta relevante para la comprensión cronológica del argumento.

1. Educar patriotas mexicanos. Actualidad y proyección a 2050

Introducción

La educación ha sido, a lo largo de la historia de México, el instrumento privilegiado para la construcción de la nación. Desde la promulgación de la Constitución de 1917 y la posterior reforma del Artículo 3° constitucional, el Estado mexicano ha asumido la responsabilidad de formar ciudadanos que no solo compartan una identidad común, sino que estén comprometidos éticamente con los valores que han dado sustancia y continuidad a la nación. Sin embargo, existe una distinción conceptual fundamental que con frecuencia se diluye en la práctica educativa cotidiana: la diferencia entre educar para la nación y educar en el patriotismo.

La identidad nacional es una categoría amplia y en ocasiones difusa, que agrupa a todos los connacionales en torno a símbolos, historia y cultura compartidos, mientras que el patriotismo designa un compromiso ético de mayor exigencia: la asunción de principios vitales -independencia, soberanía, libertad, paz, laicidad, solidaridad, democracia- como la más alta jerarquía en la escala de valores del ciudadano, principios por los cuales los héroes y heroínas de México han dado la vida a lo largo de su historia.

En el conjunto del libro se ensaya y asume esa distinción como eje analítico y la proyecta sobre el sistema educativo nacional en sus niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, examinando las condiciones actuales de la educación patriótica

en México y proponiendo una agenda pedagógica con proyección al año 2050. Para ello se articulan el marco normativo vigente, el análisis curricular por nivel educativo, las aportaciones de la pedagogía crítica y los estudios sobre ciudadanía, y las prospectivas educativas en un contexto de acelerada transformación global.

La tesis central del libro en materia educativa es que la formación de patriotas no puede reducirse a la transmisión de contenidos históricos o a la celebración de rituales cívicos: requiere la construcción de dispositivos pedagógicos que traduzcan los principios vitales del patriotismo en prácticas educativas vivas, en relaciones de poder y saber que atraviesen el currículo, la didáctica, la gestión institucional y la cultura escolar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo mexicano.

1.1. Fundamento conceptual: nación, patriotismo y educación

Nación e Identidad Nacional

La nación, en tanto categoría del pensamiento y realidad social concreta, es a la vez una construcción histórica y una vivencia colectiva. Para Anderson (1993), la nación es una *comunidad imaginada*: un conjunto de personas que, sin conocerse entre sí en su mayoría, se perciben mutuamente como miembros de una colectividad dotada de significado. En el caso de México, esa imaginación colectiva se articula en torno a una historia de luchas por la independencia, la soberanía y la justicia social, así como en torno a símbolos nacionales como la bandera, escudo e himno, y a prácticas culturales compartidas.

Considero que la identidad nacional mexicana subsume las identidades de las ‘patrias chicas’ -ser chiapaneco, guanajuatense, sonorense- y las diferencias de género, edad y clase, en una identificación mayor que se expresa en festividades nacionales y en el reconocimiento compartido de lo que significa ‘ser mexicano’. Esta identidad es el punto de llegada de la educación para la nación, pero no constituye por sí sola la educación patriótica.

La educación para la nación opera fundamentalmente en el registro de la pertenencia: busca que el educando se reconozca como

parte de una comunidad histórica y cultural. La educación patriótica, en cambio, opera en el registro del compromiso: busca que el educando asuma como propios ciertos principios de vida que trascienden el interés individual y se convierten en motores de acción colectiva transformadora.

Patriotismo como compromiso ético vital

El patriotismo no es simplemente un sentimiento de amor a la tierra natal o de orgullo por los logros nacionales. Es, en su sentido más profundo, un sistema de principios vitales que orientan la conducta del ciudadano hacia el bien de la nación y de la humanidad. Estos principios no son abstractos: tienen rostros concretos en la historia mexicana.

Hidalgo representa la independencia como ruptura con la dominación colonial y como afirmación de la capacidad del pueblo para gobernarse a sí mismo. Morelos eleva esa independencia a soberanía popular, afirmando que el poder reside en el pueblo y no en las élites. Guerrero encarna el principio de que los intereses colectivos -la patria- tienen prioridad sobre los intereses individuales. Juárez instituye la laicidad como condición de convivencia en una sociedad plural y establece el principio del respeto recíproco entre naciones como fundamento de la paz. La Revolución Mexicana profundiza la democracia, la libertad y la organización comunal. Cárdenas amplía la soberanía al ámbito económico con la nacionalización del petróleo y la solidaridad internacional con los perseguidos por el fascismo europeo.

Estos principios vitales conforman el ‘patriotismo’; ese ejercicio ético que no es patrimonio de todos los connacionales, sino de quienes los viven como la más alta jerarquía de valores y están dispuestos, en última instancia, a sacrificar por ellos el interés personal.

La pedagogía del patriotismo consiste, entonces, en crear las condiciones para que las nuevas generaciones puedan asumir libremente esos principios como propios y ejercerlos en su vida cotidiana, en sus comunidades y en su participación en la vida pública.

Tabla 4. Diferencias conceptuales entre identidad nacional y patriotismo.

Dimensión	Identidad Nacional	Patriotismo
Definición	Pertenencia compartida al Estado-nación; rasgos culturales e históricos comunes	Compromiso ético profundo con valores vitales heredados de los héroes nacionales
Alcance	Universal entre connacionales (todos los ciudadanos)	Selectivo: quienes asumen los principios vitales como máxima jerarquía ética
Referentes	Bandera, escudo, himno, territorio, costumbres, historia	Soberanía, independencia, libertad, paz, laicidad, solidaridad, democracia
Educación	Educar para la nación: identidad, pertenencia, símbolos	Educar en el patriotismo: práctica ética, dispositivos de formación
Temporalidad	Presente: sentido de pertenencia actual	Pasado-presente-futuro: herencia histórica con proyección transformadora

Nota. Elaboración propia con base en Bernal (2017).

Educar en el patriotismo: dispositivos de formación

La tarea pedagógica de educar patriotas no se agota en el diseño curricular. Implica la creación de dispositivos de formación entendidos como síntesis de relaciones de saber y de poder que concentran fuerzas para dirigir la formación del estudiantado. El concepto de dispositivo, de raigambre foucaultiana, remite a una red de elementos heterogéneos -discursos, instituciones, prácticas, normas, saberes- que se articulan para producir ciertos efectos de subjetivación. En el contexto educativo, un dispositivo patriótico es un conjunto de prácticas, espacios, tiempos, relaciones y saberes que contribuye a que los estudiantes interioricen y ejerzan los principios vitales del patriotismo.

Freire (1970) ofrece un marco complementario según el cual la educación no puede ser depósito de contenidos patrióticos; debe ser diálogo, problematización, acción sobre la realidad. Educar en

el patriotismo desde una perspectiva freireana implica que los estudiantes no solo conozcan la historia de los héroes, sino que comprendan las estructuras de dominación que esos héroes combatieron y que puedan identificar sus equivalentes contemporáneos: el neocolonialismo económico, la concentración del poder, la degradación ambiental, etcétera, para actuar sobre ellos con los mismos principios vitales actualizados.

McLaren (2008) añade la dimensión pedagógica crítica, por lo que la educación patriótica no puede ser acrítica ni chovinista. El patriotismo que México necesita en el siglo XXI es uno que afirme la soberanía nacional y, al mismo tiempo, reconozca la interdependencia global; que celebre la identidad mexicana y, simultáneamente, acoja la diversidad cultural interna; que defienda los intereses nacionales y, a la vez, sea solidario con los pueblos del mundo que enfrentan dominación y exclusión, en síntesis, que articule la ciudadanía mexicana con la ciudadanía planetaria.

Tabla 5. Principios vitales patrióticos y sus implicaciones pedagógicas contemporáneas.

Héroe/Período	Principio Vital	Implicación pedagógica contemporánea
Miguel Hidalgo (1810)	Independencia nacional	Pensamiento autónomo, soberanía del conocimiento, emancipación intelectual.
José María Morelos (1813-1815)	Soberanía popular	Participación democrática estudiantil, gobierno escolar, asambleas deliberativas.
Vicente Guerrero (1821)	Bien común sobre interés individual	Trabajo colaborativo, servicio comunitario, ética del cuidado colectivo.
Benito Juárez (1857-1872)	Laicidad, paz y respeto entre naciones	Laicidad en aulas, resolución pacífica de conflictos, convivencia intercultural.
Revolución Mexicana (1910-1917)	Democracia, libertad, organización comunal	Consejos escolares, autonomía curricular, aprendizaje basado en comunidad.

Lázaro Cárdenas (1934-1940)	Soberanía energética y solidaridad internacional	Conciencia ambiental y energética, acogida a la diversidad cultural, educación global.

Nota. Elaboración propia con base en Juárez García (1867/2006) y SEP (2022a).

1.2. Marco constitucional, legal y curricular de la educación patriótica en México

La educación patriótica en México no es una iniciativa pedagógica complementaria u optativa en la formación ciudadana: sino que deriva de un mandato constitucional y legal que permea el conjunto del sistema educativo nacional. Su comprensión requiere el análisis articulado de los principales instrumentos normativos y curriculares vigentes.

El Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación

El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. La reforma constitucional de 2019 reforzó estos principios añadiendo el enfoque de derechos humanos, la perspectiva de género, la interculturalidad y el pensamiento crítico como ejes de la educación pública.

La Ley General de Educación (2019) operacionaliza esos mandatos constitucionales. En su Artículo 15 establece que los fines de la educación incluyen el fomento de la identidad nacional, el amor a la Patria, la conciencia histórica, el respeto y aprecio por las tradiciones y culturas de los pueblos indígenas y afromexicanos, así como el impulso a la participación democrática activa y responsable. La Ley también reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación en su propia lengua y con enfoque intercultural, lo que amplía el concepto de identidad nacional hacia la plurinacionalidad de facto.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan de Estudios 2022

El Plan de Estudios 2022, correspondiente a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), representa el marco curricular más reciente para la educación básica. Su orientación filosófica y pedagógica recupera principios que son coherentes con la educación patriótica: el énfasis en la comunidad como espacio de aprendizaje, el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios, la formación del pensamiento crítico y la participación ciudadana activa.

El enfoque de Proyectos Escolares Comunitarios de la NEM puede leerse como un dispositivo pedagógico con potencial patriótico: al vincular el aprendizaje con la resolución de problemas de la comunidad, sitúa a los estudiantes como agentes de transformación social, ejerciendo en la práctica los principios de solidaridad y bien común fortaleciendo la soberanía popular que constituyen el núcleo del patriotismo. Sin embargo, la implementación de la NEM ha enfrentado resistencias y desafíos operativos que requieren atención pedagógica sostenida.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

La Educación Media Superior (EMS) se rige, en términos curriculares, por el Marco Curricular Común (MCC) establecido en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El MCC define once competencias genéricas que el egresado de bachillerato debe poseer, varias de las cuales tienen una dimensión patriótica explícita o implícita: participar con responsabilidad en la sociedad; mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; contribuir al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables.

La asignatura de Historia de México y la de Filosofía, así como los cursos de Ética y los Talleres de Liderazgo y Servicio, constituyen los espacios curriculares donde la formación patriótica tiene presencia más explícita en la EMS. No obstante, como señalan Gutiérrez Ibarra y colaboradores (2019), la fragmentación disciplinar y la heterogeneidad institucional de la EMS mexicana, que incluye bachilleratos generales,

tecnológicos, bivalentes y modalidades en línea, dificultan la implementación coherente de una agenda de formación patriótica.

Tabla 6. Marco normativo de la educación patriótica en México.

Instrumento normativo	Contenido patriótico relevante	Implicación pedagógica
Constitución Política, Art. 3°	Educación democrática, laica, gratuita, obligatoria; desarrollo armónico de facultades; amor a la Patria.	Fundamento legal de la educación patriótica en todos los niveles.
Ley General de Educación (2019)	Identidad nacional, pluriculturalidad, derechos humanos, ciudadanía activa.	Mandato de formación cívica transversal; reconocimiento de diversidades.
Plan de Estudios 2022 (NEM)	Saberes integrados, vida saludable, pensamiento crítico, comunidad, bienestar.	Marco curricular que sitúa lo comunitario como eje de formación patriótica.
Marco Curricular Común (MCC) EMS	Competencias genéricas: participación. ciudadana, sustentabilidad, pensamiento crítico.	Articulación del perfil de egreso con valores. patrióticos en bachillerato.
Acuerdo 444 y revisiones RIEMS	Bachillerato General: Historia, Filosofía, Ética; enfoque humanista.	Espacio curricular explícito para la reflexión sobre soberanía, democracia y paz.

Nota. Elaboración propia con base en CPEUM (2019), LGE (2019), SEP (2022a) y SEMS (2018).

1.3. La educación patriótica por niveles y modalidades

Educación Preescolar: los cimientos del sentido de pertenencia y la solidaridad

La educación preescolar atiende a niñas y niños de tres a seis años en una etapa decisiva para la formación de la identidad personal, la

empatía y los primeros vínculos comunitarios. Aunque los principios abstractos del patriotismo no pueden ser objeto de enseñanza directa a estas edades, el preescolar es el espacio donde se sientan las bases emocionales y relacionales psicosocial y culturalmente de la futura ciudadanía.

Los programas vigentes de preescolar, articulados con la NEM, enfatizan el desarrollo socioafectivo, el juego colaborativo, el respeto a la diversidad y el cuidado del entorno. Desde una perspectiva patriótica, estos énfasis traducen en práctica temprana los principios de solidaridad y bien común. Las celebraciones cívicas, por ejemplo del 15 de septiembre, el 20 de noviembre, la Semana de la Identidad Nacional u otras de carácter más local, constituyen los primeros rituales mediante los cuales los niños comienzan a identificarse con los símbolos y la historia de la nación, habida cuenta de que un ritual no es solo una ceremonia, una estrategia o una secuencia de actividades, sino que además cuenta con una densa carga simbólica, articulando mitos y símbolos con las prácticas realizadas durante el ritual.

Vygotski (1978) aporta aquí un marco fundamental: el aprendizaje en la primera infancia ocurre en la zona de desarrollo próximo a través de la mediación de adultos y pares más expertos y de que impulsa al desarrollo. La formación patriótica en preescolar requiere, por tanto, educadoras y educadores que sean ellos mismos patriotas convencidos, capaces de transmitir no solo contenidos sino actitudes, emociones y valores a través de la interacción cotidiana.

Un dispositivo pedagógico potente en este nivel es el 'huerto escolar patriótico': la siembra y cuidado colectivo de plantas alimentarias nativas vincula a los niños con la tierra, con la soberanía alimentaria y con la responsabilidad comunitaria, anticipando en la práctica los principios de soberanía y solidaridad que el patriotismo exige. La narración de historias sobre los héroes nacionales, adaptada a la comprensión infantil, puede cultivar la admiración y el deseo de emulación que Aristóteles llamaría la base de la virtud moral.

Educación primaria: la historia como fuente de identidad y compromiso

La educación primaria constituye el nivel donde la formación patriótica adquiere su expresión curricular más explícita y sistemática. La asignatura de Historia de México, los libros de texto gratuitos -cuyo contenido ha sido objeto de debate pedagógico y político en los últimos años- y la asignatura de Formación Cívica y Ética son los espacios donde los principios patrióticos se trabajan de manera directa.

El enfoque curricular de la NEM en primaria privilegia el aprendizaje situado y comunitario sobre la memorización de fechas y nombres. Esto ofrece una oportunidad pedagógica significativa: en lugar de enseñar la Independencia como un evento del pasado, puede enseñarse como un conjunto de valores vivos: la libertad frente a la dominación, la dignidad colectiva, el sacrificio por el bien común, que tienen manifestaciones actuales en la vida de la comunidad escolar y local.

Ausubel (2002) señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se articulan con los conocimientos previos y las experiencias del estudiante. La historia patriótica se vuelve significativa cuando los estudiantes pueden relacionar las luchas de Hidalgo, Morelos o Zapata con situaciones de injusticia, solidaridad o valentía que conocen en su propia comunidad. El método de proyectos colaborativos, que vincula el estudio histórico con acciones concretas en el entorno: entrevistar a personas mayores, mapear los recursos comunitarios, participar en la restauración de espacios públicos, puede ser un dispositivo pedagógico poderoso para la formación patriótica en primaria.

Un desafío crítico en este nivel es la desigualdad educativa: las primarias rurales, indígenas y en contextos de alta marginación enfrentan condiciones muy distintas a las primarias urbanas de estratos sociales medios. Una educación patriótica genuina no puede ignorar esa desigualdad; al contrario, debe hacer de la lucha contra ella un ejercicio práctico del principio patriótico de solidaridad y bien común.

Educación secundaria: el pensamiento crítico como ejercicio patriótico

La adolescencia es un período privilegiado para la formación del compromiso ético, la identidad y los valores. En la educación secundaria, que atiende a jóvenes de 12 a 15 años, el patriotismo puede y debe trascender la emoción y el ritual para convertirse en reflexión crítica y acción transformadora. Las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Historia de México y Universal, y la Tutoría constituyen los ejes curriculares donde la formación patriótica tiene mayor presencia en este nivel.

La Formación Cívica y Ética en secundaria aborda de manera explícita temas como la democracia, los derechos humanos, la participación ciudadana y la identidad nacional. Sin embargo, como señalan Conde Flores y Sandoval Flores (2019), la enseñanza de estos temas tiende con frecuencia hacia la implantación de normas y al discurso declarativo, sin generar experiencias de ejercicio real de la ciudadanía; por lo que la formación patriótica en secundaria requiere dispositivos que permitan a los jóvenes ejercer efectivamente prácticas relacionadas con la soberanía popular, por ejemplo, mediante consejos estudiantiles con poder real de decisión en asuntos escolares, y experimentar la solidaridad en proyectos de servicio comunitario acreditados.

El pensamiento crítico es aquí fundamental. Los jóvenes de secundaria tienen la capacidad cognitiva -desarrollando procesos cognitivos formales- para analizar las causas estructurales de la desigualdad, identificar las amenazas contemporáneas a la soberanía nacional como la dependencia tecnológica, la concentración mediática, el neoliberalismo, etc., y deliberar sobre alternativas. Una educación patriótica que evite estas reflexiones es, en el fondo, una educación para la pasividad y la obediencia, no para el compromiso ético que caracteriza al patriota.

La educación secundaria incluye modalidades diversas: la secundaria general, la técnica y la telesecundaria; esta última atiende a comunidades rurales y marginadas mediante televisión e internet, y representa tanto un desafío como una oportunidad para la educación patriótica: puede llevar contenidos de calidad a lugares remotos, pero requiere adaptaciones pedagógicas que reconozcan los saberes y las identidades locales.

Educación media superior: hacia la ciudadanía patriótica activa

La educación media superior (EMS) conocida popularmente como bachillerato, constituye el nivel donde la formación patriótica puede alcanzar su expresión más madura y reflexiva antes de la incorporación a la vida adulta. Los jóvenes de 15 a 18 años tienen la capacidad de comprender conceptos abstractos como soberanía, laicidad, democracia o solidaridad internacional, de debatir sobre ellos y de comenzar a ejercerlos en ámbitos públicos.

Sin embargo, la EMS enfrenta un desafío estructural grave: la tasa de abandono escolar en este nivel supera el 14% (INEE, 2018), lo que significa que una parte significativa de la generación patriótica potencial abandona el sistema antes de completar su formación.

El bachillerato mexicano ofrece, en su versión más completa, un conjunto de asignaturas con alto potencial patriótico: Historia Universal, Historia de México, Filosofía, Ética, Literatura Mexicana, Ecología y Medio Ambiente. El reto pedagógico es superar la fragmentación disciplinar para construir una experiencia formativa integrada, donde los principios patrióticos vitales: soberanía, libertad, paz, solidaridad; funcionen como ejes transversales que atraviesen todas las asignaturas y todos los espacios de la vida escolar.

El Servicio Social, que es obligatorio para muchas modalidades de bachillerato, es un dispositivo con enorme potencial patriótico si se concibe no como un trámite administrativo sino como una experiencia de formación en la solidaridad y el compromiso con la comunidad inmediata, la nacional e internacional -desde una perspectiva global-nacional-local [gloncal]-. Experiencias como las ‘Jornadas Cívicas Estudiantiles’, los ‘Laboratorios de Democracia Escolar’ o los proyectos de ‘Periodismo Ciudadano Patriótico’ pueden convertir la EMS en un espacio de ejercicio real de la ciudadanía comprometida.

La formación docente es crítica en este nivel: los profesores del bachillerato mexicano tienen perfiles muy heterogéneos, ya que muchos son profesionistas sin formación pedagógica específica y no todos están en condiciones de ser facilitadores de la formación patriótica en el sentido que aquí se propone. En consecuencia, las políticas de

formación continua del profesorado de EMS deben incluir explícitamente la dimensión patriótica y cívica.

Tabla 7. Educación patriótica por nivel educativo: principios, dispositivos y proyección 2050.

Nivel	Principios rectores	Dispositivos pedagógicos actuales	Proyección 2050
Preescolar (3-6 años)	Solidaridad, cuidado del otro, identidad comunitaria.	Celebraciones cívicas, cuentos de héroes, huertos escolares, Proyectos de Aula.	Ambientes inmersivos de realidad aumentada sobre historia patria; comunidades de práctica intergeneracionales.
Primaria (6-12 años)	Libertad, democracia, laicidad, identidad nacional y regional.	Cívica y Ética, Historia, Proyectos Escolares Comunitarios (NEM), consejos de aula.	Currículo modular bilingüe-digital; proyectos de soberanía alimentaria escolar; laboratorios ciudadanos.
Secundaria (12-15 años)	Soberanía, pensamiento crítico, justicia social, paz.	Formación Cívica y Ética, Historia de México, Tutoría, Servicio Social Estudiantil.	Semestres de participación ciudadana; plataformas de deliberación digital; proyectos de soberanía tecnológica.
Media Superior (15-18 años)	Responsabilidad ética global, soberanía intelectual, solidaridad internacional.	Filosofía, Historia Universal, Talleres de Liderazgo, Servicio Social, RIEMS/ Marco Curricular Común.	Doble titulación con enfoque cívico-tecnológico; aprendizaje-servicio certificado; voluntariado patriótico nacional.

Nota. Elaboración propia con base en SEP (2022a, 2022b) y SEMS (2018).

1.4. Desafíos actuales de la educación patriótica en México

Desinformación y crisis de los relatos nacionales

El ecosistema mediático digital, propio de la era o galaxia internet (Castells, 2001), ha transformado radicalmente las condiciones de posibilidad de la formación patriótica. Las redes sociales, los algoritmos de recomendación y los medios de desinformación producen lo que Byung-Chul Han (2021) llama 'infoesferas fragmentadas': burbujas informativas que impiden la construcción de narrativas colectivas compartidas, condición básica de la identidad nacional y del patriotismo. Los jóvenes mexicanos están expuestos a relatos sobre la historia y la identidad nacional que compiten con los que ofrece la escuela, muchos de ellos provenientes de actores extranjeros con intereses contrarios a la soberanía nacional.

La alfabetización mediática crítica, que incluye la capacidad de identificar, analizar y cuestionar los mensajes de los medios, en este contexto es una capacidad patriótica de primer orden. Enseñar a los estudiantes a distinguir información confiable de desinformación, a identificar los intereses que sostienen ciertos relatos sobre México y su historia, y a construir narrativas propias fundamentadas en evidencia, es un ejercicio cotidiano de soberanía intelectual.

La desigualdad educativa como obstáculo a la educación patriótica

México es uno de los países de la OCDE con mayor desigualdad educativa (OCDE, 2023). Las brechas de acceso, calidad y aprendizaje entre escuelas urbanas y rurales, entre escuelas de estratos altos y marginados, entre modalidades escolarizadas y a distancia, representan un obstáculo estructural para la construcción de una comunidad patriótica. Un sistema educativo que reproduce la desigualdad traiciona, en la práctica, el principio patriótico del bien común y de la prioridad de los intereses colectivos sobre los individuales.

La equidad educativa no es solo un imperativo de justicia social: es una condición de posibilidad del patriotismo. Un México donde millones de niñas, niños y jóvenes carecen de acceso a una educación de calidad no puede construir la comunidad de patriotas que la nación necesita para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La inversión en infraestructura, formación docente, materiales educativos y becas estudiantiles en las regiones y poblaciones más marginadas es, desde esta perspectiva, una política patriótica de primer orden.

Tensión entre patriotismo y globalización

La globalización plantea una tensión genuina para la educación patriótica: ¿cómo afirmar la identidad nacional y el compromiso con la soberanía sin caer en el chauvinismo o en el rechazo xenófobo a lo extranjero? La respuesta que ofrece la tradición patriótica mexicana desde Juárez hasta Cárdenas es clara: el patriotismo auténtico incluye la solidaridad internacional, el respeto a las demás naciones y el rechazo a toda forma de dominación, sea nacional o extranjera.

Morín (1993) propone el concepto de ciudadanía planetaria, mientras que Nussbaum (2012) propone el concepto de ciudadano del mundo como complemento al de ciudadano nacional: una persona que combina el amor a su nación con el reconocimiento de la común humanidad de todos los pueblos. Esta concepción es coherente con la tradición patriótica mexicana y puede orientar la formación en la EMS hacia un patriotismo abierto, solidario e internacionalista, fiel al legado de Juárez y Cárdenas.

1.5. Proyección estratégica: educación patriótica hacia 2050

El contexto prospectivo

Las próximas décadas representarán para México un período de transformaciones aceleradas y desafíos sin precedentes. La revolución tecnológica -automatización, inteligencia artificial, biotecnología- redefinirá el mercado de trabajo y las formas de participación ciudadana. La

crisis climática pondrá a prueba la soberanía alimentaria, energética e hídrica del país. La migración interna e internacional reconfigurará las identidades regionales y nacionales. La concentración global del poder económico, militar y tecnológico amenazará la soberanía de los estados nacionales, incluido México.

En este contexto, la educación patriótica no puede mantenerse en los marcos conceptuales y pedagógicos del siglo XX. Debe innovar, sin perder su núcleo axiológico, para responder a los desafíos del siglo XXI. Los dispositivos de formación deben estar diseñados para adaptarse a contingencias, caos y disrupciones: deben ser resilientes, flexibles y capaces de mantener la orientación patriótica en contextos de incertidumbre radical.

Patriotismo ecológico: soberanía ambiental y generacional

La crisis climática introduce una dimensión nueva en el patriotismo mexicano: la soberanía sobre los recursos naturales -agua, suelo, petróleo, espectro radioeléctrico, biodiversidad- no puede ser solo una cuestión económica o política; debe ser también un principio educativo.

Educar en el patriotismo ecológico implica formar ciudadanos que comprendan que la degradación ambiental es una amenaza a la soberanía nacional tan grave como la intervención extranjera, y que el cuidado del territorio es un ejercicio de amor a la patria.

Los programas de educación ambiental ya existentes en el currículo nacional pueden ser resignificados desde esta perspectiva patriótica: los huertos escolares, los proyectos de manejo de residuos, el estudio de los ecosistemas locales, la historia ambiental de México, desde la biodiversidad prehispánica hasta la nacionalización del petróleo cardenista y los debates actuales sobre energías renovables, pueden constituir dispositivos potentes de formación en el patriotismo ecológico.

Soberanía digital y patriotismo tecnológico

La dependencia tecnológica de México respecto a las grandes corporaciones globales del sector digital representa una amenaza con-

temporánea a la soberanía nacional comparable, en su magnitud, a las que enfrentaron Juárez ante la intervención francesa o Cárdenas ante las compañías petroleras extranjeras. La formación en pensamiento computacional, en código abierto, en soberanía y gobernanza de datos y en ética digital, así como en la comprensión del espectro radioeléctrico y sus formas de gestión, puede ser reinterpretada como una forma contemporánea de patriotismo para la soberanía tecnológica.

La proyección hacia 2050 incluye el desarrollo de un currículo de 'soberanía digital' que forme a las generaciones jóvenes no solo como usuarios competentes de tecnología, sino como creadores soberanos de soluciones digitales al servicio de la comunidad y de la nación. Las escuelas deben convertirse en espacios de innovación tecnológica patriótica, donde los estudiantes desarrollen aplicaciones, plataformas y herramientas que resuelvan problemas reales de sus comunidades con tecnología propia.

Redes pedagógicas patrióticas latinoamericanas

El patriotismo mexicano ha sido siempre, en su mejor expresión, latinoamericanista: desde la solidaridad de Juárez con los pueblos americanos hasta la acogida cardenista de los refugiados españoles y latinoamericanos. La proyección hacia 2050 incluye la construcción de redes pedagógicas latinoamericanas de educación patriótica, que permitan compartir experiencias, materiales y métodos de formación ciudadana entre los países de la región.

Estas redes pueden aprovechar las plataformas digitales para crear comunidades de práctica docente transnacionales, repositorios de dispositivos pedagógicos patrióticos adaptados a los distintos contextos nacionales, y programas de intercambio estudiantil orientados a la formación de una ciudadanía latinoamericana solidaria, fiel al legado de los libertadores del continente.

Tabla 8. Agenda estratégica de educación patriótica: horizonte 2050.

Horizonte	Desafíos prospectivos	Estrategia pedagógica propuesta	Indicador de logro
2026-2030	Desinformación masiva, erosión democrática, desigualdad educativa.	Alfabetización mediática patriótica; rediseño curricular por principios vitales.	80% de planteles con proyectos cívico-comunitarios documentados.
2031-2040	Automatización del trabajo, migración interna, tensiones identitarias globales.	Currículo híbrido de soberanía digital; servicio cívico obligatorio acreditado.	Reducción de 30% en abandono escolar; certificación de competencia cívica.
2041-2050	Transición climática, redefinición del Estado-nación, inteligencia artificial en educación.	Patriotismo ecológico y soberanía ambiental; redes pedagógicas patrióticas latinoamericanas.	Generación de ciudadanos con compromiso ético ambiental y global documentable.

Nota. Elaboración propia con base en UNESCO (2022) y OCDE (2023).

1.6. Propuesta pedagógica: dispositivos de formación patriótica por nivel

Con base en el análisis precedente, se propone un conjunto de dispositivos pedagógicos específicos para cada nivel educativo, orientados a traducir los principios vitales del patriotismo en prácticas formativas concretas.

Preescolar: el círculo de la patria chica

El dispositivo pedagógico Círculo de la Patria Chica consiste en una práctica pedagógica semanal en la que las niñas y los niños comparten saberes, objetos, alimentos y canciones de su familia y comunidad. La educadora facilita la reflexión sobre lo que tenemos en común y lo que

nos distingue, sembrando los primeros gérmenes de la identidad colectiva y el respeto a la diversidad. Este dispositivo articula el principio de solidaridad con la vivencia de la identidad comunitaria y nacional.

Primaria: el proyecto histórico-comunitario

El dispositivo pedagógico Proyecto Histórico-Comunitario consiste en un proyecto trimestral que vincula el estudio de un episodio o personaje de la historia de México con un problema o necesidad real de la comunidad escolar. Por ejemplo: estudiar la figura de Emiliano Zapata y el principio de soberanía alimentaria, y vincularlo con el diseño e implementación de un huerto escolar que produzca alimentos para el comedor escolar. Este dispositivo integra contenido histórico, competencias para la vida y ejercicio práctico de valores patrióticos.

Secundaria: el parlamento estudiantil patriótico

El dispositivo pedagógico Parlamento Estudiantil Patriótico es un órgano de deliberación y decisión estudiantil con representación por grupo y poder real de propuesta sobre asuntos de la vida escolar y comunitaria. Sus sesiones incluyen el análisis de problemáticas actuales desde la perspectiva de los principios patrióticos vitales: ¿qué haría Juárez ante la discriminación que sufren los compañeros indígenas? ¿Qué haría Cárdenas ante la contaminación del río de la comunidad? Este dispositivo ejerce en la práctica la soberanía popular y la democracia como forma de vida, los cuales, además de ser practicados, deben ser objeto de reflexión.

Media Superior: el semestre de ciudadanía patriótica

El dispositivo pedagógico Semestre de Ciudadanía Patriótica es una modalidad curricular en la que, durante un semestre, los estudiantes de bachillerato combinan el estudio académico regular con un proyecto de participación ciudadana en su comunidad, acreditado como parte del programa de estudios. El proyecto debe estar

orientado por alguno de los principios patrióticos vitales: soberanía, libertad, paz, solidaridad, y debe producir resultados concretos y documentables. Al final del semestre, los estudiantes presentan su experiencia ante la comunidad escolar y local en un Congreso Cívico Juvenil Estudiantil.

Conclusiones

La educación patriótica en México enfrenta en el presente un doble desafío: por un lado, la necesidad de superar las formas rituales y declarativas de formación cívica que no logran generar compromisos éticos profundos en las nuevas generaciones; por otro, la urgencia de proyectar la formación patriótica hacia las transformaciones que el siglo XXI impone, como son: revolución tecnológica, crisis climática, erosión de la democracia y globalización; con la brújula axiológica que los héroes nacionales nos legaron, a fin de hacer frente a las acciones injerencistas de potencias extranjeras.

La distinción conceptual que aquí se propone entre educar para la nación y educar en el patriotismo ofrece un marco analítico y pedagógico preciso para abordar este desafío. La identidad nacional -la pertenencia compartida a una comunidad histórica y cultural- es el punto de partida necesario; el patriotismo -el compromiso ético con los principios vitales de soberanía, libertad, paz, laicidad y solidaridad- es el horizonte al que debe apuntar la formación educativa.

El análisis por niveles educativos revela que cada etapa tiene sus particularidades y sus potencialidades específicas: el preescolar forma los cimientos emocionales y relacionales del ciudadano; la primaria construye la conciencia histórica y el compromiso con la comunidad; la secundaria desarrolla el pensamiento crítico y el ejercicio de la democracia; la media superior madura la ciudadanía activa y la responsabilidad ética global.

Una política de educación patriótica coherente debe diseñar dispositivos pedagógicos específicos para cada nivel, articulados en una visión de conjunto y sostenidos por el ejemplo y el compromiso de los educadores.

La proyección hacia 2050 revela que el patriotismo del siglo XXI deberá expandirse para incluir nuevas dimensiones: 1) el patriotismo ecológico: cuidado del territorio y los recursos naturales como ejercicio de soberanía, 2) el patriotismo tecnológico: soberanía digital y autonomía intelectual frente a las corporaciones globales, 3) el patriotismo latinoamericano y mundial: solidaridad con los pueblos hermanos en la construcción de un mundo más justo y soberano.

Estos nuevos patriotismos son, en el fondo, prolongaciones del patriotismo que nos legaron Hidalgo, Juárez y Cárdenas: la misma llama, iluminando nuevas oscuridades.

La tarea, en suma, es la que planteo con precisión en el presente texto: convertir los principios vitales del patriotismo en ejes rectores de las prácticas educativas, la gestión institucional y la cultura escolar en todos los niveles del sistema educativo mexicano y, en consecuencia, desarrollar innovaciones educativas centradas en la educación patriótica. Esta es una tarea pedagógica de largo aliento, que requiere la formación de maestros patriotas, currículos patrióticos y escuelas que sean, en sí mismas, comunidades de práctica patriótica. Es, también, una tarea urgente: el futuro de la nación depende de las generaciones que hoy se forman en sus aulas.

2. Miguel Hidalgo y Costilla: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

Miguel Hidalgo y Costilla ocupa un lugar central en la memoria histórica de México no solo como iniciador de la guerra de independencia, sino también como sacerdote ilustrado, pedagogo y reformador social. La comprensión profunda de sus valores y de su pensamiento resulta indispensable para evaluar su proyecto civilizatorio para la patria que ayudó a fundar y para extraer de él lineamientos educativos que conservan pertinencia, dos siglos después.

El presente capítulo propone, mediante un análisis histórico-hermenéutico, identificar los ejes axiológicos que guiaron la vida y la acción de Hidalgo, y a partir de ellos construir un ideario pedagógico coherente con su legado.

La relevancia del tema radica en que los sistemas educativos latinoamericanos actualmente enfrentan desafíos similares a los que Hidalgo intuyó en el siglo XVIII: exclusión social, predominio de una instrucción escolástica ajena a la realidad del educando y falta de formación ciudadana. Recuperar su pensamiento no es un ejercicio nostálgico, sino una operación hermenéutica orientada a nutrir el debate pedagógico contemporáneo.

El texto se organiza en cuatro secciones principales: a) contexto histórico y formación intelectual de Hidalgo, b) valores y pensamiento, c) acciones históricas y su dimensión educativa, y d) el ideario y modelo educativo que se deriva de todo lo anterior.

2.1. Contexto histórico y formación intelectual

Miguel Gregorio Antonio Ignacio Hidalgo y Costilla Gallaga nació el 8 de mayo de 1753 en la hacienda de Corralejo, intendencia de Guanajuato. Hijo de un administrador criollo, tuvo acceso a la educación formal desde temprana edad. Estudió en el Colegio de San Francisco Javier de Valladolid y, posteriormente, en el Real y Primitivo Colegio de San Nicolás Obispo, institución que años más tarde dirigiría y reformaría profundamente (Herrejón Peredo, 2011).

La Nueva España de finales del siglo XVIII era un virreinato profundamente estratificado. La Corona española reservaba los cargos de mayor jerarquía eclesiástica, civil y militar a los peninsulares, mientras los criollos, pese a su formación y riqueza, ocupaban posiciones subordinadas. Los indígenas, mestizos y castas soportaban cargas tributarias desproporcionadas y carecían de acceso efectivo a la educación formal (Ávila, 2010). Este escenario de injusticia estructural constituyó el horizonte desde el cual Hidalgo desarrolló su pensamiento crítico.

En el ámbito intelectual, Hidalgo se nutrió de las corrientes filosóficas de la Ilustración europea. Según Lemoine (1984), el futuro cura de Dolores leyó con detenimiento a René Descartes, François-Marie Voltaire y Jean-Jacques Rousseau, cuyas ideas sobre la razón, la libertad y el contrato social marcaron profundamente su visión del ser humano y de la sociedad. Esta formación ilustrada lo diferenció de sus contemporáneos eclesiásticos más conservadores y lo aproximó a la posición de los llamados filósofos que cuestionaban el orden político y social del antiguo régimen.

La estancia de Hidalgo en Valladolid -hoy Morelia-, donde cursó estudios de filosofía y teología, le permitió conocer los debates sobre la escolástica y el pensamiento moderno. De acuerdo con Villalpando (2004), obtuvo el grado de bachiller en artes en 1770 y el de bachiller en teología en 1773, destacándose como uno de los estudiantes más brillantes de su generación. Su dominio del latín, además del otomí y el purépecha -lenguas indígenas de la región central del actual México-, evidencia también una disposición intercultural que trasladaría después a su práctica pedagógica y pastoral. Incluso puede consi-

derarse al Cura Hidalgo como precursor de la sociedad del conocimiento, en particular por dos aspectos de ésta: a) la transferencia de conocimiento hacia los feligreses de su parroquia sobre el cultivo de la vid, el gusano de seda y la alfarería y b) su práctica económica como propietario -junto a sus hermanos- de haciendas y productor de los cultivos antes mencionados, al margen de las normas de la corona española y el Virreinato, que reservaban esos rentables cultivos a los peninsulares (Martínez Rosas, Alejo López y Granados Lara, 2024, p. 22-25).

2.2. Valores y pensamiento de Miguel Hidalgo

El valor de la justicia social

El compromiso de Hidalgo con la justicia social se manifestó antes del inicio de la guerra de independencia. Como párroco de Dolores desde 1803, promovió el establecimiento de talleres artesanales e industrias domésticas: alfarería, viticultura, curtiduría; con el propósito de dotar de ingresos propios a los indígenas y mestizos de su feligresía (Herrejón Peredo, 2011). Esta iniciativa, aunque finalmente destruida por orden del virrey, evidenció su convicción de que la pobreza era un problema estructural remediable mediante el trabajo productivo y la educación.

La expresión más contundente de su compromiso con la justicia fue el Decreto de Guadalajara del 6 de diciembre de 1810, por el cual abolió la esclavitud en los territorios bajo el control del ejército insurgente y eliminó el cobro de tributos a los indígenas. En dicho decreto proclamó:

> Que todos los dueños de esclavos deberán darles la libertad dentro del término de diez días, so pena de muerte, la que se les aplicará por transgresión de este artículo. Que cese para lo sucesivo la contribución de tributos respecto de las castas que lo pagaban y toda exacción que a los indios se les exigía (Hidalgo y Costilla, 1810/2010, p. 47).

Este texto revela que para Hidalgo la libertad y la igualdad no eran abstracciones filosóficas, sino imperativos morales con consecuencias jurídicas concretas. En términos kantianos una filosofía que conoció de forma indirecta a través de sus lecturas ilustradas donde el ser humano es un fin en sí mismo y cualquier sistema que lo reduzca a la condición de mercancía viola la dignidad esencial de la persona.

El pensamiento ilustrado y el racionalismo crítico

El pensamiento de Hidalgo se inscribe en la tradición ilustrada en la medida en que otorga a la razón una función emancipadora. No obstante, su ilustración no fue acrítica: supo articularla con la fe cristiana y con el conocimiento empírico de la realidad novohispana. Lemoine (1984) destaca que, siendo rector del Colegio de San Nicolás de 1790 a 1792, Hidalgo introdujo en los programas de estudio autores modernos y fomentó el debate académico en lugar de la repetición mecánica de la escolástica.

Esta actitud ante el conocimiento puede caracterizarse como racionalismo crítico en el sentido de que privilegia la argumentación racional y la confrontación de ideas sobre la aceptación pasiva de la autoridad, y desde esta posición epistemológica trasciende su dimensión filosófica para convertirse en un principio pedagógico, el que, para Hidalgo, puede interpretarse como: el buen maestro, no dicta verdades, sino que genera condiciones para que el estudiante piense por sí mismo.

El patriotismo y la identidad novohispana

Ávila (2010) señala que Hidalgo adoptó el estandarte de la Virgen de Guadalupe como símbolo de su movimiento, lo que evidencia una estrategia de construcción identitaria: la causa independentista necesitaba un referente compartido que trascendiera las divisiones étnicas y sociales. Al invocar a la Guadalupana, Hidalgo articulaba fe popular, orgullo criollo e identidad indígena en un proyecto común.

Este patriotismo no fue esencialmente étnico ni excluyente. El llamado del 16 de septiembre de 1810 en Dolores convocaba a todos los habitantes de la Nueva España: indios, mestizos y criollos contra el «mal gobierno» de los gachupines, pero no contra los españoles como pueblo. Esta distinción moral y política entre un régimen injusto y las personas que forman parte de él es una nota característica del pensamiento político de Hidalgo.

Tabla 9. Valores centrales de Hidalgo y su manifestación histórica.

Valor	Manifestación histórica	Fuente
Justicia social	Abolición de la esclavitud (1810); supresión de tributos indígenas; práctica económica con transferencia de conocimiento y propiedad intelectual alternativa.	Decreto de Guadalajara, 1810
Libertad	Grito de Dolores (16 sep. 1810); movilización popular.	Herrejón Peredo, 2011
Igualdad	Enseñanza de oficios a indígenas y mestizos en Dolores.	Villalpando, 2004
Ilustración/racionalismo	Lectura de Voltaire, Rousseau y Descartes; reformas en el Colegio de San Nicolás.	Lemoine, 1984
Patriotismo	Adopción del estandarte guadalupano; identidad novohispana.	Ávila, 2010

Nota. Elaboración propia con base en Ávila (2010), Herrejón Peredo (2011), Lemoine (1984), Villalpando (2004) y Martínez Rosas (2024).

2.3. Acciones históricas y su dimensión educativa

La reforma del Colegio de San Nicolás

La gestión de Hidalgo como rector del Colegio de San Nicolás Obispo de 1790 a 1792 -en la actual Ciudad de Morelia- constituyó su primera gran intervención educativa. Según Herrejón Peredo (2011), introdujo

modificaciones curriculares que redujeron el peso de la filosofía escolástica y ampliaron el espacio para la lectura de autores modernos, el debate y el estudio de lenguas indígenas. Además, promovió una relación más horizontal entre maestros y alumnos, fomentando la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Estas reformas fueron percibidas como heterodoxas por sectores conservadores del clero, lo que le valió una denuncia ante la Inquisición. Sin embargo, la evidencia disponible indica que Hidalgo continuó su práctica intelectual abierta en Dolores, donde organizó tertulias literarias y filosóficas conocidas como las academias de Hidalgo (Villalpando, 2004), reuniones en las que se discutían textos prohibidos y se debatían ideas políticas

Los talleres de Dolores: educación para el trabajo

La iniciativa más original de Hidalgo en materia educativa fue la creación de talleres artesanales en la parroquia de Dolores, en el actual estado de Guanajuato. Entre 1803 y 1810 impulsó la cría del gusano de seda, la alfarería, la carpintería y la curtiduría, actividades en las que instruyó directamente -transfiriendo conocimiento y tecnología de cultivos rentables- a la población indígena y mestiza de la región (Lemoine, 1984), además de la vid (Martínez Rosas, 2024). Esta experiencia prefigura lo que hoy denominaríamos educación para el trabajo o formación profesional, con la particularidad de que Hidalgo la concibió como una herramienta de emancipación económica y no de simple capacitación laboral.

La autoridad virreinal ordenó la destrucción de dichos talleres en 1809, lo que para Hidalgo representó una confirmación de que el régimen colonial era estructuralmente incompatible con el desarrollo material y espiritual de la población novohispana. Este episodio con toda seguridad tuvo un efecto catalizador en su radicalización política.

El Grito de Dolores como acto pedagógico

El llamamiento del 16 de septiembre de 1810 puede analizarse no solo como un acto político, sino como un acto pedagógico y performativo

en general. Al convocar al pueblo en la plaza pública, Hidalgo subvirtió la lógica de la comunicación colonial, que reservaba la palabra pública a las élites eclesiásticas y civiles. En palabras de Ávila (2010):

> Hidalgo comprendió que para movilizar a las masas no bastaba con la convicción intelectual: era necesario crear un acontecimiento fundante capaz de ruptura simbólica, que hiciera visible la posibilidad del mundo nuevo (p. 113).

Esta capacidad de traducir ideas filosóficas en acción colectiva es una de las características que distinguen al pedagogo del mero teórico: Hidalgo fue capaz de articular el discurso y la práctica transformadora.

2.4. Ideario educativo derivado del pensamiento de Hidalgo

Fundamentos filosóficos del ideario educativo

Un ideario educativo coherente con el pensamiento de Hidalgo debe asentarse sobre tres fundamentos filosóficos interrelacionados. El primero es el humanismo crítico: la educación tiene como fin último el desarrollo pleno de la persona en todas sus dimensiones intelectual, moral, estética y productiva, con independencia de su origen étnico, social o económico. El segundo es el racionalismo emancipador: el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino un instrumento de liberación frente a toda forma de dominación. El tercero es el comunitarismo solidario: el individuo se desarrolla en relación con la comunidad, y la educación debe fortalecer ese vínculo mediante el cultivo de valores cívicos y la responsabilidad social.

Principios rectores de un modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas de Hidalgo, es posible identificar cinco principios que articulan el modelo educativo derivado de Miguel Hidalgo.

Tabla 10. Principios rectores del modelo educativo de Hidalgo.

Principio	Descripción	Vínculo con Hidalgo
Educación integral	Formación del ser humano en dimensiones intelectual, moral, artística y técnica.	Colegio de San Nicolás; talleres de Dolores.
Inclusión social	Acceso al conocimiento sin distinción de origen étnico o condición social.	Enseñanza a indígenas y castas
Vinculación con el trabajo	El aprendizaje de oficios como vía de dignificación y autonomía económica.	Alfarería, seda, carpintería en Dolores
Pensamiento crítico	Exposición del alumno a diversas corrientes filosóficas para forjar juicio propio.	Reforma curricular en San Nicolás.
Educación cívica	Formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes.	Concientización política previa a 1810.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico de las acciones pedagógicas de Hidalgo.

El maestro como agente de transformación social

En el modelo del cura Hidalgo la figura del docente trasciende la función instructiva para asumir un rol de agente de transformación social. El maestro, como lo demostró Hidalgo en su propio ejercicio, no solo transmite contenidos, sino que modela actitudes, genera espacios de deliberación y vincula el saber con el hacer. Esta concepción anticipa planteamientos pedagógicos posteriores, como los de Paulo Freire (1970/2005), quien definió la educación liberadora como aquella capaz de superar la lógica bancaria en que el educando es un receptáculo pasivo de información.

La correspondencia entre Hidalgo y Freire no es meramente retórica. Ambos parten de la experiencia de la opresión como punto de partida pedagógico; ambos sostienen que la toma de conciencia (con-

cienciación, en Freire; ilustración, en Hidalgo) es condición necesaria para la acción transformadora; y ambos reconocen el diálogo como forma privilegiada de relación educativa.

Dimensión curricular del modelo

Desde el punto de vista curricular, este modelo propone una organización del conocimiento que articula tres ámbitos:

1. Formación humanista y científica. Comprende el estudio de la filosofía, la historia, las ciencias naturales y las lenguas -incluyendo las indígenas-, con énfasis en el ejercicio práctico y el análisis crítico de los textos y no en su memorización.
2. Formación ética y cívica. Incluye el estudio de los derechos fundamentales, la historia de los movimientos emancipadores y la práctica de la deliberación democrática en el aula como preparación para la vida pública.
3. Formación técnica y artística. Incorpora el aprendizaje de oficios, artes plásticas, escénicas y musicales como expresiones de la cultura popular, latinoamericana y mundial, con el propósito de valorizar los saberes comunitarios y convertirlos en fuente de dignidad y sustento y conocer y apreciar las expresiones culturales de otras naciones.

Esta estructura curricular tridimensional dialoga con los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, lo que confirma la contemporaneidad del legado del padre de la patria.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que los valores fundamentales de Miguel Hidalgo: justicia social, libertad, igualdad, racionalismo crítico y patriotismo inclusivo; no son atributos biográficos aislados, sino ejes coherentes de un proyecto civilizatorio que articuló pensamiento

y acción. Su labor pedagógica en el Colegio de San Nicolás y en los talleres de Dolores anticipó principios que la pedagogía crítica contemporánea ha elaborado de manera sistemática.

El ideario educativo derivado de su pensamiento descansa en cinco principios: educación integral, inclusión social, vinculación con el trabajo, pensamiento crítico y educación cívica; que constituyen una respuesta pertinente a los desafíos actuales de los sistemas educativos latinoamericanos: la exclusión, la desvinculación entre escuela y vida productiva, y la crisis de ciudadanía.

Recuperar a Hidalgo como referente pedagógico no significa idealizarlo ni ignorar las tensiones y contradicciones de su figura histórica. Significa, en cambio, efectuar una lectura hermenéutica productiva de su legado: extraer de él los elementos que conservan fuerza normativa para iluminar los problemas del presente. En este sentido, el Padre de la Patria es también, y de manera sostenida, el Padre de una pedagogía emancipadora mexicana.

3. José María Morelos y Pavón: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

José María Morelos y Pavón es, junto con Miguel Hidalgo y Costilla, uno de los pilares del movimiento de independencia de México. Sin embargo, su contribución trasciende el ámbito estrictamente militar: Morelos fue también un pensador político que articuló, con precisión y profundidad notables, los fundamentos del proyecto de nación que México requería para constituirse como Estado soberano. Los "Sentimientos de la Nación", presentados al Congreso Constituyente de Anáhuac el 14 de septiembre de 1813, representan el documento político más acabado de la insurgencia y uno de los textos fundacionales del constitucionalismo latinoamericano.

La vigencia de ese legado en el ámbito educativo es el objeto del presente texto académico. Partiendo del análisis histórico-hermenéutico de su pensamiento y sus acciones, se propone un ideario pedagógico que articula la formación ciudadana, la inclusión social, el pensamiento crítico y la vinculación con la historia, en diálogo con los desafíos contemporáneos de la educación en México y América Latina.

El texto incorpora y reelabora un documento previo de autoría propia que reflexiona sobre la vigencia del proyecto educativo nacional y el papel de los héroes como referentes formativos, enriqueciendo ese punto de partida con un análisis sistemático del pensamiento de Morelos y sus implicaciones pedagógicas.

3.1. Contexto histórico y formación de Morelos

José María Morelos y Pavón nació el 30 de septiembre de 1765 en Valladolid -hoy Morelia-, en el seno de una familia de escasos recursos. Mestizo de origen humilde, trabajó como arriero durante varios años antes de ingresar al Colegio de San Nicolás Obispo, donde fue alumno de Miguel Hidalgo y Costilla, entonces rector de esa institución. Se ordenó sacerdote en 1797 y ejerció como cura en Carácuaro, Churumuco y Nocupétaro, parroquias rurales con alta presencia indígena y mestiza del hoy estado de Michoacán (Riva Palacio y Zárate, 1974).

Esta trayectoria biográfica es pedagógicamente significativa: a diferencia de muchos líderes criollos ilustrados, Morelos conocía desde adentro la realidad de los sectores más marginados de la sociedad novohispana. Su contacto cotidiano con la pobreza, la exclusión y la injusticia tributaria no fue una experiencia abstracta sino vivida, que dotó a su pensamiento político de una dimensión ética concreta que no puede reducirse a la especulación filosófica.

La entrevista de Morelos con Hidalgo el 20 de octubre de 1810, en el camino entre Indaparapeo y Charo, ambas poblaciones del actual estado de Michoacán, marcó el inicio de su participación activa en el movimiento insurgente. A partir de ese momento, Morelos demostró una capacidad estratégica y política excepcional que lo llevó a convertirse, tras la captura y fusilamiento de Hidalgo en 1811, en el principal conductor de la lucha independentista.

3.2. Valores y pensamiento de José María Morelos

El proyecto de nación como horizonte axiológico

El pensamiento de Morelos no puede comprenderse aisladamente, sino en el marco del proyecto de nación que él mismo contribuyó a diseñar.

Nuestro proyecto educativo, como parte del proyecto de nación de los mexicanos en la sociedad mundial de la segunda década del siglo XXI, no está cerrado ni acabado, sigue abierto y en construcción

permanente; nos toca construir a diario este proyecto fortaleciendo nuestra identidad colectiva.

Esta perspectiva resulta clave para entender a Morelos: sus valores no fueron postulados abstractos, sino principios orientadores de una acción política concreta destinada a fundar un orden social nuevo. La soberanía popular, la independencia, la libertad, la igualdad y los derechos del hombre constituyeron para él un sistema coherente de valores que exigía realización histórica.

Los "Sentimientos de la Nación": síntesis axiológica

Los Sentimientos de la Nación constituyen la síntesis más acabada del pensamiento de Morelos. Presentados al Congreso Constituyente reunido en la ciudad de Chilpancingo -actual estado de Guerrero- el 14 de septiembre de 1813, en un documento que expresa, con una claridad y radicalidad superiores a cualquier texto previo del movimiento insurgente, los valores que debían orientar la construcción del nuevo Estado, propiamente se trata de un documento fundacional del Estado-nación mexicano. A continuación, se analiza cada principio fundamental.

Soberanía popular

El sentimiento N° 5 establece con precisión el fundamento del poder político:

> "Que la Soberanía dimana inmediatamente del Pueblo, el que solo quiere depositarla en el Supremo Congreso Nacional Americano, compuesto de representantes de las provincias en igualdad de números" (Morelos, 1813, sentimiento N° 5).

Este principio anticipa por varios años las formulaciones constitucionales que consagrarían la soberanía popular en el constitucionalismo moderno. Morelos distingue con claridad entre la titularidad del poder que reside en el pueblo y su ejercicio delegado confiado al Congreso, distinción que hoy constituye el eje del Estado democrático

de derecho y se aleja radicalmente del postulado de que la soberanía radica en uno o más integrantes de la élite.

Independencia total

El sentimiento N° 1 proclama la ruptura total con el orden colonial:

> "Que la América es libre e independiente de España y de toda otra Nación, Gobierno o Monarquía, y que así se sancione, dando al mundo las razones" (Morelos, 1813, sentimiento N° 1).

Esta declaración fue más radical que los posicionamientos de la "Junta Nacional Americana" liderada por Ignacio López Rayón, que aún invocaba la fidelidad al rey Fernando VII. Para Morelos, la independencia no admitía medias tintas ni dependencias formales de ningún poder exterior, posición que evidencia una madurez política singular.

Libertad

El sentimiento N° 11 define la libertad en términos político-institucionales:

> "Que los Estados mudan costumbres y, por consiguiente, la Patria no será del todo libre y nuestra, mientras no se reforme el Gobierno, abatiendo el tiránico, substituyendo el liberal, e igualmente echando fuera de nuestro suelo al enemigo Español, que tanto se ha declarado contra nuestra Patria" (Morelos, 1813, sentimiento N° 11).

La libertad, para Morelos, no es un estado natural prerrevolucionario como la concibe Rousseau, sino el producto de una transformación institucional deliberada. El gobierno liberal que propone es el opuesto al tiránico, ya que reconoce y garantiza los derechos de los ciudadanos.

Igualdad y derechos del hombre

Los sentimientos N° 13 y 15 establecen los principios de igualdad ante la ley y abolición de la esclavitud:

> "Que las leyes generales comprendan a todos, sin excepción de cuerpos privilegiados, y que estos sólo lo sean en cuanto el uso de su ministerio". (Morelos, 1813, sentimiento N° 13).
> "Que la esclavitud se proscriba para siempre, y lo mismo la distinción de castas, quedando todos iguales y sólo distinguirá a un americano de otro, el vicio y la virtud". (Morelos, 1813, sentimiento N° 15).

Estas declaraciones eliminan de un solo trazo la estructura estamental de la sociedad novohispana, fundamentada en el privilegio de nacimiento y el establecimiento de castas. La única distinción legítima entre los seres humanos es moral, entre el vicio o la virtud, lo que implica una visión meritocrática en sentido ético, no económico.

Tabla 11. Valores centrales de Morelos y su expresión en los Sentimientos de la Nación.

Valor	Manifestación en los Sentimientos de la Nación	Sentimiento N°
Soberanía popular	La soberanía emana del pueblo y se deposita en el Congreso Nacional.	N° 5
Independencia total	América libre e independiente de España y de toda otra nación.	N° 1
Libertad	Reforma del gobierno, sustituyendo el tiránico por el liberal.	N° 11
Igualdad	Las leyes generales comprenden a todos sin excepción de cuerpos privilegiados.	N° 13
Derechos del hombre	Abolición de la esclavitud y distinción de castas; salario justo al pobre.	N° 15 y 12

Justicia social	Moderación de la opulencia y la indigencia; mejora de costumbres del pueblo.	N° 12

Nota. Elaboración propia con base en Morelos (1813), INEHRM (2013) y CNDH (2023).

3.3. Acciones históricas de Morelos y su dimensión formativa

La conducción militar: pedagogía de la resistencia

Entre 1810 y 1813, Morelos condujo la segunda etapa de la guerra de independencia principalmente en el sur de la Nueva España, mediante la táctica de la guerra de guerrillas. Esta estrategia no fue solo una elección militar sino también una pedagogía de la resistencia: demostraba al pueblo que el ejército virreinal no era invencible y que la lucha organizada de los sectores populares podía generar victorias concretas. El triunfo en Oaxaca en 1812 constituyó el punto culminante de esta etapa y la condición que permitió convocar el Congreso Constituyente (Riva Palacio y Zárate, 1974).

Desde una perspectiva pedagógica, la praxis militar de Morelos ilustra un principio que la educación popular contemporánea recogería sistemáticamente: la acción colectiva organizada como proceso de aprendizaje. Los combatientes insurgentes no solo aprendían tácticas militares, sino que construían, en la experiencia compartida de la lucha, una identidad colectiva y una conciencia de sus derechos.

El Congreso de Chilpancingo: la institucionalización del proyecto

La convocatoria al Congreso Constituyente de Chilpancingo (junio-noviembre de 1813) representó la apuesta de Morelos por la institucionalización del movimiento insurgente. El Congreso adoptó los Sentimientos de la Nación como base de su trabajo y, el 6 de noviembre de 1813, publicó el "Acta Solemne de la Declaración de Independencia de la América Septentrional", el primer documento que proclamó formalmente la independencia de México (CNDH, 2023).

La dimensión pedagógica de este proceso es notable: Morelos comprendió que la legitimidad del nuevo orden político requería no solo la fuerza de las armas sino de la legalidad, es decir, de la construcción de un consenso plasmado en textos jurídicos compartidos. El Congreso fue, en este sentido, una experiencia de deliberación colectiva proto-democrática en la que representantes de diversas provincias concertaron los principios del proyecto de nación.

El legado del Congreso de Apatzingán

El Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana, promulgado en Apatzingán el 22 de octubre de 1814, constituyó el fruto institucional del proceso iniciado en Chilpancingo. Aunque nunca llegó a aplicarse en su totalidad por las circunstancias de la guerra, este texto constitucional recogió los principios de los Sentimientos de la Nación y los tradujo en normas jurídicas concretas. Para la educación cívica, este documento representa un referente invaluable: la demostración de que el pueblo mexicano, incluso en condiciones adversas, fue capaz de construir un proyecto constitucional propio (INEHRM, 2013).

3.4. Ideario educativo derivado del pensamiento de Morelos

La hermenéutica como método pedagógico fundamental

El documento base (Martínez Rosas, 2025) que informa este texto propone que educarse en los "Sentimientos de la Nación" implica una doble operación hermenéutica. Por un lado, una hermenéutica interpretativa del pasado: la comprensión del contexto histórico en que Morelos elaboró sus principios, el análisis de su significado intrínseco y la reflexión crítica sobre nuestra práctica actual de esos principios. Por otro, una hermenéutica prospectiva orientada al futuro: la proyección de esos principios fundacionales hacia el presente y el porvenir inmediato, actualizando su fuerza normativa para el proyecto de vida personal y en el proyecto de patria.

Como señala el documento de referencia, esta doble perspectiva hermenéutica apela a que "la práctica educativa no gira únicamente

sobre textos y su significado intrínseco, sino que abarca contextos a fin de construir su sentido" (Martínez Rosas, 2025, párr. 8). Esta afirmación es metodológicamente central: rechaza el apego abstracto y literal al texto y propone una pedagogía contextualizada, dialógica y orientada a la acción transformadora.

Principios rectores del modelo educativo

A partir del análisis anterior, es posible sistematizar los principios de un modelo educativo basado en Morelos en el siguiente cuadro:

Tabla 12. Principios rectores del modelo educativo de Morelos.

Principio educativo	Descripción	Fuente en Morelos o derivados
Formación ciudadana	El educando asume derechos y deberes como miembro de una nación soberana	Sentimientos N° 5, 12
Educación inclusiva	Acceso al conocimiento sin distinción de casta, origen étnico ni condición social	Sentimientos N° 13, 15
Pensamiento crítico-político	Lectura reflexiva de documentos fundacionales para forjar juicio propio.	Sentimientos de la nación. Hermenéutica interpretativa
Hermenéutica prospectiva	Proyección de los principios fundacionales al presente y al futuro inmediato.	Propuesta pedagógica del documento fuente
Educación popular	Uso de artes, psicología social, microsociología y alfabetización popular.	Dispositivos de formación
Vinculación con la historia	Conocimiento del contexto histórico de los Congresos de Chilpancingo y Apatzingán.	Riva Palacio y Zárate, 1974

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los Sentimientos de la Nación (Morelos, 1813) y del documento base de este texto (Martínez Rosas, 2025).

Los dispositivos de formación

El modelo educativo basado en Morelos propone una amplia variedad de dispositivos de formación para recrear el pasado y proyectar el futuro, articulando cuatro grandes ámbitos disciplinares:

1. Las bellas artes y las artesanías. La pintura, la dramatización, la poesía, el cine, el modelado y la danza permiten acercarse al legado histórico de Morelos de manera vivencial y emotiva, comprometiendo dimensiones de la persona que el texto escolar no suele alcanzar.
2. La psicología social. Los juegos de roles, las dinámicas grupales y los sociodramas posibilitan que los estudiantes experimenten situaciones análogas a las que enfrentaron los insurgentes, desarrollando empatía histórica y habilidades de deliberación y acuerdo.
3. La microsociología y la antropología. Las encuestas participativas, las entrevistas a informantes clave y el análisis de rituales permiten conectar los principios de los "Sentimientos de la Nación" con la experiencia cotidiana de las comunidades, dotando de sentido local a los principios universales.
4. La alfabetización popular. La identificación de palabras generativas, el uso de íconos, la comprensión de textos simples, la redacción de enunciados breves y el diálogo horizontal con preguntas abiertas constituyen herramientas privilegiadas para trabajar con poblaciones con menor capital escolar, en sintonía con la vocación inclusiva del pensamiento de Morelos.

El ciudadano formado: perfil de egreso en el modelo educativo de Morelos

Revisar el legado de Morelos en clave educativa implica también preguntarnos por el tipo de sujeto que ese modelo aspira a formar.

El documento de referencia plantea con claridad esta interrogante al señalar que la revisión del ideario de los héroes nacionales "nos ayuda a cuestionarnos ¿qué hemos hecho? Y ¿qué nos falta por hacer?" (Martínez Rosas, 2025, párr. 2). Esta pregunta no es solo historiográfica sino existencial y pedagógica: interpela al educando en su condición de ciudadano concreto, con una historia y un proyecto.

El perfil de ciudadano que el modelo educativo derivado del pensamiento de Morelos propone puede articularse en torno a cuatro dimensiones complementarias:

1. La primera es la dimensión histórica: el ciudadano formado en este modelo conoce y valora el proceso mediante el cual México se constituyó como nación soberana, y reconoce en ese proceso las luchas y sacrificios de quienes lo hicieron posible.
2. La segunda es la dimensión crítica: no acepta pasivamente el orden establecido, sino que lo examina a la luz de los principios de justicia, igualdad y libertad consagrados en los Sentimientos de la Nación.
3. La tercera es la dimensión propositiva: no solo denuncia las injusticias, sino que participa activamente en la construcción de alternativas, en el espíritu del Congreso de Chilpancingo.
4. La cuarta es la dimensión solidaria: reconoce su pertenencia a una comunidad y asume la responsabilidad de contribuir al bien común, en consonancia con el sentimiento N° 12 que exige moderar la opulencia y mejorar las condiciones del más pobre.

Diálogo con la pedagogía crítica contemporánea

El modelo educativo basado en Morelos dialoga productivamente con la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana. Paulo Freire (1970/2005) propuso que la educación liberadora parte de la realidad vivida del educando para generar procesos de concientización y acción transformadora; Morelos, dos siglos antes, convirtió la experien-

cia de la opresión colonial en punto de partida para la construcción de un nuevo orden político.

Fals Borda (1987) desarrolló la investigación-acción participativa como metodología que articula saber popular y saber académico; los dispositivos de formación propuestos en el modelo basado en Morelos: artesanías, sociodramas, entrevistas a informantes clave; encarnan ese mismo principio de articulación.

Esta convergencia no es meramente retórica. Sugiere que el pensamiento de Morelos constituye un antecedente autóctono de la pedagogía crítica latinoamericana, enraizado en la experiencia histórica y cultural de México, lo que le confiere una autoridad y una pertinencia que ningún modelo importado puede igualar.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que los valores fundamentales de José María Morelos y Pavón -soberanía popular, independencia, libertad, igualdad, derechos del hombre y justicia social- no son reliquias históricas sino principios normativos con plena vigencia en el presente. Los Sentimientos de la Nación constituyen, en este sentido, no solo un documento fundacional del Estado mexicano sino también un programa de educación ciudadana que articuló, con admirable precisión, las dimensiones ética, jurídica y política de la vida en común.

El modelo educativo derivado del pensamiento de Morelos descansa en seis principios: formación ciudadana, educación inclusiva, pensamiento crítico-político, hermenéutica prospectiva, educación popular y vinculación con la historia; que ofrecen respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos de los sistemas educativos latinoamericanos: la exclusión, la crisis de ciudadanía, el distanciamiento entre escuela y comunidad y la falta de sentido del proceso formativo.

La hermenéutica doble -interpretativa del pasado y prospectiva del futuro- propuesta como método pedagógico fundamental garantiza que el estudio de Morelos no sea un ejercicio de erudición sino un proceso de formación integral del sujeto ciudadano.

Revisar-nos ante el legado de Morelos, como propone este texto, es preguntarnos por el México que hemos construido y por el México que aún nos toca construir: una pregunta que es, en su esencia más profunda, la pregunta pedagógica por excelencia.

4. Vicente Guerrero: valores, pensamiento, acciones, ideario y modelo educativo derivados

Introducción

La historia de la independencia mexicana ha sido narrada, con demasiada frecuencia, como la historia de un grupo reducido de héroes criollos ilustrados que, inspirados en los ideales de la Ilustración europea, condujeron a un pueblo pasivo hacia la libertad.

Esta narrativa, elaborada en buena medida por los historiadores del siglo XIX y consolidada en el currículo escolar del siglo XX, ha invisibilizado la participación protagónica de los sectores populares: mestizos, indígenas y afrodescendientes en la construcción de la nación. Vicente Guerrero es, acaso, el personaje que más claramente pone en cuestión esa narrativa.

Guerrero no era un letrado ni un criollo acomodado: era hijo de artesanos y arrieros del sur de México, de una familia en la que confluían sangres mestiza, indígena y africana. Llegó a la guerra de independencia no a través de los libros de filosofía política sino a través de la experiencia directa de la opresión colonial.

Se mantuvo en la lucha durante once años, muchos de ellos en condiciones de extrema precariedad y aislamiento, movido por una convicción que no necesitaba argumentos sofisticados: que los hombres y mujeres del pueblo merecían vivir en libertad y con dignidad.

El presente trabajo se propone examinar esta figura histórica con rigor y profundidad, articulando tres perspectivas complementa-

rias. La primera es biográfico-histórica, reconstruyendo las acciones y los contextos de Guerrero a partir de la historiografía disponible. La segunda es filosófico-moral, al analizar el sistema de valores y el pensamiento político que articularon su vida pública. La tercera es pedagógica, que deriva del análisis anterior un ideario y un modelo educativo que permita trasladar el legado de Guerrero al aula como recurso de formación ciudadana, ética e intercultural.

La relevancia del estudio no es únicamente histórica. En un México que sigue siendo uno de los países más desiguales del mundo, donde las comunidades indígenas y afrodescendientes enfrentan discriminación y exclusión, y donde la corrupción y la impunidad erosionan la vida democrática, los valores y el ejemplo de Vicente Guerrero tienen una actualidad que trasciende el homenaje conmemorativo para proyectarse como recurso de formación moral y política.

4.1. Contexto histórico en el que se formó Vicente Guerrero

La sociedad colonial del sur novohispano

Vicente Guerrero nació en 1782 en Tixtla, una población ubicada en la Intendencia de México, en lo que hoy es el estado que lleva su nombre. El sur novohispano era una región de enorme diversidad étnica y cultural con una fuerte presencia indígena nahua, mixteca y amuzga, y de comunidades afrodescendientes heredadas del período esclavista colonial y, además, con profunda desigualdad. La riqueza de la región, basada en la producción de algodón, añil y grana cochinilla, beneficiaba principalmente a los grandes comerciantes criollos y españoles peninsulares, mientras que la mayoría de la población indígena y mestiza vivía en condiciones de servidumbre o semiesclavitud.

La familia de Guerrero pertenecía a ese estrato intermedio de la sociedad colonial que los historiadores han denominado el «pueblo trabajador no español» (Guardino, 1996, p. 45): ni esclavos ni propietarios, sino artesanos, arrieros y pequeños comerciantes cuya movilidad social estaba bloqueada por las restricciones del

sistema de castas. Pedro Guerrero, el padre de Vicente, era arriero y más tarde cacique de Tixtla; fue él quien transmitió a su hijo los rudimentos de la escritura y una conciencia orgullosa de su lugar en la comunidad.

Este origen social no era un dato biográfico irrelevante: era, como señala Guardino (1996), la fuente de la legitimidad política de Guerrero entre las clases populares. A diferencia de los líderes criollos del movimiento insurgente, que hablaban al pueblo desde arriba, Guerrero hablaba desde adentro: conocía la explotación por experiencia propia, no por reflexión teórica.

La crisis colonial y el surgimiento del movimiento insurgente

La crisis del sistema colonial español, acelerada por la invasión napoleónica de 1808 y la consiguiente crisis de la monarquía en la metrópoli del Imperio, generó en la Nueva España un debate político inédito sobre la autonomía y la representación de los americanos. Para las élites criollas, el problema era fundamentalmente político y jurídico: querían mayor autonomía dentro del Imperio, no necesariamente la independencia total. Para el pueblo trabajador del campo y las ciudades, el problema era económico y social: querían acabar con los tributos, las alcabalas, la servidumbre y la discriminación racial.

El movimiento de Hidalgo (1810) y, sobre todo, el de Morelos de 1811 a 1815 articularon estas demandas de manera más amplia que la agenda criolla: el Grito de Dolores fue también un llamado a los indios, los mestizos y los negros a luchar por su libertad. Guerrero se incorporó al movimiento en este contexto, como parte de la base popular insurgente que veía en la independencia no un proyecto constitucional abstracto sino una promesa concreta de justicia y dignidad.

Coherencia en su trayectoria y acciones

La formación bajo Morelos (1810–1815)

Guerrero se incorporó al movimiento insurgente en 1810, poco después del Grito de Dolores, y pronto pasó a combatir bajo las órdenes

de Hermenegildo Galeana y, posteriormente, de José María Morelos. La campaña del sur fue su escuela de formación: aprendió la estrategia de la guerra de guerrillas en la que Morelos era un artífice, el arte de movilizar a las comunidades campesinas y la política de convertir cada combate en un acto de comunicación con el pueblo.

Su participación en los grandes sitios de la campaña de Morelos: Cuautla (1812), Oaxaca (1812) y Acapulco (1813), le valió ascensos sucesivos hasta alcanzar el grado de general. Pero lo que más marcó su formación política fue el Congreso de Chilpancingo (1813), donde Morelos presentó los Sentimientos de la Nación, el documento más avanzado del pensamiento político insurgente. La declaración de que la soberanía emanaba inmediatamente del pueblo, que la esclavitud debía abolirse y que la ley debía ser igual para todos sin distinción de origen fue el fundamento ideológico que Guerrero haría suyo para el resto de su vida.

El historiador Timothy Anna (1978) señala que la relación entre Guerrero y Morelos fue algo más que la de un subordinado con su jefe: fue la de un discípulo con su maestro. Guerrero absorbió de Morelos no sólo las técnicas militares sino la visión de una república igualitaria y popular que hacía de la justicia social y de la independencia política los objetivos centrales de la lucha.

“La patria es primero”, una resistencia solitaria (1815–1820)

La captura y el fusilamiento de Morelos en diciembre de 1815 sumió al movimiento insurgente en una crisis profunda. Los principales líderes habían muerto o se habían acogido a las amnistías ofrecidas por el virrey Apodaca.

Para 1816, la insurgencia se había reducido a pequeños grupos guerrilleros dispersos en las regiones más inaccesibles del país. Guerrero era uno de los últimos jefes militares en activo, con un contingente que en algunos momentos no superaba las cien personas.

Fue en este período cuando se produjo el episodio que más ha contribuido a construir la leyenda moral de Guerrero: el encuentro con su padre. En 1820, Pedro Guerrero llegó al campamento de su hijo

como emisario del Virrey Apodaca, portando una oferta de amnistía que incluía tierras, una pensión y el perdón real. Según los testimonios de la época, Vicente Guerrero respondió a su padre con una declaración que se convertiría en una de las frases más citadas de la historia de México:

> "Si mi padre viene a ofrecerme el perdón del rey y a persuadirme de que abandone la causa que defiendo, le digo que la patria es primero" (Guerrero, 1820; en Bustamante, 1844, t. IV, p. 123).

Esta respuesta ha sido interpretada de diversas maneras por los historiadores. Para algunos, es la expresión máxima de la integridad moral de Guerrero: la disposición a anteponer la causa colectiva al interés familiar y personal, incluso cuando ese interés toma la forma del amor filial. Para otros, como Guardino (1996), la escena tiene elementos legendarios que dificultan su verificación estricta, pero su potencia simbólica como expresión de los valores patrios de Vicente Guerrero es incuestionable.

Estos cinco años de resistencia solitaria en la sierra son, desde la perspectiva de la ética de las virtudes, la parte más significativa de la trayectoria de Guerrero. Es relativamente fácil mantener los propios principios cuando se está ganando: la prueba real de la virtud es la capacidad de mantenerlos en la derrota, en el aislamiento y ante el ofrecimiento de una salida cómoda. Por ese hecho, Guerrero pasó a la historia de manera extraordinaria.

El Abrazo de Acatempan y el Plan de Iguala (1821)

En 1820, la situación política en España cambió radicalmente con la restauración de la Constitución de Cádiz por el pronunciamiento de Riego. El virrey de la Nueva España, Juan Ruiz de Apodaca, fue sustituido por Juan O'Donojú, y el ejército realista, debilitado y desmoralizado, ya no podía sostener la guerra contra los insurgentes. En este contexto, Agustín de Iturbide, un oficial realista de origen criollo, buscó a Guerrero para negociar una solución política que pusiera fin al conflicto.

La entrevista entre Guerrero e Iturbide en Acatempan el 10 de febrero de 1821 es uno de los momentos más cargados de simbolismo en la historia de la independencia. Dos hombres que habían combatido en bandos opuestos durante años se encontraban para acordar la liberación de un país.

La decisión de Guerrero de aceptar la propuesta de Iturbide recogida en el Plan de Iguala (24 de febrero de 1821) ha sido interpretada de maneras muy distintas por los historiadores. Algunos la interpretan como una capitulación ante los intereses criollos conservadores: el Plan de Iguala garantizaba la independencia, pero también los privilegios del clero, el ejército y la aristocracia criolla, en detrimento de las demandas sociales más radicales de la insurgencia popular. Otros, como Anna (1978), la interpretan como un ejercicio de pragmatismo y claridad política, ya que Guerrero comprendió que la independencia formal era el paso necesario para alcanzar, en el largo plazo, las transformaciones sociales que el movimiento insurgente había perseguido.

Lo que parece claro es que Guerrero aceptó el Plan de Iguala no por debilidad sino como un movimiento táctico y un cálculo estratégico: la independencia era el bien mayor que el momento hacía posible, y sacrificar ese objetivo por pureza ideológica hubiera prolongado indefinidamente una guerra de desgaste que ya había costado demasiado. Este pragmatismo no era cinismo ni desvalorización, sino una acción virtuosa y afortunada para bien de una nación apenas posible, de quien sabe distinguir entre lo que es posible ahora, en el horizonte de lo que es deseable y posible en el futuro.

Tabla 13. Vicente Guerrero: cronología, acciones y dimensión ética.

Año	Hito	Acontecimiento	Dimensión ética y política
1782	Nacimiento	Nace en Tixtla, Intendencia de México (hoy Guerrero), en familia mestizo-afrodescendiente de artesanos y arrieros.	Origen popular; contacto temprano con la explotación y la injusticia colonial.

1808–1809	Contexto preinsurgente	La crisis monárquica española y la destitución de Iturrigaray avivan el debate sobre la autonomía americana.	Toma de conciencia política en el entorno criollo-mestizo del sur.
1810	Incorporación a la insurgencia	Se suma al movimiento de Morelos tras el Grito de Dolores; combate como soldado raso en la campaña del sur.	Vocación militar y lealtad a la causa; subordinación voluntaria a la jerarquía insurgente.
1811–1815	Campaña del sur	Participa en los sitios de Cuautla (1812), Oaxaca (1812) y Acapulco (1813); asciende a general por méritos propios.	Valentía, liderazgo carismático, conocimiento del terreno suriano.
1815	Muerte de Morelos	Morelos es capturado y fusilado; la insurgencia queda fragmentada y a la defensiva. Guerrero toma el mando en el sur.	Resiliencia; lealtad a los principios más allá de las personas.
1816–1820	Resistencia en la sierra	Mantiene viva la llama insurgente desde la Sierra Madre del Sur con guerrillas dispersas. Rechaza amnistías realistas.	Constancia, sacrificio personal, integridad ante la presión.
1820–1821	El abrazo de Acatempan	Negocia con Agustín de Iturbide el Plan de Iguala (24 febrero 1821); funda el Ejército Trigarante.	Pragmatismo político, visión estratégica, anteponer la independencia al rencor.

1821	Independencia	El 27 de septiembre el Ejército Trigarante entra a la Ciudad de México. México es independiente.	Coronación de once años de lucha; reconocimiento oficial tardío de su papel.
1824–1828	Vida política	Diputado y senador en el Congreso Constituyente; candidato presidencial en 1828.	Defensa de los derechos de los grupos populares e indígenas en el debate legislativo.
1829	Presidencia	Asume la presidencia el 1 de abril; decreta la abolición de la esclavitud el 15 de septiembre.	Justicia social; coherencia entre ideales y poder; acto más audaz de su gobierno.
1829–1831	Traición y fusilamiento	Derrocado por el golpe de Bustamante (1829); capturado mediante traición en 1831; fusilado el 14 de febrero en Cuilápam.	Martirio; el precio de la integridad ante los intereses oligárquicos.

Nota. Elaboración propia con base en Anna (1978), Bustamante (1844), Guardino (1996) y Lemoine (1965).

La tabla 13 sistematiza la trayectoria biográfica de Guerrero articulando cada hito con su dimensión ética y política. El análisis conjunto de estos datos evidencia la notable coherencia entre sus valores declarados y sus acciones concretas a lo largo de cinco décadas de vida pública, coherencia que constituye el rasgo más significativo de su figura desde la perspectiva de la educación moral.

La presidencia y la abolición de la esclavitud (1829)

Vicente Guerrero asumió la presidencia de México el 1 de abril de 1829, luego de los procesos electorales más disputados de la historia temprana del país. Su candidatura fue apoyada por los sectores populares, los liberales radicales y los militares de origen insurgente;

su adversario en las elecciones fue Manuel Gómez Pedraza, candidato del sector conservador y de los grandes comerciantes. Aunque Gómez Pedraza obtuvo más votos en el Congreso, un levantamiento popular encabezado por Lorenzo de Zavala colocó a Guerrero en el poder.

El acto más trascendente de su gobierno fue el decreto de abolición de la esclavitud, promulgado el 15 de septiembre de 1829, un día después de la proclamación del aniversario de la independencia, en el contexto de otra invasión española encabezada por Isidro Barradas. El texto del decreto es notable por su brevedad y su rotundidad:

> "Queda abolida la esclavitud en la República. Son por consiguiente libres todos los individuos que hasta hoy han sido considerados como esclavos. Cuando las circunstancias del erario lo permitan, se indemnizará a los propietarios de esclavos, a manera de estimular el cumplimiento de esta ley humanitaria" (Guerrero, 1829, citado en González y González, 1956, p. 389).

México fue el segundo país en América, después de Haití, y el primero de América Latina en abolir la esclavitud de manera plena y sin condiciones de gradualidad. La decisión tuvo una motivación múltiple: la convicción moral de Guerrero, forjada en su propia experiencia de la desigualdad racial; el cálculo político de ganar el apoyo de la comunidad afrodescendiente ante la amenaza de invasión española; y la coherencia con los principios de igualdad proclamados en los Sentimientos de la Nación de Morelos dieciséis años antes.

El decreto de abolición ha sido objeto de debate historiográfico sobre sus efectos prácticos: la mayoría de los historiadores coincide en que el número de esclavos en México en 1829 era relativamente reducido -quizás no más de 3,000 personas- y que la institución esclavista ya estaba en declive (Velázquez, 2006). Pero reducir el significado del decreto a sus efectos inmediatos sería un error: su importancia radica en la afirmación de un principio ético, en generar un precedente jurídico-político y en establecer un rasgo distintivo del tipo de república que quería construir V. Guerrero.

La traición, la caída y el martirio (1829–1831)

El gobierno de Guerrero fue breve y turbulento. La crisis fiscal, la invasión española de 1829, las pugnas con el Congreso y la oposición de los sectores conservadores enquistados en el clero, el ejército y los grandes propietarios, debilitaron su posición. En diciembre de 1829, un golpe de Estado encabezado por el vicepresidente Anastasio Bustamante lo depuso, por lo que Guerrero se retiró al sur y reanudó la lucha armada desde la sierra.

En 1831, fue capturado mediante una trampa infame: el genovés Francisco Picaluga lo atrajo a su barco con el pretexto de una negociación, lo aprisionó y entregó a las fuerzas del gobierno a cambio de cincuenta mil pesos. El gobierno de Bustamante lo sometió a un juicio sumarísimo y lo fusiló el 14 de febrero de 1831 en Cuilápam, Oaxaca.

La muerte de Guerrero, como la de tantos héroes populares de la historia latinoamericana, fue el precio de su integridad frente a los intereses de los grupos privilegiados. No murió en el campo de batalla sino víctima de la traición de quienes no podían comprar sus principios. Esta dimensión del martirio es, paradójicamente, la que más ha contribuido a la persistencia de su figura en la memoria popular: el héroe que prefirió morir antes que traicionar su causa tiene una potencia simbólica que ninguna victoria militar puede igualar.

4.2. Sistema de valores y pensamiento político de Vicente Guerrero

Los valores como estructura coherente

El análisis de la trayectoria de Guerrero permite identificar un sistema de valores que, aunque nunca fue formulado por él de manera sistemática, pues no era un filósofo sino un hombre de acción que manifiesta una notable coherencia interna.

Estos valores no son postulados abstractos sino actitudes estables hacia principios y otros valores que se manifestaron de manera consistente en las decisiones concretas de su vida: en el campo de

batalla, en la sierra, en el palacio presidencial y ante el pelotón de fusilamiento.

La filosofía moral aristotélica ofrece un marco conceptual útil para analizar este sistema: Aristóteles entendía la virtud como un hábito estable de actuar bien que se forma a través de la práctica y que se manifiesta en la capacidad de elegir correctamente entre diversas opciones, incluso en condiciones adversas (Aristóteles, Ética nicomáquea, II, 1). Desde esta perspectiva, los valores de Guerrero no son ideas que él afirmaba sino disposiciones que él practicó, y su coherencia a lo largo del tiempo es la prueba de que se trataba de virtudes genuinas y no de meras conveniencias circunstanciales.

Tabla 14. Sistema de valores de Vicente Guerrero: definición, expresión histórica y virtudes asociadas.

Valor	Definición y alcance	Expresión histórica concreta	Virtudes asociadas
Lealtad a la causa	Coherencia entre convicciones y acción a lo largo de once años de guerra, incluso en los momentos de mayor adversidad.	Rechazo de la amnistía de Apodaca (1820): «La patria es primero».	Constancia, integridad, vocación de servicio.
Dignidad popular	Reivindicación de los derechos de mestizos, indígenas y afrodescendientes como sujetos plenos de la nación.	Abolición de la esclavitud (1829); defensa de las comunidades indígenas en el Congreso.	Justicia social, igualitarismo, dignidad humana.
Humildad y origen popular	Nunca renegó de su condición de hombre del pueblo; su liderazgo fue carismático y no burocrático.	Mantuvo vínculos con las comunidades sureñas durante toda su vida política.	Autenticidad, cercanía con el pueblo, sencillez.

Valentía y resiliencia	Capacidad de mantener la resistencia armada durante años de aislamiento y derrota táctica, sin rendirse.	La campaña de guerrillas en la Sierra Madre del Sur (1816–1820).	Fortaleza moral, esperanza activa, coraje.
Pragmatismo patriótico	Disposición a negociar con el adversario histórico (Iturbide) cuando la independencia nacional lo exigía.	Plan de Iguala y Abrazo de Acatempan (1821).	Visión estratégica, primacía del bien colectivo sobre el rencor personal.
Republicanismo igualitario	Defensa de una república que garantizara igualdad ante la ley para todos los grupos sociales, sin privilegios de casta.	Discursos en el Congreso Constituyente (1824); programa presidencial (1829).	Legalidad, igualdad, soberanía popular.
Martirio y coherencia final	Aceptó la muerte sin abjurar de sus principios; su fusilamiento fue el precio de su integridad ante los intereses conservadores.	Fusilamiento en Cuilápam, 14 de febrero de 1831.	Integridad, sacrificio, coherencia hasta el final.

Nota. Elaboración propia con base en Anna (1978), Bustamante (1844), Guardino (1996) y Velázquez (2006).

La tabla 14 articula el sistema de valores de Guerrero en torno a siete dimensiones fundamentales. La columna de «expresión histórica concreta» es especialmente relevante desde la perspectiva pedagógica: muestra que cada valor puede ser ilustrado con un acontecimiento o una acción verificable históricamente, lo que permite enseñarlos no como principios abstractos sino como compromisos que tienen consecuencias reales.

La lealtad como virtud fundante

El valor que más define la figura de Guerrero es la lealtad: no la lealtad a una persona o a un poder, sino la lealtad a una causa y a un principio vital. Esta distinción es fundamental, puesto que la lealtad a una persona puede convertirse en servilismo o en nepotismo, mientras que la lealtad a "la patria", lo es a una causa suprema, a un principio vital de su existencia, es lo que Guerrero priorizó, en su respuesta al emisario de su padre: "la Patria es primero".

Esta lealtad a la causa se manifestó de manera especialmente elocuente en el período 1815–1820, cuando mantener la resistencia insurgente no tenía prácticamente ninguna racionalidad estratégica: la guerra estaba perdida, los líderes habían muerto, las amnistías eran generosas y la mayoría de sus compañeros se habían rendido. Sin embargo, Guerrero continuó, movido por una convicción que el historiador Peter Guardino (1996) describe como "una mezcla de fe religiosa, lealtad a los compañeros caídos y convicción de que la justicia que representaban los insurgentes no podía morir con sus generales" (p. 117).

Esta lealtad inquebrantable tiene una dimensión educativa directa, es el modelo de lo que los psicólogos morales contemporáneos llaman «identidad moral»: la integración de los valores en el núcleo del yo, de manera que actuar en contra de ellos se experimente como una traición a la propia identidad, no sólo como una transgresión de normas externas (Blasi, 1984).

Dignidad popular e igualitarismo racial

El segundo eje del pensamiento de Guerrero es la convicción de que todos los seres humanos, independientemente de su origen étnico, social o cultural, son portadores de la misma dignidad y merecen el mismo trato ante la ley. Este principio que hoy llamamos igualdad sustantiva o igualitarismo más allá de la igualdad formal ante la ley no era evidente en el México de principios del siglo XIX, donde el sistema de castas seguía estructurando las relaciones sociales, aunque formalmente hubiera sido abolido.

La reivindicación de la dignidad popular en el pensamiento de Guerrero no era abstracta puesto que tenía una base biográfica concreta en su propia experiencia de la discriminación racial. Como mestizo afrodescendiente, Guerrero había crecido en una sociedad que le asignaba un lugar y un estatus subordinado debido a su origen. Su respuesta a esa asignación no fue la resignación sino la acción política orientada a cambiar las estructuras que producían la desigualdad.

Como ha señalado la historiadora Tatiana Seijas (2014), Guerrero fue el primer presidente de México -y uno de los primeros líderes de Estado en el mundo- en tomar medidas concretas para abordar la desigualdad racial desde el poder. La abolición de la esclavitud de 1829 es el acto más evidente de esta agenda, pero no el único: su gobierno también impulsó medidas de apoyo a las comunidades indígenas y restringió los privilegios de los grandes propietarios.

El pensamiento político: anticolonialismo, republicanismo y justicia redistributiva

El pensamiento político de Guerrero puede describirse, en términos de la ciencia política contemporánea, como un republicanismo popular de orientación igualitaria. Esta caracterización significa que no se trata de un republicanismo liberal en el sentido de Locke o Madison, centrado en la protección de los derechos individuales y la limitación del poder, sino de un republicanismo que coloca la justicia social y la igualdad real como condiciones de la libertad política.

Para Guerrero, la independencia formal de España era un paso necesario pero insuficiente: si la nueva república reproducía las estructuras de desigualdad del colonialismo, el pueblo seguiría siendo esclavo en la práctica, aunque fuera jurídicamente libre. Esta convicción lo puso en permanente conflicto con los sectores conservadores de la clase dirigente criolla, que querían la independencia política pero no la transformación social.

Tabla 15. Ejes del pensamiento político de Vicente Guerrero: contenido, fundamento y fuentes.

Eje del pensamiento	Contenido	Fundamento biográfico	Fuente
Anticolonialismo	Rechazo al sistema de dominación colonial en todas sus formas: fiscales, militares, raciales y culturales.	Experiencia directa de la explotación en el sur novohispano.	Morelos (1813); Guerrero (1829)
Igualitarismo racial	Convicción de que mestizos, indígenas y afrodescendientes tenían los mismos derechos que criollos y españoles americanos.	Propia identidad mestizo-afrodescendiente; contacto con comunidades negras del sur.	Decreto de abolición (1829)
Republicanismo popular	La soberanía reside en el pueblo —no sólo en la élite criolla— y el gobierno debe responder a sus necesidades.	Congreso de Chilpancingo (1813); debates del Constituyente (1824).	Sentimientos de la Nación (1813)
Justicia redistributiva	El Estado tiene la obligación de corregir las desigualdades heredadas del colonialismo mediante políticas activas.	Propuestas de reforma agraria y tributaria en el período presidencial.	Guerrero (1829)
Soberanía territorial	La tierra de las comunidades indígenas y campesinas es parte de la soberanía nacional y no puede ser enajenada.	Defensa de las tierras comunales durante su gobierno.	Guardino (1996)

Laicismo y religiosidad popular	Aceptaba el papel social de la Iglesia, pero rechazaba el poder político clerical; su fe era la del pueblo, no la de la jerarquía.	Relación compleja con el clero durante la guerra y en su gobierno.	Anna (1978)

Nota. Elaboración propia con base en Anna (1978), Guardino (1996), Morelos (1813/2003) y Velázquez (2006).

La tabla sistematiza los ejes del pensamiento político de Guerrero, evidenciando que su ideario no era un conjunto de ideas importadas de Europa sino una síntesis original forjada en la experiencia de la opresión colonial y la lucha insurgente. La columna de «fundamento biográfico» subraya que cada dimensión del pensamiento de Guerrero tiene raíces en su vida concreta, lo que le confiere una autenticidad que distingue a los valores vividos de los meramente proclamados.

El humanismo práctico de Guerrero

Una categoría analítica que permite integrar los distintos aspectos del pensamiento de Guerrero es la de humanismo práctico: la convicción de que la dignidad humana no es un principio abstracto sino una realidad concreta que se afirma o se niega en cada decisión política, económica y social. Este humanismo no requería de fundamentos filosóficos elaborados -Guerrero no era un filósofo- sino que se expresaba en la capacidad de ver en cada persona, por humilde que fuera su condición, un ser humano que merecía respeto y justicia.

Este humanismo práctico conecta a Guerrero con una tradición de pensamiento latinoamericano que, desde Las Casas hasta Freire, ha insistido en que la transformación social comienza por el reconocimiento de la humanidad plena de los oprimidos. Como señala Freire (1970), la liberación no puede ser un regalo que los «ilustrados» conceden al pueblo: debe ser una conquista del propio pueblo a través de la acción colectiva. Guerrero encarna esta lógica de manera ejemplar:

su legitimidad entre las clases populares no derivaba de su autoridad formal sino de su origen compartido y su solidaridad práctica.

4.3. Ideario educativo derivado del legado de Vicente Guerrero

Fundamentos filosóficos

La derivación de un modelo educativo a partir de la figura histórica de Vicente Guerrero descansa sobre tres premisas filosóficas que conviene explicitar.

La primera premisa es que los personajes históricos son recurso moral y no sólo objeto de conocimiento. Desde Plutarco hasta la pedagogía contemporánea, existe una larga tradición que reconoce en las biografías ejemplares un instrumento privilegiado para la formación del carácter. Nussbaum (2001) ha argumentado que la narrativa, incluida la historia biográfica y autobiográfica, desarrolla la imaginación moral: la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de comprender las razones de sus decisiones. Desde esta perspectiva, estudiar la vida de Guerrero no es sólo aprender historia: es ejercitar la imaginación moral.

La segunda premisa es que la educación para la ciudadanía requiere referentes concretos de virtud cívica. Los valores abstractos, como la libertad, la justicia, la solidaridad, etc., son difíciles de enseñar en el vacío o de manera abstracta: cobran vida cuando se encarnan en personas reales que los vivieron y los defendieron con consecuencias concretas. Guerrero es un referente de virtud cívica de primer orden precisamente porque sus valores no son sólo palabras sino acciones verificadas históricamente.

La tercera premisa es que la memoria histórica es un componente esencial de la identidad cívica. Ricoeur (2003) ha argumentado que la identidad personal y colectiva se construye a través de la narración: somos lo que somos, en parte, en virtud de las historias que nos contamos sobre quiénes hemos sido o somos en el presente. La inclusión de Guerrero y especialmente de la dimensión mestiza y afrodescendiente de su identidad en la narrativa histórica en las escuelas contribuye a construir una identidad nacional más inclusiva y justa.

4.4. Principios del ideario educativo

Educación para la dignidad y los derechos

El primero y más relevante de los principios derivados del legado de Guerrero es que la educación debe formar sujetos conscientes de su propia dignidad y de la dignidad de los demás. En un país donde la discriminación racial y social sigue siendo una realidad cotidiana para millones de personas, este principio no es una abstracción: es una exigencia de justicia con implicaciones curriculares concretas.

La operacionalización de este principio en el aula implica incorporar en el currículo formal de historia, ética y ciencias sociales contenidos que visibilicen la experiencia histórica de los grupos discriminados: indígenas, afrodescendientes, mujeres, campesinos; y que conecten esa experiencia histórica con las formas contemporáneas de desigualdad.

También implica una pedagogía que trate a cada estudiante como sujeto de derechos y sujeto social constructor de su propia historia y no como objeto de instrucción.

Historia desde abajo: las voces subalternas

El segundo principio es metodológico: la enseñanza de la historia debe incorporar las perspectivas de los grupos subalternos como fuentes legítimas de conocimiento histórico, no sólo como objeto de la descripción y hasta compasión de los historiadores. Esta perspectiva, desarrollada teóricamente por los Subaltern Studies (Guha, 1988) y aplicada a la historia de México por historiadores como Guardino (1996) y Velázquez (2006), encuentra en Guerrero un caso paradigmático: la historia de la independencia es diferente, más rica, compleja y justa, cuando se narra desde su perspectiva.

En términos didácticos, este principio sugiere el uso de fuentes primarias muy diversas, incluyendo testimonios, tradiciones orales y artefactos materiales, para construir una narrativa histórica que no reduzca la historia a las acciones de los grandes hombres, acon-

tecimientos y fechas relevantes. Implica también problematizar el currículo oficial preguntando: ¿a quiénes incluye y a quiénes excluye esta narrativa? ¿Qué se pierde cuando contamos la historia sólo desde arriba?

Ética del compromiso y la resiliencia

El tercer principio es ético: la capacidad de mantener los propios valores ante la adversidad, es decir, la resiliencia moral, que es una virtud que puede y debe enseñarse al lado de la resiliencia social y psicológica. Los cinco años de resistencia solitaria de Guerrero en la sierra son el caso histórico más elocuente de esta virtud, como de otros líderes de luchas armadas que muestran que la integridad moral no es un estado sino un proceso, una elección que se renueva cada vez que se presenta la tentación de renunciar.

La enseñanza de la resiliencia moral no puede realizarse sólo a través de la conferencia o del libro de texto, sino que requiere metodologías activas que pongan a los estudiantes en situaciones reales o en simulacros donde tengan que tomar decisiones difíciles y defender sus principios ante presiones contrarias. El análisis de dilemas morales históricos, el debate estructurado y el estudio de casos son herramientas adecuadas para este propósito.

Ciudadanía intercultural: la nación como diversidad

El cuarto principio es intercultural: la nación mexicana no es una identidad homogénea sino una pluralidad de culturas, lenguas, tradiciones, historias regionales, comunitarias y étnicas que se han ido tejiendo a lo largo de la historia. La figura de Guerrero como mestizo, afrodescendiente, hablante de lenguas indígenas, enraizado en las comunidades del sur, encarna esa diversidad de manera extraordinaria y elocuente.

Incorporar la dimensión afromexicana de la historia de Guerrero en la enseñanza escolar es un acto de reconocimien-

to de la contribución de esa comunidad a la construcción de la nación, contribución que ha sido sistemáticamente invisibilizada por la narrativa histórica oficial durante décadas. Walsh (2009) ha argumentado que la interculturalidad crítica no es sólo el reconocimiento formal de la diversidad sino la transformación de las estructuras de poder que producen la desigualdad cultural: enseñar la historia de Guerrero desde esta perspectiva es un paso en esa dirección.

Como ha señalado la historiadora Velázquez (2006), la figura de Guerrero es fundamental para la construcción de la memoria afromexicana, ya que "Es el único presidente de México cuyo origen africano es indudable, y esa condición fue al mismo tiempo la fuente de su sensibilidad hacia la injusticia racial y el blanco de los prejuicios de las élites conservadoras que lo derrocaron" (p. 203).

Justicia social como contenido curricular

El quinto principio es de orden político: las diversas estructuras de desigualdad: colonial, racial, de clase y hasta geográficas, no son temas tabú del currículo sino contenidos legítimos y necesarios de la formación ciudadana. Enseñar a los estudiantes a reconocer las causas y consecuencias de la desigualdad, a analizar las políticas redistributivas actuales en México y otras latitudes y a evaluar críticamente las instituciones desde el criterio de la justicia y la equidad, son funciones esenciales de la educación en una sociedad democrática.

La vida de Guerrero ofrece material concreto para este trabajo: el decreto de abolición de la esclavitud puede ser el punto de partida de una discusión sobre los límites de las políticas de igualdad formal; la alianza con Iturbide puede analizarse como un caso de negociación entre principios ideales y posibilidades concretas; y la traición de Picaluga puede leerse como un ejemplo de cómo los intereses económicos pueden corromper incluso a quienes deberían ser aliados.

Tabla 16. Modelo educativo derivado del legado de Vicente Guerrero: principios, estrategias y marcos teóricos.

Principio educativo	Fundamento en Guerrero	Estrategia didáctica	Marco teórico
Educación para la dignidad	Toda persona, sin importar origen étnico, clase o género, tiene derecho a una educación que la reconozca como sujeto de derechos.	Análisis de casos históricos de exclusión; debate sobre derechos educativos actuales.	Freire (1970); Constitución Política (art. 3°)
Historia desde abajo	La historia nacional debe contarse también desde la perspectiva de los grupos subalternos: indígenas, afrodescendientes, mujeres, pobres.	Proyectos de investigación histórica local; fuentes orales y materiales.	Guha (1988); Guardino (1996)
Ética de la resiliencia	La capacidad de mantener los propios valores ante la adversidad es una virtud cívica fundamental que puede y debe enseñarse.	Dilemas morales históricos; análisis de decisiones en contextos difíciles.	MacIntyre (1981); Nussbaum (2001)
Ciudadanía intercultural	La nación mexicana es pluriétnica y multicultural; la educación debe reflejar y valorar esa diversidad como fortaleza.	Proyectos interculturales; integración de saberes indígenas y afromexicanos.	Walsh (2009); DOF (2019)
Justicia social como contenido	Las estructuras de desigualdad —colonial, racial, de clase— son contenidos legítimos del currículo de ciencias sociales y ética.	Análisis de datos de desigualdad; debate sobre políticas redistributivas.	Giroux (1988); Apple (2004)

Pedagogía de la memoria	Recordar y honrar a los héroes olvidados o marginados por la historia oficial es un acto pedagógico y político.	Investigación sobre figuras afromexicanas e indígenas en la historia nacional.	Ricoeur (2003); Jelin (2002)
El maestro como servidor público	El compromiso de Guerrero con el servicio al pueblo, más que con el poder personal es un modelo para la ética docente.	Reflexión sobre la vocación docente; debate sobre la responsabilidad pública.	Freire (1993); Fullan (2001)

Nota. Elaboración propia con base en Freire (1970, 1993), Giroux (1988), Nussbaum (2001), Ricoeur (2003) y Walsh (2009).

La tabla 16 integra el modelo educativo derivado del legado de Guerrero, articulando cada principio con su fundamento histórico, una estrategia didáctica concreta y el marco teórico que lo sustenta. La columna de estrategias didácticas es especialmente importante porque muestra que el modelo no es únicamente normativo, puesto que no se limita a señalar fines, sino que también es operativo al ofrecer orientaciones concretas para la práctica docente.

El maestro como servidor del pueblo: la ética docente guerrerense

Una dimensión del legado de Guerrero que tiene implicaciones directas para la ética profesional docente es su concepción del liderazgo como servicio. A diferencia de muchos caudillos de su época que buscaban en el poder político la confirmación de su propio valor, el reconocimiento social y político y el acceso a la riqueza, Guerrero mantuvo durante toda su vida una actitud de servicio al pueblo que era coherente con su origen y sus valores.

Esta actitud puede traducirse en términos de la ética docente como la vocación de servicio: la comprensión de que el trabajo del maestro no es una transacción económica ni un ejercicio de autoridad sobre los estudiantes, sino una responsabilidad moral hacia la comunidad a la que sirve. En este sentido, Freire (1993) argumentó que el

maestro que genuinamente educa para la libertad debe estar dispuesto a aprender de sus estudiantes tanto como a enseñarles, a reconocer su propia incompletud y a comprometerse con la transformación de las condiciones que producen la injusticia.

El paralelo con Guerrero es elocuente: el insurgente del sur no pretendía llevar la libertad al pueblo desde arriba sino construirla con el pueblo desde adentro. Una pedagogía inspirada en su legado debería aspirar a lo mismo.

La memoria crítica como práctica escolar

El modelo educativo derivado del legado de Guerrero encuentra en la pedagogía de la memoria su expresión más específica. Elizabeth Jelin (2002) ha argumentado que la memoria no es un reflejo pasivo del pasado sino una práctica activa que implica selecciones, interpretaciones y luchas sobre el significado de los eventos históricos. Desde esta perspectiva, enseñar la historia de Guerrero no es simplemente transmitir información sobre el pasado: es participar en la construcción del significado de ese pasado para el presente.

Una práctica escolar de memoria crítica inspirada en el legado guerrerense podría incluir: la investigación sobre la presencia de comunidades afrodescendientes en la región donde está ubicada la escuela; el análisis comparativo de cómo Guerrero es representado en diferentes libros de texto y en la cultura popular; el análisis de poemas, declamaciones y canciones, la visita a monumentos y espacios de memoria relacionados con su figura; y la producción de artefactos culturales como textos, murales, videos o performances que comuniquen la historia de Guerrero desde la perspectiva de los estudiantes.

Tensiones, perspectivas críticas y límites

Entre la figura del héroe y la complejidad histórica

Toda recuperación pedagógica de una figura histórica enfrenta el riesgo de una heroización acrítica: la reducción de una persona compleja

y contradictoria a un símbolo perfecto y unidimensional; elevar una figura a la categoría de modelo muchas veces lleva a omitir sus limitaciones humanas.

Este riesgo es especialmente pronunciado en el caso de Guerrero, cuya figura ha sido objeto de monumentos oficiales; en el estado de Guerrero que lleva su nombre, su imagen ha aparecido en billetes, pinturas y murales que tienden a fijar una imagen simplificada del héroe.

Una pedagogía crítica de la memoria histórica debe resistir esta tentación. Guerrero no fue un ángel: fue un hombre de su época con las limitaciones que eso implica. Sus concepciones sobre el papel de las mujeres, su uso de la violencia en contextos de guerra, las tensiones entre sus principios igualitarios y las realidades de la política del poder: todos estos aspectos forman parte de la figura completa y deben ser abordados con honestidad en el aula.

Como señala Florescano (2004), la historia patria mexicana ha tendido a construir héroes de bronce inmaculados, solemnes e inaccesibles que resultan pedagógicamente estériles precisamente porque su pretendida perfección lo aleja de la experiencia real de los estudiantes. Una pedagogía que tome en serio el legado de Guerrero debe presentarlo en su humanidad completa: sus virtudes y sus limitaciones, sus éxitos y sus fracasos, su grandeza y su vulnerabilidad.

La tensión entre la historia nacional y la historia local

Guerrero es, ante todo, un héroe del sur de México: su vida, su lucha y su legado están profundamente enraizados en las comunidades de lo que hoy son los estados de Guerrero, Oaxaca y Morelos. Sin embargo, la narrativa nacional tiende a absorber su figura en un relato de alcance nacional que puede diluir la especificidad regional de su experiencia.

Una pedagogía inspirada en su legado debe ser sensible a esta tensión: debe conectar la historia nacional con la historia local y regional, y debe reconocer que el significado de la figura de Guerrero puede ser diferente para los estudiantes que viven en las regiones donde él combatió y murió, al parecerles más concreto, cercano, vivo y per-

sonal. La historia local no es un suplemento pintoresco de la historia nacional, sino un lugar donde la historia nacional cobra vida.

El desafío de la implementación

El modelo educativo esbozado en este trabajo es ambicioso en sus objetivos y en los cambios que implica respecto al currículo y la pedagogía convencionales, tanto que parece exceder la propia figura de Guerrero. Su implementación efectiva requiere maestros con formación sólida en historia, ética y pedagogía crítica; materiales didácticos que incorporen perspectivas diversas sobre la historia; y condiciones institucionales que permitan el trabajo en proyectos, el debate y la investigación.

En el contexto del sistema educativo mexicano, estos requisitos no siempre están presentes. La formación docente en historia suele ser insuficiente; los libros de texto presentan versiones simplificadas y acríticas de la historia; y las condiciones de trabajo de los maestros, entre ellas el exceso de alumnos, recursos escasos, presiones burocráticas y tareas administrativas sin impacto formatito, limitan el tiempo y el espacio para las pedagogías activas y participativas.

Esto no invalida el modelo: señala las condiciones que necesitan transformarse para que pueda implementarse. Y a su vez, esa transformación es coherente con el legado de Guerrero: la lucha por mejorar las condiciones en que se educa al pueblo es la continuación contemporánea de la lucha que él emprendió hace dos siglos.

Conclusiones

El análisis realizado a lo largo de este trabajo ha mostrado que Vicente Guerrero es una figura histórica de una riqueza y una complejidad excepcionales, cuyo legado trasciende ampliamente el ámbito de la conmemoración nacional para proyectarse como recurso pedagógico de primera importancia. Guerrero como insurgente, estadista, abolicionista de la esclavitud y mártir, encarna un sistema de valores anclados al principio de patriotismo: lealtad, dignidad popular, valentía, humildad,

pragmatismo patriótico, republicanismo igualitario, cuya coherencia a lo largo de cinco décadas de vida pública constituye un modelo de integridad moral difícilmente equiparable en la historia mexicana.

Su pensamiento político, forjado en la experiencia directa de la opresión colonial y la lucha insurgente, articuló un republicanismo popular que colocó la justicia social y la igualdad racial en el centro del proyecto nacional, décadas antes de que estas demandas fueran incorporadas al discurso político dominante. La abolición de la esclavitud de 1829 fue un acto solitario y audaz de un presidente que sabía que perdería el poder por ello, por lo que resulta la expresión más concentrada de ese proyecto.

El modelo educativo derivado de su legado articula principios de educación para la dignidad, historia desde abajo, ética de la resiliencia, ciudadanía intercultural, justicia social como contenido curricular y pedagogía de la memoria. Estos principios no son invenciones externas impuestas sobre la figura de Guerrero: son deducciones directas de los valores que él practicó y del pensamiento que expresó en sus acciones y sus palabras.

La pregunta que este trabajo deja abierta es si el sistema educativo mexicano tiene la capacidad institucional, la voluntad política y las capacidades de la planta docente necesarias para hacer de Guerrero algo más que una fecha en el calendario escolar, para rescatarlo como un referente vivo de los valores y las luchas que siguen siendo necesarios para construir la nación justa, igualitaria e intercultural que él soñó. Responder afirmativamente a esa pregunta es también, en sí mismo, un acto de lealtad a su causa.

5. Las heroínas de la independencia mexicana: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

La historia oficial de la Independencia mexicana ha sido construida, durante dos siglos, alrededor de las figuras de los grandes caudillos masculinos: Hidalgo, Morelos, Iturbide. Esta construcción no fue inocente: respondió a una operación ideológica que relegó al margen del relato histórico la participación decisiva de las mujeres en el movimiento insurgente, reproduciendo en la memoria colectiva las mismas jerarquías de género que la Independencia, paradójicamente, no llegó a transformar.

Recuperar el legado de las heroínas de la independencia no es, por lo tanto, un gesto de corrección política: es una operación de justicia histórica y una exigencia epistemológica que afecta la verdad misma del relato nacional.

Las heroínas de la Independencia: Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, Gertrudis Bocanegra, María Ignacia Rodríguez, Manuela Medina, María Fermina Rivera y muchas otras cuya historia permanece en el anonimato; participaron en el movimiento insurgente desde posiciones radicalmente distintas en la jerarquía social novohispana, pero con una determinación común: la convicción de que la libertad y la justicia eran bienes por los que valía la pena arriesgar la vida, la familia y el patrimonio. Su participación adoptó formas igualmente diversas: la conspiración política, el periodismo insurgente, el espionaje, el combate armado, la logística militar y la diplomacia informal.

La relevancia pedagógica de este legado es múltiple. En primer lugar, aporta modelos de ciudadanía activa y comprometida que la educación necesita para superar la abstracción de los conceptos cívicos. En segundo lugar, ofrece una perspectiva de género que permite cuestionar y transformar los estereotipos que aún limitan las expectativas y las oportunidades de las niñas y las mujeres en el sistema educativo. En tercer lugar, proporciona una historia incluyente que reconoce la diversidad de clase, de etnia, de género y otras, como constitutivas de la nación mexicana.

El texto se organiza en cinco secciones: perfiles de las heroínas; valores y pensamiento; acciones históricas y su dimensión educativa; el ideario y modelo educativo derivado.

5.1. Las heroínas de la independencia: perfiles y contexto

El contexto de género en la Nueva España

Para comprender la dimensión de la participación de las mujeres en la Independencia es necesario situarla en el contexto de los roles de género que la sociedad novohispana les asignaba.

En el orden colonial tardío, la mujer con independencia de su clase social o étnica estaba jurídicamente subordinada al padre o al esposo, excluida de la vida política y de las profesiones liberales e incluso limitada en sus opciones educativas, confinada al espacio doméstico y sometida a la autoridad simultánea del Estado, la Iglesia y el jefe de familia (Ramos Escandón, 2006). El acceso a la educación era limitado y selectivo: las mujeres de clase alta podían recibir formación en conventos o de maestros particulares, pero la mayoría de las mujeres, especialmente las indígenas y mestizas, eran analfabetas.

En ese contexto, la participación de las heroínas en el movimiento insurgente constituyó en sí misma un acto de transgresión de género: al ocupar espacios políticos, el periodismo o la acción militar, reservados a los hombres, desafiaron no solo el orden colonial sino el orden patriarcal que lo sustentaba. Como señala Ramos Escandón (2006, p. 47): “Las insurgentes fueron, antes que nada, mujeres que decidieron ser sujetos

políticos en una sociedad que las definía como objetos del cuidado de otros. Esa decisión fue, en sí misma, un acto revolucionario".

1.2. La diversidad social de las heroínas

Una de las características más notables del conjunto de las heroínas de la Independencia es su diversidad social y étnica. Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario eran criollas ilustradas con acceso a la educación y a redes sociales de influencia. Gertrudis Bocanegra era de extracción popular y operó principalmente en el ámbito rural e indígena del Bajío michoacano. Manuela Medina era mestiza y combatiente. María Fermina Rivera aportó su conocimiento técnico en la fabricación de pertrechos. Esta diversidad tiene una implicación pedagógica fundamental: la nación se construyó con la participación de todas las clases sociales y todos los grupos étnicos, y ningún curriculum que pretenda formar ciudadanos auténticos puede ignorar esa complejidad (Herrera Peña, 2012).

Tabla 17. Perfiles de las principales heroínas de la Independencia mexicana.

Heroína	Origen/Condición social	Aportación al movimiento insurgente	Dimensión educativa
Josefa Ortiz de Domínguez	Criolla, clase media ilustrada; corregidora de Querétaro	Conspiración de Querétaro; envío del aviso que detonó el Grito de Dolores (1810)	Organización política clandestina; liderazgo cívico femenino
Leona Vicario	Criolla adinerada; periodista y escritora	Financiamiento del ejército insurgente; correos secretos; primer periodismo insurgente	Uso de la escritura y la prensa como herramientas de concienciación política
Gertrudis Bocanegra	Criolla popular; Pátzcuaro, Michoacán	Red de espionaje y correos insurgentes en el Bajío; reclutamiento de combatientes	Organización comunitaria; liderazgo femenino en contexto rural e indígena

María Ignacia Rodríguez «La Güera»	Criolla aristocrática; Ciudad de México	Salón de tertulia política; influencia sobre Agustín de Iturbide en la consumación de la independencia	La tertulia como espacio de deliberación política y formación de opinión pública
Manuela Medina «La Capitana»	Mestiza popular; Texcoco	Combatiente activa; organizó y dirigió un contingente propio de tropas insurgentes	Liderazgo militar femenino; ruptura del rol de género en el espacio de combate
María Fermina Rivera	Mestiza popular; Oaxaca	Fabricación de pólvora y pertrechos; logística del ejército insurgente	Conocimiento técnico al servicio de la causa; participación femenina en la producción bélica
Ana Villalobos y Pombo	Criolla; Valladolid (Morelia)	Red de comunicaciones y espionaje; apoyo a prisioneros insurgentes	Solidaridad y resistencia en condiciones de extrema adversidad

Nota. Elaboración propia con base en Ramos Escandón (2006), Herrera Peña (2012), Salinas Álvarez (2010) y Zarate Toscano (2019).

5.2. Valores y pensamiento de las heroínas de la independencia

Josefa Ortiz de Domínguez: la organización política como vocación

Josefa Ortiz de Domínguez nació hacia 1768 en Valladolid hoy Morelia y se casó con el corregidor de Querétaro, Miguel Domínguez. Su posición social le permitió conocer y relacionarse con los principales intelectuales y líderes políticos de su época, entre ellos Miguel Hidalgo y Allende. Fue la organizadora principal de la conspiración de Querétaro y quien, al ser descubierta y confinada en sus habita-

ciones, encontró el modo de enviar el aviso a Hidalgo que precipitó el Grito de Dolores de la madrugada del 16 de septiembre de 1810 (Salinas Álvarez, 2010).

El valor más representativo de Josefa Ortiz fue la convicción de que la participación política es un derecho y una obligación que no admite distinción de género. Cuando el virrey Venegas la interrogó sobre sus actividades, ella respondió con una firmeza que la historia ha conservado:

> "Ya sé que nada hay que esperar sino la muerte; pero esta no importa nada si se muere por una causa santa. El amor a mi patria me obliga a hacer lo que he hecho, porque tengo derechos y deberes como ciudadana lo mismo que cualquier hombre de este suelo" (Ortiz de Domínguez, citada en Salinas Álvarez, 2010, p. 83).

Esta declaración contiene en germen una filosofía de la ciudadanía femenina que la Constitución de 1917 tardaría más de un siglo en reconocer formalmente y que el sufragio femenino en México solo se conquistaría en 1953. La afirmación de que las mujeres tienen "derechos y deberes como ciudadanas lo mismo que cualquier hombre" es, para su época, un enunciado radicalmente moderno que anticipa el feminismo republicano del siglo XX.

Leona Vicario: el periodismo y la escritura como armas políticas

María de la Soledad Leona Camila Vicario Fernández de San Salvador nació el 10 de abril de 1789 en la Ciudad de México, en el seno de una familia criolla acomodada. Huérfana desde los diecisiete años, quedó bajo la tutela de su tío Agustín Pomposo Fernández de San Salvador, abogado realista, lo que no impidió que se convirtiera en una de las más activas colaboradoras de la causa insurgente. Financió la compra de armas con su propio patrimonio, organizó correos secretos para transmitir información al ejército insurgente y colaboró con el periódico ilustrado Semanario Patriótico Americano (Zarate Toscano, 2019).

Vicario fue la primera mujer periodista de México y la primera en ejercer el periodismo político de manera sistemática. Su contribución al pensamiento insurgente no fue solo material: el dinero que aportó fue cuantioso, sino intelectual: a través de sus escritos, difundió los principios de la soberanía popular, la independencia y la igualdad entre los lectores de la Ciudad de México, contribuyendo a la formación de una opinión pública favorable a la causa (Zarate Toscano, 2019). En 1842, la Constitución de Yucatán le otorgó de manera póstuma y simbólica, el título de Benemérita y Dulcísima Madre de la Patria.

Gertrudis Bocanegra: la resistencia popular y el martirio

Gertrudis Bocanegra nació el 11 de abril de 1765 en Pátzcuaro, Michoacán. A diferencia de Ortiz y Vicario, su participación en el movimiento insurgente se desarrolló principalmente en el medio rural e indígena del Bajío michoacano. Organizó una extensa red de espionaje y correos que proporcionó información valiosa al ejército insurgente, reclutó combatientes entre la población indígena y mestiza de la región y apoyó logísticamente a las tropas de Morelos durante años (Herrera Peña, 2012).

Apresada en 1817 por las fuerzas realistas, fue sometida a tortura para que revelara los nombres de sus colaboradores. Guardó silencio hasta el final y fue fusilada el 10 de octubre de 1817 en la plaza pública de Pátzcuaro, frente al pueblo que la había visto organizar y resistir. Según los testimonios de la época, antes de ser ejecutada dirigió al pueblo palabras de aliento y firmeza:

> "No lloren por mí; lloren, si acaso, por los que mañana seguirán viviendo bajo el yugo del opresor. Yo muero libre, que es lo único que importa. Peleen, no se rindan: la libertad vale más que la vida. (Bocanegra, citada en Herrera Peña, 2012, p. 134)"

Este testimonio, que consideramos históricamente preciso, encarna el valor pedagógico más profundo del martirio como categoría ética: la coherencia absoluta entre los valores proclamados y la conducta en el momento supremo de la prueba. Bocanegra murió como había vivido, y esa coherencia es la lección que la historia guarda de ella.

Manuela Medina y María Fermina Rivera: el cuerpo femenino en el combate

La participación de Manuela Medina y María Fermina Rivera en el movimiento insurgente representó la forma más radical de transgresión del orden de género novohispano: la ocupación del espacio del combate armado, reservado por definición al género masculino. Manuela Medina, conocida como "La Capitana", organizó y dirigió su propio contingente de tropas insurgentes, participando activamente en las batallas del sur del país. María Fermina Rivera, por su parte, aportó su conocimiento técnico en la fabricación de pólvora y pertrechos para el ejército de Morelos (Ramos Escandón, 2006).

La importancia pedagógica de estas figuras reside en que demuestran, con la contundencia de los hechos históricos, que la capacidad de liderazgo, la valentía y la destreza técnica no tienen género. En un momento en que las mujeres eran consideradas incapaces de participar en la vida pública y menos aún en el combate, Medina y Rivera demostraron que esas limitaciones eran construcciones sociales, no determinaciones naturales. Esa demostración que encarnaron es, en sí misma, una lección pedagógica de primer orden.

María Ignacia Rodríguez "La Güera": la diplomacia informal y el salón político

María Ignacia Rodríguez de Velasco y Osorio Barba, conocida como "La Güera Rodríguez", representó una forma de participación política igualmente eficaz pero radicalmente distinta: la diplomacia informal a través del salón literario y político.

Su casa en la Ciudad de México fue durante años el espacio de encuentro de los principales intelectuales, políticos y militares de la época, incluyendo según testimonios de la época a Alexander von Humboldt y al propio Agustín de Iturbide. Su influencia sobre este último habría contribuido a su decisión de negociar la consumación de la Independencia en 1821 (Zarate Toscano, 2019).

La dimensión pedagógica de la figura de “La Güera” radica en que visibiliza una forma de poder y de participación política que la historiografía tradicional ha tendido a invisibilizar por considerarla “informal” o “privada”: la formación de opinión pública en el espacio de la sociabilidad, el uso de la inteligencia social y la red de relaciones como instrumentos de influencia política. Recuperar esta forma de poder como objeto de estudio y de valoración histórica implica ampliar el concepto mismo de “lo político” a las relaciones sociales de poder y no solo a sus manifestaciones institucionales.

Tabla 18. Valores compartidos de las heroínas de la Independencia e implicaciones pedagógicas.

Valor	Manifestación en las heroínas	Implicación pedagógica
Patriotismo y amor a la libertad	Arriesgan vida, familia y patrimonio por la causa de la independencia	Modelo de compromiso cívico que trasciende el interés personal
Valentía y resistencia ante la adversidad	Toleran prisión, tortura, destierro y pérdida de bienes sin renunciar a sus convicciones	La fortaleza moral como virtud cívica cultivable desde la infancia
Solidaridad y sororidad	Se apoyan mutuamente; forman redes de cuidado, comunicación y resistencia	El trabajo colaborativo y la solidaridad de género como competencias sociales
Inteligencia política y estratégica	Diseñan y dirigen redes de espionaje, correos y conspiración con eficacia notable	La agencia política femenina como referente de ciudadanía activa
Ruptura de los límites de género	Ocupan espacios: el combate, la prensa, la política, reservados a los hombres	Deconstrucción del rol de género como aprendizaje histórico y crítico
Identidad nacional e inclusión	Participan mujeres de distintas clases sociales y orígenes étnicos	La nación se construye con la diversidad; ningún grupo es prescindible

Nota. Elaboración propia con base en Ramos Escandón (2006), Herrera Peña (2012) y Zarate Toscano (2019).

5.3. Acciones históricas y su dimensión educativa

La conspiración de Querétaro: la política como pedagogía de la libertad

La conspiración de Querétaro organizada entre 1809 y 1810 por Josefa Ortiz, Miguel Hidalgo, Ignacio Allende y otros, fue la primera expresión organizada del proyecto independentista y el espacio en que la participación política de las mujeres se hizo visible de manera decisiva. Josefa Ortiz no fue una colaboradora pasiva sino una organizadora activa que prestó su casa, sus contactos y su capacidad logística al servicio de la conspiración. Cuando esta fue descubierta, su acción: el mensaje enviado a Hidalgo a través del alcaide Ignacio Pérez, fue la que determinó el momento del levantamiento (Salinas Álvarez, 2010).

La dimensión pedagógica de este episodio es múltiple. Por un lado, ilustra el principio de que la acción política requiere, ante todo, valentía para actuar en el momento decisivo, incluso bajo extrema presión. Por otro, visibiliza la participación femenina en la toma de decisiones políticas de alto riesgo, desafiando la narrativa que la relega a roles secundarios o de apoyo.

El currículum escolar que estudia la conspiración de Querétaro sin mencionar a Ortiz de Domínguez transmite, implícitamente, el mensaje de que las mujeres no fueron protagonistas de la historia nacional.

El periodismo insurgente de Leona Vicario: la escritura como acto político

La colaboración de Leona Vicario con el Semanario Patriótico Americano y otros órganos de prensa insurgente fue pionera en al menos dos sentidos. En primer lugar, fue la primera expresión de periodismo político femenino en la historia de México, en un momento en que la prensa era considerada un espacio exclusivo de los hombres ilustrados. En segundo lugar, estableció el modelo de la escritura pública como instrumento de formación de opinión y de educación política de la ciudadanía.

En sus artículos, Leona Vicario no se limitaba a reproducir los argumentos de los líderes masculinos del movimiento: desarrollaba sus propios análisis de la situación política, argumentaba desde principios filosóficos y apelaba a la razón y la conciencia de sus lectores. Esta práctica de la escritura como ejercicio de pensamiento autónomo y como herramienta de formación de la ciudadanía, es uno de los legados más duraderos de su figura para la pedagogía contemporánea.

Las redes femeninas de resistencia: la solidaridad como método pedagógico

Una de las aportaciones más originales de las heroínas de la Independencia al repertorio de la acción política fue la construcción de redes de resistencia basadas en la solidaridad y el apoyo mutuo. Gertrudis Bocanegra en Michoacán, Ana Villalobos en Valladolid y decenas de mujeres anónimas en todo el país construyeron sistemas de comunicación, apoyo a prisioneros, provisión de alimentos y medicamentos, y reclutamiento de combatientes que fueron esenciales para la supervivencia del movimiento insurgente en sus momentos más críticos (Herrera Peña, 2012).

Estas redes tenían una lógica organizativa diferente a la jerárquica y vertical del ejército: eran horizontales, descentralizadas, basadas en la confianza personal y en la solidaridad de comunidad.

La investigación contemporánea sobre movimientos sociales ha demostrado que este tipo de organización en red, horizontal, basada en la confianza es extraordinariamente resiliente frente a la represión (Castells, 2012). Las heroínas de la Independencia lo descubrieron por necesidad histórica; la pedagogía contemporánea lo está redescubriendo como principio organizativo del aprendizaje colaborativo.

El martirio de Bocanegra: el testimonio como enseñanza máxima

El fusilamiento de Gertrudis Bocanegra en la plaza pública de Pátzcuaro el 10 de octubre de 1817 constituye uno de los episodios más poderosos de la historia de la Independencia desde una perspectiva pedagógica. El martirio entendido como la coherencia entre los valores

proclamados y la conducta en el momento supremo de la prueba, es en todas las tradiciones culturales, una de las formas más poderosas de transmisión de valores. Lo que Bocanegra enseñó con su muerte no puede enseñarse con palabras: la certeza de que hay causas que valen más que la vida, y que esa certeza, cuando es auténtica, no puede ser doblegada por la amenaza ni por el dolor.

Desde la perspectiva de la pedagogía moral y social, este episodio plantea preguntas fundamentales sobre la formación del carácter: ¿cómo se forma la valentía? ¿Cómo se cultiva la disposición a asumir riesgos por convicciones morales? Autores como MacIntyre (1981/2009) han señalado que las virtudes -incluyendo el coraje- no se transmiten mediante definiciones abstractas sino mediante el contacto con narraciones ejemplares vivenciales: figuras concretas que encarnan esas virtudes en situaciones reales. Las heroínas de la Independencia son, en ese sentido, un repertorio de ejemplos (exempla) muy poderoso con que cuenta la tradición cívica mexicana.

Tabla 19. Cronología de las acciones de las heroínas de la Independencia y su dimensión educativa.

Año	Heroína	Acontecimiento	Dimensión educativa
1810	Josefa Ortiz	Envío del aviso a Hidalgo; conspiración de Querétaro descubierta (15 sep.)	El valor cívico en el momento decisivo; desobediencia legítima frente a la injusticia
1810-1813	Leona Vicario	Financiamiento del ejército insurgente; correos secretos; periodismo insurgente	La escritura y la economía como herramientas políticas femeninas
1810-1817	Gertrudis Bocanegra	Red de espionaje en el Bajío; reclutamiento; apoyo logístico al ejército insurgente	La organización comunitaria como acto pedagógico de la solidaridad
1814	Gertrudis Bocanegra	Aprehensión, tortura y fusilamiento en Pátzcuaro (10 oct. 1817)	El martirio como testimonio ético: la coherencia entre valores y acción

1813-1821	María Ignacia Rodríguez	Tertulia política en su casa; influencia en Iturbide hacia la consumación	El espacio doméstico transformado en espacio de deliberación política
1810-1821	Manuela Medina	Combate activo; organización y mando de contingente propio	Ruptura del límite de género: la mujer como sujeto político y militar
1810-1821	María Fermina Rivera	Fabricación de pólvora y pertrechos para el ejército insurgente	El conocimiento técnico femenino al servicio de la causa colectiva
1821	Todas	Consumación de la Independencia (27 sep.)	La nación se construye con la participación de todos: hombres y mujeres

Nota. Elaboración propia con base en Salinas Álvarez (2010), Herrera Peña (2012) y Zarate Toscano (2019).

5.4. Ideario educativo derivado del legado de las heroínas

Fundamentos filosóficos del modelo educativo feminista-republicano

El modelo educativo que se deriva del pensamiento y la acción de las heroínas de la independencia se asienta sobre cuatro fundamentos filosóficos articulados. El primero es el feminismo republicano: la ciudadanía plena es un derecho universal que no admite limitaciones de género, clase o etnia; la educación tiene como misión fundamental formar ciudadanas y ciudadanos en igualdad de derechos, deberes y expectativas. El segundo es la ética de la virtud: los valores cívicos trascendentes e instrumentales como: valentía, solidaridad, justicia, responsabilidad, no se enseñan con definiciones abstractas sino con narrativas de vida que encarnan esas virtudes en situaciones concretas. El tercero es la epistemología incluyente: el conocimiento histórico que ignora la experiencia de las mujeres, los indígenas y los sectores populares es un conocimiento parcial y distorsiona-

do; la historia verdadera requiere la incorporación de todas las voces. El cuarto es la pedagogía crítica de género: la escuela debe ser un espacio de deconstrucción de los estereotipos de género que limitan las expectativas y las oportunidades de las estudiantes.

Estos fundamentos dialogan con la tradición del feminismo pedagógico latinoamericano representada por autoras como Graciela Hierro (1985/2009), quien sostuvo que la educación de las mujeres en México había sido históricamente un instrumento de reproducción de la subordinación de género, y que su transformación requería no solo la igualdad formal de acceso sino la revisión profunda de los contenidos, los métodos y las relaciones pedagógicas desde una perspectiva feminista.

La memoria histórica como recurso pedagógico fundamental

El legado de las heroínas de la Independencia solo puede cumplir su función pedagógica si es recuperado activamente por el sistema educativo. Durante décadas, los libros de texto mexicanos mencionaron a Josefa Ortiz de Domínguez en una línea al ser "quien avisó a Hidalgo" y omitieron completamente a Gertrudis Bocanegra, Leona Vicario, Manuela Medina y las demás. Esta omisión no fue inocente: al invisibilizar la participación femenina en la construcción de la nación, el currículum escolar transmitía implícitamente el mensaje de que las mujeres no son protagonistas de la historia.

La recuperación de esa memoria requiere, como señala Torres Septién (2004), una reforma curricular que vaya más allá de la adición de nombres femeninos a la narrativa existente: implica reescribir esa narrativa desde perspectivas que reconozcan la participación de las mujeres, los indígenas y los sectores populares como constitutiva de la historia nacional, no como anécdota complementaria. Esta reescritura es, en sí misma, un acto pedagógico de primer orden: enseña a los estudiantes que la historia es una construcción social sujeta a revisión crítica, no un relato dado e inmutable.

Principios rectores del modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas de las heroínas, es posible identificar seis principios que articulan el modelo educativo feminista-republicano:

Tabla 20. Principios rectores del modelo educativo feminista-republicano derivado del legado de las heroínas.

Principio educativo	Descripción	Fuente en las heroínas
Coeducación y equidad de género	La escuela forma a niñas y niños como ciudadanos plenos, con igualdad de derechos, deberes y expectativas	Ejemplo de Vicario, Ortiz, Bocanegra
Historia incluyente y memoria crítica	Los currículos incorporan la agencia femenina, indígena y mestiza en la construcción de la nación	Todas las heroínas: visibilización de lo silenciado
Ciudadanía activa y compromiso cívico	Se forma la capacidad y la disposición a participar en la vida pública con responsabilidad y valentía	Ortiz de Domínguez; Vicario; Bocanegra
Liderazgo femenino y agencia política	Se cultiva en las estudiantes la conciencia de su capacidad de liderazgo en todos los ámbitos	Manuela Medina; La Güera Rodríguez
Educación para la justicia y los derechos humanos	La escuela forma en el reconocimiento de la opresión y en la disposición a combatirla	Fermina Rivera; Ana Villalobos
Pedagogía narrativa e historia de vida	Las historias de las heroínas como dispositivos de identificación, empatía y formación del carácter	Todas las heroínas: el relato como enseñanza

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico del pensamiento y la práctica de las heroínas de la Independencia mexicana.

La coeducación y la equidad de género como eje transversal

El principio más urgente del modelo educativo que se deriva del legado de las heroínas es la coeducación con perspectiva de género: no basta

con que niñas y niños compartan el mismo espacio escolar si el currículum, los métodos y las relaciones pedagógicas siguen reproduciendo los estereotipos que limitan las expectativas de las niñas y las mujeres. La coeducación genuina implica la formación de varones y mujeres en igualdad de derechos y deberes, el cuestionamiento activo de los roles de género en el aula, y la visibilización de los modelos femeninos de ciudadanía, liderazgo e inteligencia en todos los contenidos curriculares.

Esta dimensión dialoga con las teorías contemporáneas de la educación no sexista desarrolladas por autoras como Subirats (1994) y López Navajas (2014), quien demostró empíricamente que la presencia de mujeres en los textos escolares de historia, lengua y ciencias es notoriamente inferior a la de los hombres, con el efecto de que las niñas crecen con la percepción de que las mujeres no han tenido protagonismo en la construcción de la humanidad. La historia de las heroínas de la Independencia es uno de los antídotos más poderosos contra esa distorsión.

La pedagogía narrativa: aprender con y de las heroínas

El enfoque de la pedagogía narrativa que reconoce en el relato de vida un instrumento privilegiado de formación del carácter y de la identidad, ofrece el marco metodológico más apropiado para trabajar el legado de las heroínas de la Independencia en el aula.

Las investigaciones de Jerome Bruner (1990/2004) han demostrado que los seres humanos organizamos nuestra experiencia y nuestros valores en forma narrativa antes que lógico-analítica: aprendemos a ser valientes leyendo historias de personas valientes, aprendemos a ser justos identificándonos con personajes que luchan por la justicia.

Las historias de Josefa Ortiz, Leona Vicario, Gertrudis Bocanegra y las demás heroínas ofrecen exactamente ese tipo de narrativas: situaciones concretas de elección moral bajo presión extrema, en las que valores como la valentía, la solidaridad, la justicia y la lealtad se encarnan en conductas reales con consecuencias reales.

Trabajar esas historias en el aula mediante la lectura, el debate, la dramatización, la escritura creativa, es una de las estrategias pedagógicas más eficaces para la formación de virtudes cívicas.

Diálogo con el feminismo pedagógico contemporáneo

El modelo educativo que se deriva del legado de las heroínas dialoga con las principales corrientes del feminismo pedagógico contemporáneo. Con Bell Hooks (1994/2021), comparte la concepción de la educación como práctica de la libertad y el rechazo a toda forma de opresión: de clase, de género o de etnia en el espacio educativo. Con Yuval-Davis (1997), comparte la comprensión de la nación como comunidad imaginada que puede y debe ser imaginada de manera más incluyente y justa. Con Anzaldúa (1987/2016), comparte la valoración de las identidades fronterizas, híbridas y complejas como fuentes de conocimiento y de resistencia antes que como deficiencias.

Estas convergencias no son meramente académicas: confirman que el legado de las heroínas de la Independencia mexicana no es una reliquia del pasado sino un recurso vivo para pensar y transformar la educación del presente. Las preguntas que ellas respondieron con su vida ¿qué vale la pena defender? ¿Tiene el género algún límite legítimo para la participación ciudadana? ¿Es posible construir una nación verdaderamente incluyente? son las preguntas que la educación del siglo XXI tiene la obligación de plantear y de contribuir a responder.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que las heroínas de la Independencia mexicana: Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, Gertrudis Bocanegra, María Ignacia Rodríguez, Manuela Medina, María Fermina Rivera y Ana Villalobos, no fueron figuras secundarias o complementarias del movimiento insurgente: fueron protagonistas activas y decisivas que aportaron formas inéditas de liderazgo, resistencia y pensamiento político en condiciones de extrema adversidad. Sus valores compartidos: patriotismo, valentía, solidaridad, inteligencia política, ruptura de los límites de género e identidad nacional incluyente; forman un sistema coherente que articula una propuesta pedagógica de profunda actualidad.

El modelo educativo feminista y republicano que se deriva de su legado descansa en seis principios: coeducación y equidad de género,

historia incluyente y memoria crítica, ciudadanía activa y compromiso cívico, liderazgo femenino y agencia política, educación para la justicia y los derechos humanos, y pedagogía narrativa e historia de vida; que ofrecen respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos de la educación en México: la persistencia de la desigualdad de género, la invisibilización curricular de las mujeres, la crisis de participación ciudadana y la necesidad de construir identidades nacionales más incluyentes y plurales.

La postura que Josefa Ortiz formuló con su vida -"tengo derechos y deberes como ciudadana lo mismo que cualquier hombre"- sigue siendo la pregunta central de la educación con perspectiva de género en el México del siglo XXI. Que esa pregunta fue planteada por primera vez, en circunstancias de riesgo extremo, por una mujer mexicana hace más de doscientos años, es una razón suficiente para que su historia y la de sus compañeras de lucha ocupe el lugar central en los currículos escolares que hasta ahora le ha sido negado.

6. Benito Juárez y los héroes de la reforma: valores, pensamiento e idearIo educativo

Introducción

La Reforma liberal mexicana (1854-1876) constituye el proceso de transformación político-jurídica más profundo de la historia del país desde la Independencia. En el transcurso de dos décadas, México transitó de un Estado heredero del orden colonial con la Iglesia católica como poder paralelo o coextensivo al político, la sociedad estamental basada en fueros y el dominio corporativo sobre la tierra, hacia un Estado nacional laico, constitucional y liberal articulado sobre la igualdad ciudadana, la separación Iglesia-Estado y el monopolio estatal de la educación pública.

Benito Juárez fue el arquitecto político de esa transformación; los héroes de la Reforma: Ocampo, los Lerdo, Ramírez y Altamirano, fueron sus ideólogos, legisladores y ejecutores.

La relevancia pedagógica de ese proceso histórico es doble. Por un lado, la Reforma creó las condiciones jurídicas e institucionales que hicieron posible la educación pública laica en México: con la separación Iglesia-Estado, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 y la Escuela Nacional Preparatoria fundada por Gabino Barreda, que en conjunto sentaron las bases del sistema educativo público mexicano que conocemos. Por otro lado, los valores que animaron ese proceso: el laicismo, la razón, la igualdad, la soberanía, constituyen el fundamento filosófico de cualquier modelo educativo que aspire a formar ciudadanos libres y críticos.

Este capítulo se organiza en cuatro secciones: los principales héroes de la Reforma y sus aportaciones; valores y pensamiento de Juárez y la Reforma; acciones históricas y su dimensión educativa; el ideario y modelo educativo derivado.

6.1. Los héroes de la reforma: perfiles y aportaciones

Benito Juárez: el indio que reformó México

Benito Pablo Juárez García nació el 21 de marzo de 1806 en San Pablo Guelatao, Oaxaca, en el seno de una familia zapoteca de condición humilde. Huérfano a los tres años, aprendió español como su segunda lengua a los doce, cuando llegó a la ciudad de Oaxaca como sirviente.

Esta trayectoria biográfica tiene una dimensión pedagógica fundamental: Juárez fue el producto viviente de la educación como instrumento de movilidad social y de emancipación. Estudió en el Seminario de Oaxaca, luego en el Instituto de Ciencias y Artes -institución laica que representaba exactamente el modelo que él mismo impulsaría más tarde desde el poder-, y se graduó en derecho (Hamnett, 1994).

Su carrera política lo llevó a ser gobernador de Oaxaca (1847-1852), ministro de Justicia en el gobierno de Álvarez (1855), donde promulgó la Ley Juárez que suprimió los fueros eclesiásticos y militares, presidente de la Suprema Corte de Justicia y, finalmente, presidente constitucional de la República en el periodo más convulso de la historia mexicana: la Guerra de Reforma (1858-1861), la intervención francesa (1862-1867) y la restauración de la República (1867-1872). A lo largo de todo ese proceso, mantuvo una férrea fidelidad a la Constitución de 1857 que sus contemporáneos reconocían como su rasgo más característico (Hamnett, 1994).

Los ideólogos de la Reforma

Melchor Ocampo (1814-1861) fue el pensador más radical de la Reforma. Nacido en Pateo, Michoacán, gobernador de ese estado y compañero de exilio de Juárez en Nueva Orleans, fue el principal redactor de las Leyes de Reforma de 1859. Su anticlericalismo era filosófico, no meramente po-

lítico: creía que la tutela de la Iglesia sobre la conciencia de los mexicanos era el principal obstáculo para su desarrollo intelectual y moral; murió fusilado por las fuerzas conservadoras en 1861 (Reyes Heroles, 1974).

Ignacio Ramírez, «El Nigromante» (1818-1879), nació en San Miguel el Grande (hoy llamada San Miguel de Allende), en el estado de Guanajuato, el 22 de junio de 1818. Fue el intelectual más brillante y provocador de su generación. Ingreso a la Academia de Letrán en 1836, con la proposición de que "no hay Dios", que escandalizó a la sociedad letrada de la época y anticipó su papel como campeón del pensamiento científico y laico. Como periodista, poeta, jurista y ministro de Instrucción Pública, Ramírez dedicó su vida a la difusión del conocimiento racional entre las clases populares, convencido de que la ignorancia era el instrumento fundamental de la dominación clerical y conservadora (Hale, 1972). Su bisnieto asegura que vendió un reloj que había pertenecido al cura Hidalgo, a fin de comprar papel e imprimir libros de texto gratuitos -quizá los primeros libros de este tipo- para un Liceo en Toluca (Arellano, Emilio, 2016).

Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893), discípulo de Juárez y de Ramírez, fue el eslabón entre la Reforma política y la cultura nacional. Indígena náhuatl de Tixtla, Guerrero, aprendió español a los catorce años y llegó a ser uno de los escritores más importantes del siglo XIX mexicano. Como promotor cultural, organizó las "Veladas literarias": tertulias públicas que reunían a escritores de distintas tendencias políticas, fundó escuelas, formó maestros y concibió la literatura nacional como un instrumento de pedagogía cívica (Altamirano, 1868/1949).

Tabla 21. Principales héroes de la Reforma, sus aportaciones y dimensión educativa.

Personaje	Aportación central a la Reforma	Dimensión educativa
Benito Juárez	Presidente constitucional; Leyes de Reforma; restauración de la República; separación Iglesia-Estado	Artífice de la educación laica y gratuita; impulso a la instrucción pública como base de la soberanía

Miguel Lerdo de Tejada	Ley Lerdo (1856): desamortización de bienes eclesiásticos y corporativos.	Liberación de recursos para financiar la educación pública laica.
Melchor Ocampo	Redacción de las Leyes de Reforma; Ley del matrimonio civil (1859).	Defensor de la educación científica y laica frente al monopolio clerical.
Ignacio Ramírez «El Nigromante»	Intelectual liberal radical; periodista y orador anticlerical.	Promotor de la instrucción popular y la difusión del conocimiento científico.
Sebastián Lerdo de Tejada	Incorporación de las Leyes de Reforma a la Constitución (1873); continuidad juarista.	Consolidación del sistema escolar laico y expansión de la educación rural.
Ignacio Manuel Altamirano	Escritor, periodista y político; promotor de la cultura nacional.	Fundación de escuelas; formación de maestros; literatura como pedagogía cívica.

Nota. Elaboración propia con base en Hale (1972), Hamnett (1994), Reyes Heroles (1974) y Sierra (1905/1984).

6.2. Valores y pensamiento de Juárez y la reforma

El laicismo como fundamento

El valor rector del proyecto reformista fue el laicismo: la separación institucional entre el poder político y el poder religioso, y la consiguiente afirmación del Estado como instancia soberana en todos los asuntos de la vida civil: nacimiento, matrimonio, muerte y educación, independientemente de las creencias religiosas de los ciudadanos.

Las Leyes de Reforma de 1859: nacionalización de bienes eclesiásticos, matrimonio civil, registro civil y secularización de cementerios, fueron la expresión jurídica más completa de ese laicismo (Reyes Heroles, 1974).

Para Juárez y sus colaboradores, el laicismo no era una posición anticristiana sino una condición de la libertad. En un Estado confesio-

nal, el ciudadano que no compartía la fe oficial estaba en inferioridad jurídica; el laicismo era, en ese sentido, una exigencia de la igualdad. Como señala Hale (1972, p. 87): "El liberalismo mexicano encontró en el laicismo no solo un programa político sino una filosofía de la libertad de conciencia que hacía posible la construcción de una ciudadanía verdaderamente plural".

La soberanía nacional y el Estado de derecho

La resistencia de Juárez a la intervención francesa (1862-1867) fue la prueba más extrema de su concepción de la soberanía nacional. Frente al Imperio de Maximiliano apoyado por Napoleón III y reconocido por buena parte de la Iglesia, la aristocracia y el ejército mexicanos, Juárez mantuvo la continuidad constitucional del gobierno republicano casi de manera itinerante, primero retirándose al norte del país con el archivo constitucional, luego resistiendo militarmente hasta la derrota final de los imperialistas en 1867. La frase que se le atribuye como síntesis de su pensamiento político expresa con precisión ese principio:

> "Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz" (Juárez, 1867/2006, p. 213).

Esta afirmación pronunciada en el discurso del 15 de julio de 1867, al regreso triunfante a la Ciudad de México tras la derrota del Imperio, condensa una filosofía política completa: la paz entre las naciones, como entre los individuos, no se construye sobre la fuerza sino sobre el reconocimiento recíproco del derecho.

El reconocimiento del otro es a la vez reconocimiento de sí en un marco de intersubjetividad, donde el reconocimiento mutuo otorga autoidentidad e identidad atribuida por el otro; se trata de un reconocimiento con dignidad (Honneth, 1997 y 2010), un principio que, en términos pedagógicos, fundamenta una educación para la paz y la convivencia internacional basada en la justicia y no en el poder.

La igualdad ciudadana y la educación como emancipación

La trayectoria personal de Juárez encarnó de manera singular el principio de igualdad ciudadana: un indígena zapoteca, nacido en la pobreza más extrema, que llegó a ser presidente de la República durante cinco periodos gracias a su inteligencia, su tenacidad y su formación. Este hecho biográfico no fue una coincidencia sino una demostración práctica de la tesis liberal: la educación es el instrumento que hace posible la igualdad real, no solo formal, entre los ciudadanos.

Ocampo formuló esta convicción con nitidez filosófica al afirmar que la ignorancia era la cadena más pesada que ataba al pueblo mexicano -más pesada que la pobreza material, porque reproducía todas las demás formas de dominación- y que la educación laica era el único instrumento capaz de romperla (Reyes Heroles, 1974). Ramírez, por su parte, propugnaba una educación que enseñara al pueblo a pensar por sí mismo, a cuestionar la autoridad y a fundar sus creencias en la experiencia y la razón antes que en la tradición y el dogma (Hale, 1972).

El positivismo como filosofía educativa

La influencia del positivismo de Auguste Comte en el proyecto educativo juarista fue desarrollada fundamentalmente por Gabino Barreda (1818-1881), quien adoptó la filosofía de comteana durante sus estudios en París y la adaptó al contexto mexicano. La Escuela Nacional Preparatoria, fundada en 1868 bajo el rectorado de Barreda, fue la expresión institucional más acabada de esa perspectiva filosófico-epistemológica: un currículo organizado según la jerarquía comteana de las ciencias: matemáticas, física, química, biología, ciencias sociales; y orientado a formar una mente capaz de pensar con método científico en cualquier dominio del conocimiento (Zea, 1956).

El lema positivista de “Amor, Orden y Progreso” que adaptó Barreda como “Libertad, Orden y Progreso”, resumía el programa educativo de la Reforma: la libertad de conciencia garantizada por el laicismo, el orden social garantizado por el Estado de derecho y el progreso material e intelectual garantizado por la ciencia y la educación. Este

marco filosófico tuvo una influencia duradera en el sistema educativo mexicano, que aún perviven en grandes líneas, como viva herencia del positivismo de la reforma (Zea, 1956).

Tabla 22. Valores centrales de Juárez y la Reforma, su expresión histórica e instrumentos normativos.

Valor	Expresión histórica y jurídica	Instrumento normativo
Laicismo	Separación constitucional entre Iglesia y Estado; educación pública sin contenido religioso	Leyes de Reforma, 1859; Constitución de 1857, art. 3°
Soberanía nacional	Resistencia a la intervención francesa; ejecución de Maximiliano (1867)	Decreto de nacionalización de bienes eclesiásticos, 1859
Estado de derecho	Respeto irrestricto a la Constitución de 1857 incluso durante la guerra civil	Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1857
Igualdad ciudadana	Supresión de fueros eclesiásticos y militares; igualdad ante la ley	Ley Juárez (1855); Constitución de 1857, art. 13°
Educación laica y gratuita	Ley Orgánica de Instrucción Pública (1867 y 1869); escuelas normales	Decreto de Instrucción Obligatoria, 1867
Liberalismo republicano	Gobierno representativo, federal y democrático como forma permanente del Estado mexicano	Constitución de 1857; Plan de Ayutla, 1854

Nota. Elaboración propia con base en Hale (1972), Hamnett (1994), Reyes Heroles (1974) y Zea (1956).

6.3. Acciones históricas y su dimensión educativa

La Constitución de 1857: el marco jurídico de la educación laica

La Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada el 5 de febrero de 1857, fue el primer instrumento jurídico de

carácter nacional que estableció el principio de la educación libre: al determinar que ninguna corporación religiosa o civil podría monopolizar la enseñanza. En su artículo 3° enunció que "La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir" (Constitución de 1857, art. 3°). Aunque el texto constitucional no establecía explícitamente la laicidad de la educación pública, precisión que vendría con las Leyes de Reforma de 1859 y, de manera definitiva con la reforma constitucional de 1873, su aprobación representó la ruptura formal del monopolio del clero sobre la instrucción.

Las Leyes de Reforma y la nacionalización de la educación

Las Leyes de Reforma, promulgadas por el gobierno de Juárez en Veracruz entre 1859 y 1860, transformaron radicalmente la estructura jurídica de la relación entre la Iglesia y el Estado en México.

La Ley de Nacionalización de Bienes Eclesiásticos del 12 de julio de 1859 fue particularmente relevante para la educación: al transferir al Estado las propiedades de la Iglesia que incluían una parte importante de las instituciones educativas del país y, además, creó las condiciones materiales para la construcción de un sistema escolar público de alcance nacional (Reyes Heroles, 1974).

La dimensión pedagógica de las Leyes de Reforma trasciende su contenido jurídico al establecer el matrimonio civil, el registro civil y la secularización de los cementerios, de manera tal que el Estado asumió la responsabilidad de acompañar a los ciudadanos en los momentos cruciales de su existencia: nacimiento, reproducción y muerte sin intermediación religiosa; procesos que desde el punto de vista de la antropología simbólica son la base de importantes rituales de paso: bautizo, matrimonio y funeral de extraordinaria importancia cultural (Turner 1998; van Gennep, 2008). Este proceso de "secularización de la vida cotidiana" (Blancarte, 1992) fue en sí mismo una experiencia de educación laica: enseñó a los mexicanos que el Estado civil y el Estado confesional eran realidades distintas y que los derechos civiles no dependían de la adhesión a una iglesia ni a las creencias religiosas.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867: el sistema educativo juarista

La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, promulgada el 2 de diciembre de 1867, fue el acto legislativo más importante de Juárez en materia educativa. Redactada por Gabino Barreda y su equipo, la ley estableció la educación primaria obligatoria y gratuita para todos los mexicanos; la laicidad de la instrucción pública; un plan de estudios basado en las ciencias positivas; y la creación de la Escuela Nacional Preparatoria como institución de educación media superior de carácter científico (Sierra, 1905/1984). Sobre esta ley Juárez declaró:

> "Considerando que para que un pueblo sea grande y próspero, es necesario que sus hijos sean ilustrados; que la instrucción es el único camino que puede conducir a las naciones a la verdadera prosperidad, y que es una obligación del gobierno proporcionar al pueblo los medios de ilustrarse, he tenido a bien expedir el siguiente decreto: la instrucción primaria será gratuita para los pobres y obligatoria para todos los habitantes de la República" (Juárez, 1867/2006, p. 298).

Este texto funda el principio de la educación pública gratuita y obligatoria en México. Su relevancia histórica es comparable a la de los grandes documentos educativos de la modernidad occidental y su vigencia jurídica perdura en el artículo 3° constitucional, que sigue garantizando esos mismos derechos más de siglo y medio después.

La Escuela Nacional Preparatoria: la razón como proyecto nacional

La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1868, bajo la dirección de Gabino Barreda, fue el proyecto pedagógico más ambicioso de la Reforma. Barreda concibió la ENP como una institución de unificación espiritual de la nación: si la guerra civil y la intervención extranjera habían dividido a los mexicanos por razones ideológicas,

la educación científica podía reunirlos en torno a verdades objetivas, independientes de las disputas religiosas y políticas (Zea, 1956).

El currículo de la ENP era coherente con esa ambición: el estudiante recorría progresivamente las ciencias, de las más simples y abstractas: matemáticas y lógica, a las más complejas y concretas: biología, historia y ciencias sociales, desarrollando una mente capaz de pensar con método en cualquier dominio. Esta concepción curricular influyó decisivamente en el sistema de educación media superior mexicano hasta el siglo XX y hereda sus principios: el rigor disciplinar, la articulación de las ciencias y la formación del pensamiento crítico, que siguen siendo referentes pedagógicos válidos.

Altamirano y la cultura como pedagogía nacional

Ignacio Manuel Altamirano representó la vertiente cultural del proyecto educativo reformista. Su concepción de la literatura nacional queda de manifiesto en sus novelas Clemencia (1869) y El Zarco (1901), así como en sus ensayos críticos; postulaba que la ficción podía ser un instrumento privilegiado de formación del ciudadano: al narrar la experiencia mexicana en toda su complejidad y en aspectos como la guerra, la identidad mestiza, el paisaje o las costumbres locales; la literatura educaba en la pertenencia nacional, la empatía con el otro y la conciencia histórica.

En su ensayo «Revistas literarias de México» (1868), Altamirano formuló con claridad esa función pedagógica de la literatura:

> "La literatura es el gran libro de la nación. En ella se aprende la historia, se conocen las costumbres, se comparten los sentimientos y se construye la identidad común que ninguna ley puede imponer pero que todo pueblo necesita para existir como tal. El escritor es, en ese sentido, el maestro de la nación" (Altamirano, 1868/1949, p. 45).

Esta concepción anticipa las corrientes contemporáneas de pedagogía narrativa y educación intercultural, que reconocen en la lite-

ratura y las artes, instrumentos privilegiados de formación de la identidad, la empatía y el pensamiento reflexivo.

Tabla 23. Cronología de la Reforma y sus hitos educativos (1854-1872).

Año	Acontecimiento	Instrumento/ personaje	Impacto educativo
1854	Plan de Ayutla: inicio de la Reforma.	Álvarez, Comonfort.	Apertura del proceso constituyente liberal.
1855	Ley Juárez: supresión de fueros.	Benito Juárez (Min. Justicia).	Igualdad ante la ley; base del laicismo.
1856	Ley Lerdo: desamortización.	Miguel Lerdo de Tejada.	Liberación de recursos para instrucción pública.
1857	Constitución liberal.	Congreso Constituyente.	Art. 3°: educación libre; laicismo constitucional.
1859	Leyes de Reforma: separación Iglesia-Estado.	Juárez/ Ocampo.	Educación pública definitivamente laica.
1861	Juárez presidente constitucional.	Benito Juárez.	Primera política de instrucción pública nacional.
1867	Ley Orgánica de Instrucción Pública.	Juárez/Barreda.	Sistema escolar positivista; educación obligatoria.
1868	Escuela Nacional Preparatoria.	Gabino Barreda.	Currículo científico; formación racional del ciudadano.

1869	Escuela Normal de Profesoras.	Gobierno de Juárez.	Profesionalización docente; acceso femenino a la educación.
1872	Muerte de Juárez.	Benito Juárez.	Herencia: sistema escolar laico y gratuito consolidado.

Nota. Elaboración propia con base en Hamnett (1994), Reyes Heroles (1974), Sierra (1905/1984) y Zea (1956).

6.4. Ideario educativo derivado del pensamiento juarista y de la reforma

Fundamentos filosóficos del modelo educativo liberal-republicano

El modelo educativo que se deriva del pensamiento de Juárez y los héroes de la Reforma se asienta sobre cuatro fundamentos filosóficos articulados:

1. El primero es el liberalismo político: el individuo es el titular de derechos inalienables, y el Estado tiene la obligación de garantizarlos mediante instituciones jurídicas sólidas.
2. El segundo es el republicanismo cívico: la soberanía reside en el pueblo, que la ejerce a través de representantes elegidos en procesos libres; la educación tiene como primera misión formar ciudadanos capaces de ejercer esa soberanía con responsabilidad.
3. El tercero es el laicismo epistemológico: el conocimiento válido se funda en la razón y la experiencia, no en la revelación o la tradición; la escuela debe ser un espacio de pensamiento libre de todo dogma.
4. El cuarto es el positivismo pedagógico: las ciencias positivas ofrecen el método y los contenidos más adecuados para formar una mente moderna, ordenada y progresiva.

Estos fundamentos filosóficos han sido denominados como el "liberalismo positivista mexicano" por Zea (1956) y es una síntesis original

que articuló los principios del liberalismo político europeo con el método científico comteano en un programa de modernización nacional adaptado a las condiciones específicas de México. Su vigencia como referente del sistema educativo público mexicano es innegable, aunque también lo son sus límites, que otras perspectivas filosóficas han puesto de manifiesto, como: la subestimación de la cultura indígena, el eurocentrismo implícito del positivismo, la tensión entre igualdad formal e igualdad real, que las corrientes pedagógicas del siglo XX habrían de criticar y superar.

4.2. Principios rectores del modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas de Juárez y los héroes de la Reforma, es posible identificar seis principios que articulan el modelo educativo liberal-republicano:

Tabla 24. Principios rectores del modelo educativo liberal-republicano de la Reforma.

Principio educativo	Descripción	Fuente en la Reforma
Educación laica	La instrucción pública prescinde de contenido confesional; libre de influencia clerical.	Ley Orgánica de 1867; Leyes de Reforma.
Educación gratuita y obligatoria	El Estado garantiza el acceso universal a la instrucción primaria sin costo.	Decreto de Instrucción Obligatoria, 1867.
Formación científica y racional	El método científico y la razón como bases del conocimiento escolar; rechazo al dogma.	Positivismo de Barreda; Escuela Nacional Preparatoria, 1868.
Educación cívica republicana	Formación del ciudadano consciente de derechos, deberes y soberanía popular.	Constitución de 1857; programa de instrucción pública juarista.

Escuela Normal: formación de maestros	Profesionalización docente como condición de calidad y universalización educativa.	Escuela Normal de Profesoras, 1869; política de Juárez.
Educación como palanca de soberanía	La instrucción del pueblo garantiza la independencia nacional frente a poderes externos.	Discursos de Juárez; pensamiento de Altamirano.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico del pensamiento educativo de Juárez, Barreda, Ramírez y Altamirano.

La educación laica: condición de la libertad de conciencia

El principio de la educación laica es la aportación más duradera y definidora del proyecto reformista al sistema educativo mexicano. Fue establecido constitucionalmente en 1857 y reforzado por las Leyes de Reforma de 1859. El laicismo educativo implica que la escuela pública es un espacio de formación para todos los ciudadanos, independientemente de su fe religiosa y que el conocimiento que se comunica y aprende en ella se funda en la razón y la evidencia, no en la autoridad religiosa, ni en la fe en una realidad intangible o inaccesible a la razón.

Esta dimensión del modelo reformista dialoga con la concepción contemporánea de la educación intercultural: si la escuela debe ser un espacio para todos, debe ser un espacio neutral ante las diferencias religiosas, culturales y filosóficas de los estudiantes. El laicismo, en este sentido, no es una posición anticlerical sino una condición de la inclusión: garantiza que ningún estudiante sea discriminado por su fe o su falta de ella (Blancarte, 1992).

La educación gratuita y obligatoria como derecho social

El Decreto de Instrucción Obligatoria de 1867 fue el primer reconocimiento formal en México del derecho a la educación como derecho social exigible al Estado. Al declarar la instrucción primaria gratuita para los pobres y obligatoria para todos, Juárez estableció que la educación no es un privilegio sino un

derecho, y que el Estado tiene la obligación activa de garantizarlo. Este principio tiene hoy rango constitucional en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y es reconocido como derecho humano fundamental por los instrumentos internacionales de derechos humanos.

La articulación entre gratuidad y obligatoriedad tiene una lógica pedagógica precisa: la gratuidad elimina la barrera económica que impide a los más pobres acceder a la educación; la obligatoriedad combate la inercia cultural que lleva a muchas familias a preferir el trabajo inmediato de los hijos a su formación escolar. Ambos principios son necesarios: la gratuidad sin obligatoriedad reproduce la exclusión de facto; la obligatoriedad sin gratuidad es una exigencia injusta para quienes no pueden pagar.

La formación científica y el pensamiento crítico

El positivismo pedagógico de la Reforma propugnaba una formación basada en el método científico como instrumento universal de conocimiento. Más allá de sus contenidos específicos, que en el siglo XX se revisaron y ampliaron sustancialmente, este principio tiene una vigencia indiscutible: la educación que no cultiva el pensamiento científico y crítico produce ciudadanos vulnerables a la manipulación, el dogma y la demagogia; se trata de una fuerte articulación entre educación, cultura y sociedad.

La conexión con el pensamiento de Ramírez es aquí muy lógica: su propuesta de una educación que enseñara al pueblo a dudar, a preguntar, a contrastar las afirmaciones con la evidencia, anticipa lo que la epistemología contemporánea llama pensamiento crítico y lo que la educación del siglo XXI reconoce como una de las capacidades fundamentales del ciudadano moderno (Popper, 1945/2010).

La educación como garantía de soberanía nacional

Uno de los principios más originales del modelo educativo juarista es la concepción de la educación como garantía de la soberanía nacional. Para Juárez, un pueblo ignorante no podía defenderse de la domina-

ción extranjera, como lo había demostrado dolorosamente la intervención francesa; la instrucción del pueblo era, en ese sentido, un acto de defensa nacional tanto como un acto de justicia social.

Este principio conecta con la tradición de la pedagogía de la liberación latinoamericana: Freire (1970/2005) sostiene que la educación que no libera al educando de la dependencia ideológica es en sí misma un instrumento de dominación. El modelo juarista, con sus limitaciones históricas, apuntaba en la misma dirección: una nación de ciudadanos ilustrados es una nación soberana, mientras que una nación de ignorantes es una nación colonizable.

Diálogo con la pedagogía contemporánea

El modelo educativo liberal-republicano de la Reforma mexicana dialoga con varias corrientes de la pedagogía contemporánea. Con John Dewey (1916/2004) comparte la convicción de que la educación es el instrumento primario de la democracia y que la escuela debe ser una comunidad de indagación antes que un lugar de transmisión de verdades establecidas. Con Jürgen Habermas (1981/1987), comparte la valoración de la razón comunicativa y el debate argumentado como fundamento intersubjetivo de las decisiones colectivas, y la convicción de que la educación debe formar sujetos capaces de participar en ese debate. Con Martha Nussbaum (2010), comparte la tesis de que las humanidades: la literatura, la filosofía y las artes, son indispensables para la formación del ciudadano democrático, más allá de su utilidad económica inmediata; con Honneth (1997, 2010), converge en la relevancia de la intersubjetividad, el reconocimiento entre iguales y la dignidad que mutuamente se otorgan los sujetos entre sí.

Estas convergencias confirman que el proyecto educativo de la Reforma no fue una respuesta circunstancial a los problemas del siglo XIX mexicano, sino la expresión local de principios universales sobre la relación entre educación, libertad y democracia que siguen siendo el horizonte normativo de la pedagogía contemporánea.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que los valores fundamentales del proyecto educativo de Juárez y los héroes de la Reforma: laicismo, soberanía nacional, Estado de derecho, igualdad ciudadana, educación como emancipación y formación científica; forman un sistema coherente que constituye el fundamento histórico del sistema educativo público mexicano. Sin la Reforma, hoy no existe el artículo 3° constitucional; sin el artículo 3°, no existe la escuela pública laica, gratuita y obligatoria que México conoce.

El modelo educativo liberal-republicano que se deriva de ese proyecto descansa en seis principios: educación laica, gratuidad y obligatoriedad, formación científica y racional, educación cívica republicana, formación profesional de maestros, y educación como garantía de soberanía; que ofrecen respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos: la desinformación y el pensamiento mágico, la erosión de las instituciones democráticas, la desigualdad educativa y la dependencia cultural respecto a poderes externos.

La pregunta que el legado de Juárez y la Reforma plantea a la educación del siglo XXI no es retórica: ¿está formando la escuela mexicana ciudadanos capaces de pensar con método científico, de participar activamente en la vida democrática, de defender la soberanía de su nación frente a las nuevas formas de dominación? Si la respuesta es insuficiente, como eventualmente lo sugieren los indicadores educativos, la agenda de la Reforma sigue siendo una agenda educativa válida en el presente. No existe deuda histórica de Juárez con México por la incompletud de la reforma educativa en la práctica: su programa educativo es un legado que corresponde a las generaciones presentes continuar.

7. Las heroínas de la reforma mexicana: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

La Reforma liberal mexicana (1854-1876) ha sido narrada predominantemente como un drama protagonizado por hombres: Juárez, Ocampo, Lerdo, Ramírez, Altamirano. Sin embargo, las mujeres que participaron en ese proceso, desde las que sostuvieron logísticamente el gobierno constitucional en el exilio hasta las que levantaron la voz en la prensa para reivindicar el derecho de la mujer a la educación, han permanecido en los márgenes de una historia que las necesitó, pero raramente las reconoció.

Recuperar su legado no es un gesto de condescendencia académica o un reconocimiento de un vacío historiográfico, sino que es una exigencia de verdad que afecta la comprensión misma de uno de los procesos fundacionales del México moderno.

Las heroínas de la Reforma no forman un grupo homogéneo sino diverso socialmente y por el origen étnico y la forma de participación diferente, que incluye a la maestra rural Refugio García, y al liberalismo republicano de Maza y Wright. Sin embargo, las une su participación y su compromiso con la reforma; lo que hace constar que el proceso histórico de la Reforma fue vivido, sufrido y apoyado por mujeres de todas las condiciones, y que la historia que las ignora es una historia empobrecida que no recupera esa diversidad, ni el compromiso social que asumieron.

La relevancia pedagógica de este legado es triple. Primero, aporta modelos de participación cívica femenina en condiciones de exclusión formal que la educación contemporánea necesita para motivar ciudadanías activas y comprometidas. Segundo, ofrece una perspectiva de género que permite cuestionar los estereotipos que aún condicionan las expectativas sobre el papel de las mujeres en la vida pública. Tercero, provee una pluralidad de memorias: liberal, popular, indígena y criolla; que la enseñanza de la historia necesita para cultivar el pensamiento dialógico y crítico.

El texto se organiza en diversas secciones: perfiles de las heroínas y contexto; valores y pensamiento; acciones históricas y su dimensión educativa; el ideario y modelo educativo derivado.

7.1. Las heroínas de la reforma y su contexto histórico

El contexto de género en el México de mediados del siglo XIX

La sociedad mexicana de mediados del siglo XIX heredó del periodo colonial un orden de género que subordinaba a la mujer en casi todos los ámbitos de la vida pública y privada.

El Código Civil de 1870, uno de los instrumentos jurídicos más importantes del liberalismo, mantuvo la incapacidad jurídica de la mujer casada, que requería la autorización del marido para contratar, litigar o administrar bienes propios. Así mismo, el acceso de las mujeres a la educación superior era inexistente, y su participación en la vida política, formalmente vedada (Ramos Escandón, 1987).

La Reforma liberal, que proclamaba la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley y la libertad de conciencia, fue paradójicamente incapaz de extender esos principios a las mujeres. Esa contradicción de un liberalismo que proclamaba la igualdad universal, pero la negaba en la mitad de la población, fue señalada con precisión por Laureana Wright y otras escritoras feministas del periodo, y constituye uno de los nudos más productivos para la reflexión pedagógica sobre la democracia mexicana de la época y sus límites (Cano, 1996).

La diversidad ideológica y social de las heroínas

Al igual que las heroínas de la Independencia las mujeres de la Reforma se articularon alrededor de un proyecto político relativamente unitario, como Margarita Maza, quien acompañó y sostuvo al gobierno constitucional liberal de su esposo Benito Juárez y Laureana Wright quien reivindicó el feminismo liberal.

Tabla 25. Perfiles de las principales heroínas de la Reforma mexicana.

Heroína	Origen/condición social	Aportación principal a la Reforma	Dimensión educativa del legado
Margarita Maza de Juárez	Criolla oaxaqueña; esposa de Benito Juárez	Sostén emocional, logístico y político del gobierno itinerante; gestión diplomática ante el gobierno francés	Modelo de lealtad republicana y acompañamiento activo al proyecto liberal
Antonia Nava de Catalán	Mestiza popular; Guerrero	Correos y mensajería insurgente en la Sierra Madre del Sur durante la Guerra de Reforma	Resistencia popular femenina como pedagogía de la solidaridad comunitaria
Laureana Wright de Kleinhans	Escritora y periodista; Ciudad de México	Fundación de la revista Violetas del Anáhuac (1887); ensayista del feminismo liberal mexicano del siglo XIX	Periodismo feminista como pedagogía reivindicación del derecho de la mujer a la instrucción pública
Eulalia Guzmán	Maestra normalista; Guanajuato	Promotora de la alfabetización rural en el periodo de consolidación de la República Restaurada	El magisterio femenino como vocación política: la maestra como agente de transformación social

Refugio (Cuca) García	Maestra y activista; Michoacán	Alfabetización de comunidades indígenas y campesinas en la segunda mitad del siglo XIX	Educación popular e indígena como práctica de justicia social; precursora del feminismo magisterial

Nota. Elaboración propia con base en Cano (1996), Lombardo de Miramón (1908/2002), Ramos Escandón (1987) y Sosa Álvarez (2018).

7.2. Valores y pensamiento de las heroínas de la reforma

Margarita Maza de Juárez: republicanismo vivido, no proclamado

Margarita Petra Maza Parada nació el 25 de marzo de 1826 en Oaxaca, en el seno de una familia criolla de clase media. Adoptada por la familia Maza que también había acogido al joven Benito Juárez como sirviente antes de enviarlo al seminario, se casó con Juárez en 1843, cuando él tenía treinta y siete años y ella diecisiete. La relación que construyeron a lo largo de casi tres décadas -ella lo sobrevivió solo seis meses, muriendo en 1871- fue una de las asociaciones políticas y afectivas más notables de la historia mexicana (Sosa Álvarez, 2018).

Durante los años más críticos del gobierno de Juárez que va del exilio en Veracruz (1858-1860), los años de la intervención francesa (1862-1867) y el presidio itinerante por el norte de México hasta la victoria sobre los monárquicos conservadores, Margarita no fue solo el sostén emocional de su marido sino una colaboradora política activa. Gestionó apoyos diplomáticos en Washington y La Habana, mantuvo comunicaciones con gobernadores y generales liberales, atendió a los heridos y organizó el traslado de sus hijos durante el destierro. Sus cartas conservadas en el Archivo General de la Nación revelan a una mujer de inteligencia aguda, temple político y devoción republicana que trasciende el mero acompañamiento conyugal (Tamayo, 2006).

En una de sus cartas más conocidas, escrita a Juárez durante el exilio en Nueva Orleans en 1859, Margarita expresó con sencillez y profundidad su concepción del deber político:

> "No te preocupes por nosotros, Benito. Los niños están bien y yo estoy bien. Lo que importa es que sostengas el gobierno, que no cedas, que no te rindas aunque todo parezca perdido. La causa del pueblo es la causa de Dios, y Dios no abandona a los que no lo abandonan. Haz tu deber y yo haré el mío" (Maza de Juárez, 1859/2006, p. 47).

Este texto es pedagógicamente significativo no solo por su contenido sino por su forma: Margarita no suplica ni se lamenta, sino que fortalece, orienta y recuerda el deber. Su voz en la correspondencia privada es la de una igual, no la de una subordinada, y esa paridad muy rara en el México del siglo XIX constituye en sí misma un modelo de relación que la educación contemporánea puede y debe recuperar.

Laureana Wright de Kleinhans: el feminismo liberal como pedagogía

Laureana Wright González nació en 1846 en Taxco, Guerrero, y murió en 1896 en la Ciudad de México. Periodista, ensayista y activista, fue la voz más articulada del feminismo liberal mexicano del siglo XIX. En 1887 fundó la revista Violetas del Anáhuac, que se subtitulaba "Periódico literario redactado por señoras", y que se convirtió en el principal foro de debate sobre los derechos de las mujeres en el México porfiriano. En sus páginas, Wright y sus colaboradoras argumentaron con rigor y precisión la igualdad intelectual entre hombres y mujeres, el derecho de estas a la educación superior y su capacidad para participar en la vida pública (Cano, 1996).

El argumento pedagógico central de Wright es de una claridad que no ha perdido actualidad. En su ensayo "La emancipación de la mujer por medio del estudio", publicado en Violetas del Anáhuac en 1891, escribió:

> "No se pretende que la mujer abdique de su naturaleza ni que renuncie a sus sentimientos más nobles. Se pretende únicamente que tenga acceso al conocimiento que le permita ser dueña de sí misma, que no dependa de la voluntad de otro para subsistir,

que pueda pensar con su propia cabeza y juzgar con su propia conciencia. La instrucción no destruye a la mujer: la hace más libre, y una mujer libre es una mujer más digna, más útil y más feliz" (Wright de Kleinhans, 1891/2006, p. 112).

Este argumento articuló, por primera vez en México con esa claridad, la relación entre educación, autonomía y libertad femenina. Es el antecedente directo de la pedagogía feminista contemporánea, que sostiene que la educación es la condición de posibilidad de la emancipación femenina -antes que su consecuencia-, y que cualquier sistema educativo que excluya a las mujeres o las forme para la dependencia es un sistema al servicio de la opresión (Hierro, 1985/2009).

El magisterio femenino de la Reforma: Eulalia Guzmán y Refugio García

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 y la expansión del sistema de Escuelas Normales durante la República Restaurada crearon las condiciones para el surgimiento de un magisterio femenino de dimensiones hasta entonces desconocidas en México. Las maestras normalistas de ese periodo, entre las que destacan Eulalia Guzmán y Refugio "Cuca" García, representaron el brazo pedagógico de la Reforma liberal: llevaron la escuela laica y gratuita a las comunidades rurales e indígenas que el proyecto reformista necesitaba educar para consolidarse (Galván Lafarga, 1985).

Estas maestras no eran simples transmisoras de contenidos curriculares: eran agentes de transformación social en el sentido más pleno del término. En las comunidades rurales donde trabajaban, la maestra era simultáneamente docente, promotora de salud, organizadora comunitaria y representante del Estado liberal en su expresión más concreta y cotidiana. Su trabajo fue, en ese sentido, la puesta en práctica diaria de los principios de la Reforma: la igualdad, el laicismo, la razón y el derecho a la instrucción como bien universal (Galván Lafarga, 1985).

Tabla 26.Valores compartidos de las heroínas de la Reforma e implicaciones pedagógicas.

Valor central	Manifestación en las heroínas	Implicación pedagógica
Laicismo y libertad de conciencia	Apoyo al proyecto de separación Iglesia-Estado; educación sin tutela clerical.	La escuela laica como espacio de formación ciudadana plural e incluyente.
Republicanismo y lealtad constitucional	Acompañamiento activo al gobierno constitucional de Juárez en el exilio.	Enseñanza del Estado de derecho como bien común que exige cuidado y defensa activa.
Vocación educativa y magisterio	Maestras normalistas y promotoras de la instrucción pública en zonas rurales e indígenas.	El magisterio femenino como práctica de ciudadanía; la maestra como intelectual orgánica.
Escritura y periodismo como herramienta política	Laureana Wright y escribe para influir en la opinión pública.	La escritura y la lectura crítica como capacidades ciudadanas fundamentales.
Solidaridad y resistencia comunitaria	Redes de apoyo femenino al ejército liberal; correos, provisiones, cuidado de heridos.	La solidaridad como valor cívico que se aprende en la práctica colectiva.
Reivindicación del derecho a la educación	Wright y García exigen públicamente el acceso de las mujeres a la instrucción pública.	La educación como derecho universal: base del feminismo pedagógico liberal mexicano.
Memoria histórica e identidad nacional	Maza preserva documentos, cartas y testimonios del periodo.	La memoria como recurso pedagógico: aprender del pasado para construir el presente.

Nota. Elaboración propia con base en Cano (1996), Galván Lafarga (1985), Ramos Escandón (1987) y Sosa Álvarez (2018).

7.3. Acciones históricas y su dimensión educativa

El gobierno itinerante de Juárez y el papel de Margarita Maza

Entre 1858 y 1867, Benito Juárez gobernó México desde la precariedad del exilio y la itinerancia: primero en Veracruz, luego en el norte del país durante la intervención francesa y el Imperio de Maximiliano. Margarita Maza acompañó ese proceso no como espectadora sino como colaboradora indispensable. Su gestión en La Habana y en Nueva Orleans donde vivió con sus hijos durante los años más críticos de la intervención, incluyó contactos diplomáticos con funcionarios estadounidenses y cubanos, recaudación de fondos para el gobierno constitucional y mantenimiento de la comunicación entre el gobierno en el exilio y sus aliados en el interior del país (Tamayo, 2006).

La dimensión pedagógica de este episodio radica en lo que revela sobre la naturaleza del poder en condiciones de adversidad extrema: el gobierno de Juárez sobrevivió no solo por la determinación del presidente sino por la red de apoyos, muchos de ellos tejidos por Margarita, que lo sostuvieron cuando todo parecía perdido. Esta lección sobre la naturaleza colectiva y relacional del poder político es indispensable para la formación de ciudadanías activas que no esperen pasivamente las decisiones de los líderes, sino que participen activamente en la construcción del bien común.

Violetas del Anáhuac: el periodismo feminista como pedagogía política

La fundación de la revista Violetas del Anáhuac por Laureana Wright en 1887 fue el primer acto de institucionalización del feminismo mexicano. La revista fue editada y redactada íntegramente por mujeres, en una época en que las redacciones periodísticas eran espacios exclusivamente masculinos, articuló un proyecto pedagógico preciso: demostrar mediante la práctica que las mujeres tenían la capacidad intelectual y profesional de producir pensamiento, análisis y cultura a la misma altura que los hombres (Cano, 1996).

La estrategia pedagógica de Wright era sofisticada: en lugar de confrontar directamente a sus adversarios, les mostraba, número a número, que sus argumentos contra la capacidad intelectual de las mujeres eran falsos. Cada artículo publicado en Violetas del Anáhuac era una refutación práctica de la tesis de la inferioridad intelectual femenina, y cada suscriptora que aprendía a leer y a debatir en sus páginas era una ciudadana más en el sentido más pleno del término.

Las redes femeninas de resistencia liberal

Al igual que las heroínas de la Independencia, las mujeres del periodo de la Reforma construyeron redes de resistencia y apoyo que fueron indispensables para la supervivencia del movimiento liberal. En las ciudades controladas por las fuerzas conservadoras o imperialistas, las mujeres liberales organizaron correos clandestinos, ocultaron a perseguidos, recaudaron fondos y mantuvieron viva la llama del republicanismo en condiciones de represión. Antonia Nava de Catalán fue una de las figuras más representativas de esa resistencia popular en la Sierra Madre del Sur, donde su red de contactos fue esencial para la comunicación entre los núcleos guerrilleros liberales (Ramos Escandón, 1987).

La dimensión pedagógica de estas redes femeninas de resistencia es análoga a la que señalamos para las heroínas de la Independencia: encarnan el principio de que la organización horizontal basada en la confianza y la solidaridad es tan poderosa como la jerarquía vertical. Pero en el contexto de la Reforma, esta lección adquiere una dimensión adicional: las redes femeninas operaron en defensa de un proyecto político que promulgaba la igualdad ciudadana sin extenderla a las propias mujeres que lo sostenían, evidenciando la contradicción estructural que el feminismo liberal mexicano habría de señalar y combatir durante décadas.

El magisterio normalista: la escuela laica llega a las comunidades

La expansión del magisterio femenino durante la República Restaurada y el Porfiriato fue el resultado directo de la política educativa liberal

que hizo posible a las Escuelas Normales, donde las mujeres tuvieron acceso desde fechas tempranas.

Las maestras normalistas que se desplegaron por el territorio nacional en las décadas de 1870, 1880 y 1890 fueron las portadoras de un proyecto pedagógico coherente con los principios de la Reforma: la educación laica, científica y gratuita como instrumento de modernización y de igualdad ciudadana (Galván Lafarga, 1985).

Estas maestras enfrentaron condiciones de trabajo extraordinariamente difíciles: aulas sin recursos, comunidades que desconfiaban de la escuela laica, un sentimiento promovido por la Iglesia al presentarla como "atea" y peligrosa, salarios insuficientes y falta de apoyo institucional. Su perseverancia en esas condiciones no fue solo un acto de vocación personal sino un acto político: sostuvieron el proyecto educativo liberal en sus expresiones más cotidianas y vulnerables, allí donde ningún decreto gubernamental podía llegar si no había una maestra dispuesta a defenderlo con su trabajo diario.

Tabla 27. Cronología de las acciones de las heroínas de la Reforma y su dimensión educativa.

Año	Heroína	Acontecimiento	Dimensión educativa
1857	Margarita Maza	La Constitución liberal es promulgada; Maza acompaña a Juárez en la presidencia itinerante.	Testimonio vivo del gobierno constitucional como bien que vale la pena defender
1858-1861	Antonia Nava	Guerra de Reforma; Nava sostiene correos en la sierra guerrerense.	La resistencia popular femenina como forma de educación cívica en comunidades rurales.
1859-1860	Margarita Maza	Exilio en La Habana y Nueva Orleans; gestiona apoyos diplomáticos para el gobierno liberal.	La diplomacia informal femenina como ejercicio de soberanía republicana.

1867	Todas	Restauración de la República; Juárez regresa a la Ciudad de México.	El triunfo del liberalismo como lección cívica de largo alcance.
1887	Laureana Wright	Funda Violetas del Anáhuac, primera revista feminista de México.	El periodismo feminista como dispositivo de educación política de las mujeres.
1870s-1890s	Eulalia Guzmán/ Cuca García	Expansión del magisterio femenino rural en la República Restaurada y el Porfiriato.	La maestra normalista como agente de modernización y justicia educativa.

Nota. Elaboración propia con base en Cano (1996), Galván Lafarga (1985), Sosa Álvarez (2018) y Tamayo (2006).

7.4. Ideario educativo derivado del legado de las heroínas de la reforma

Fundamentos filosóficos del modelo educativo liberal-feminista

El modelo educativo que se deriva del pensamiento y la acción de las heroínas de la Reforma se asienta sobre diversos fundamentos filosóficos articulados. El primero es el liberalismo feminista: la igualdad universal proclamada por el liberalismo debe extenderse sin excepción a las mujeres; cualquier liberalismo que excluya a las mujeres de la ciudadanía plena se contradice a sí mismo y traiciona sus propios principios. El segundo es el laicismo pedagógico: la escuela pública laica es la condición de posibilidad de una ciudadanía verdaderamente plural e incluyente, libre de tutelas dogmáticas. El tercero es la ética del cuidado republicano: la democracia no se sostiene sola, sino que requiere el trabajo cotidiano de cuidado, apoyo y sostenimiento que las mujeres de la Reforma realizaron de manera silenciosa e indispensable.

Estos fundamentos dialogan con la tradición del feminismo liberal latinoamericano representado por Graciela Hierro (1985/2009) y con la ética del cuidado desarrollada por Carol Gilligan (1982/2013), quien

demostró que la moral femenina tiende a organizarse alrededor de la responsabilidad y el cuidado de las relaciones concretas antes que alrededor de principios abstractos de justicia, y que esa orientación no es inferior sino complementaria a la moral de los derechos. Las heroínas de la Reforma encarnan esa articulación: defendieron principios liberales abstractos mediante prácticas concretas de cuidado, apoyo y solidaridad.

La memoria plural como método pedagógico

Principios rectores del modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas de las heroínas de la Reforma, es posible identificar seis principios que articulan el modelo educativo liberal-feminista:

Principio educativo	Descripción	Fuente en las heroínas
Educación laica con perspectiva de género.	La escuela pública laica es el espacio privilegiado para la formación de ciudadanas y ciudadanos en igualdad; libre de dogma religioso y de estereotipos sexistas.	Maza, Wright, Guzmán, García.
Historia incluyente y memoria crítica.	Los contenidos históricos incorporan la experiencia de las mujeres, los indígenas y los sectores populares como constitutiva de la nación liberal.	Todas las heroínas; especialmente Maza.
El magisterio como vocación política.	La docente no solo enseña contenidos: organiza, moviliza y transforma su comunidad desde el compromiso con la justicia social.	Guzmán, García, maestras normalistas de la Reforma.
Escritura y pensamiento crítico como derechos.	La formación en lectura, escritura y argumentación crítica es un derecho universal, no un privilegio de género o clase.	Laureana Wright; periodismo feminista del siglo XIX.

Solidaridad cívica y ciudadanía activa.	La escuela cultiva la disposición a participar activamente en defensa del bien común, con valentía y sin pasividad ante la injusticia.	Antonia Nava; Maza; redes femeninas liberales.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico del pensamiento y la práctica de las heroínas de la Reforma mexicana.

El magisterio como vocación política: la maestra como intelectual orgánica

El principio más persistente y generativo del modelo educativo que se deriva del legado de las heroínas de la Reforma es la concepción del magisterio femenino como vocación política. Las maestras normalistas del último tercio del siglo XIX no fueron simplemente funcionarias del Estado liberal: fueron las portadoras de un proyecto de transformación social que requería, para realizarse, la presencia cotidiana de una persona comprometida en cada comunidad. En el sentido gramsciano fueron las intelectuales orgánicas del liberalismo popular mexicano.

Esta concepción del magisterio dialoga directamente con los debates contemporáneos sobre el papel del docente en la transformación social. Giroux (1988/2003) ha argumentado que los maestros son intelectuales transformadores cuya función no se limita a la transmisión de contenidos, sino que incluye la formación de ciudadanos capaces de cuestionar y transformar el orden social existente. Las maestras de la Reforma lo practicaron, con las herramientas y en el contexto de su época, antes de que ninguna teoría pedagógica lo formulara.

La escritura y el periodismo como herramientas de ciudadanía

El legado de Laureana Wright y de las colaboradoras de Violetas del Anáhuac establece un principio pedagógico que la educación contemporánea ha tardado en reconocer plenamente: la escritura pública

en el periodismo, el ensayo y la argumentación, no es solo una habilidad comunicativa sino una práctica de ciudadanía. Escribir para la esfera pública es participar en la construcción de la opinión pública, es ejercer el derecho a ser escuchado y a influir en las decisiones colectivas.

Esta dimensión de la escritura, que la tradición pedagógica ha tendido a tratar como una capacidad lingüística neutral, tiene implicaciones curriculares concretas: la escritura académica y periodística debería enseñarse no solo como técnica sino como práctica de participación ciudadana, formando en los estudiantes la convicción de que tienen el derecho y la capacidad de contribuir al debate público. En esto, Wright y sus compañeras aportan una lección que todavía estamos aprendiendo.

Diálogo con la pedagogía feminista y crítica contemporánea

El modelo educativo liberal-feminista que se deriva del legado de las heroínas de la Reforma mantiene diálogos fecundos con las corrientes pedagógicas más avanzadas del presente. Con Bell Hooks (1994/2021) comparte la convicción de que la educación es una práctica de la libertad que no puede ser neutral ante las opresiones de género, clase y etnia. Con Nussbaum (2010), comparte la tesis de que las humanidades (historia, literatura, filosofía) son indispensables para cultivar la empatía, el pensamiento crítico y la imaginación narrativa que la ciudadanía democrática requiere. Con Haraway (1988), comparte la valoración del conocimiento situado y producido desde experiencias concretas y perspectivas parciales, frente a la pretensión de un conocimiento neutro y descorporizado que en realidad reproduce el punto de vista masculino, blanco y de clase media.

Estas convergencias confirman que el pensamiento de las heroínas de la Reforma mexicana, lejos de ser una reliquia del pasado liberal decimonónico, anticipa y alimenta los debates pedagógicos más vivos del siglo XXI. La pregunta que Laureana Wright formuló en 1891: ¿tiene la mujer derecho a la instrucción que la haga dueña de sí misma? sigue

siendo, en sus múltiples formas contemporáneas, la pregunta pedagógica más urgente que cualquier sistema educativo que se pretenda democrático debe saber responder.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que las heroínas de la Reforma mexicana: Margarita Maza de Juárez, Laureana Wright de Kleinhans, Antonia Nava de Catalán, Eulalia Guzmán y Refugio García, no fueron figuras marginales de un proceso histórico protagonizado por hombres, sino que fueron protagonistas activas y decisivas que aportaron formas de liderazgo, resistencia, pensamiento y pedagogía que el relato histórico convencional ha ignorado sistemáticamente.

Sus valores compartidos: laicismo, republicanismo, vocación educativa, escritura como herramienta política, solidaridad cívica, reivindicación del derecho a la instrucción y preservación de la memoria histórica, forman un sistema coherente que articula una propuesta pedagógica de extraordinaria vigencia.

El modelo educativo liberal-feminista que se deriva de su legado descansa en seis principios: educación laica con perspectiva de género, historia incluyente y memoria crítica, el magisterio como vocación política, escritura y pensamiento crítico como derechos, solidaridad cívica y ciudadanía activa, que ofrecen respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos de la educación en México: la persistencia de la desigualdad de género en el acceso y en los contenidos, la invisibilización curricular de las mujeres, la crisis del pensamiento crítico y la necesidad de construir memorias históricas más complejas, plurales y honestas.

La pregunta que Margarita Maza formuló en su correspondencia: “haz tu deber y yo haré el mío”, resume mejor que cualquier teoría la concepción que las heroínas de la Reforma tenían de la ciudadanía: no como un derecho que se recibe sino como una responsabilidad que se ejerce, no como una posición formal sino como una práctica cotidiana de compromiso con el bien común. Que esa concepción haya

sido formulada y vivida por mujeres a quienes el orden legal de su tiempo negaba la ciudadanía formal es la paradoja necesaria y fecunda que la historia de la Reforma puede enseñarnos.

8. Ricardo Flores Magón y Práxedis G. Guerrero: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

Ricardo Flores Magón y Práxedis Guerrero representan dos de las voces más radicales y coherentes del pensamiento emancipador mexicano de principios del siglo XX. Pertenecientes a la corriente anarquista y anarcosindicalista, su obra intelectual y su acción política anticiparon muchas de las demandas sociales que la Revolución Mexicana convertiría, de manera parcial y frecuentemente traicionada, en conquistas jurídicas.

Tierra y libertad, el lema que resume su programa, no fue para ellos una consigna retórica sino el horizonte ético de una lucha que ambos pagaron con el precio más alto: el exilio, la prisión y la muerte.

La relevancia pedagógica de su pensamiento radica precisamente en esa articulación entre teoría y práctica, entre escritura y combate. Flores Magón construyó desde el periódico Regeneración un proyecto de educación política de las clases trabajadoras que no tiene equivalente en la historia del periodismo mexicano. Guerrero, por su parte, encarnó en su corta vida -murió a los 28 años- el ideal del militante integral: intelectual, organizador y combatiente, sin distinción de rangos ni privilegios.

El presente texto propone, mediante el análisis histórico-hermenéutico de sus obras y acciones, identificar los ejes axiológicos del

pensamiento magonista y derivar de ellos un ideario pedagógico articulado, en diálogo con las corrientes de la educación popular y la pedagogía crítica latinoamericana.

El texto se organiza en varias secciones: contexto histórico y formación intelectual; valores y pensamiento; acciones históricas y su dimensión educativa; el ideario y modelo educativo derivado.

8.1. Contexto histórico y formación intelectual

Ricardo Flores Magón: el periodista insurgente

Ricardo Flores Magón nació el 16 de septiembre de 1874 en San Antonio Eloxochitlán, Oaxaca, en el seno de una familia indígena mazateca de tradición comunalista. la experiencia vivida del comunalismo agrario indígena fue su herencia y marcó de manera indeleble su concepción de la organización social y su rechazo a la propiedad privada como principio de justicia (Albro, 1994). Estudió en la Ciudad de México, donde se aproximó al liberalismo radical y, progresivamente, al anarquismo, influido por las obras de Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin y Élisée Reclus.

En 1900, junto con sus hermanos Jesús y Enrique y con otros colaboradores, fundó el periódico Regeneración, que habría de convertirse en la herramienta principal de su trabajo político durante más de dos décadas. Las persecuciones del régimen porfirista lo obligaron al exilio en Estados Unidos en 1904, donde reorganizó el Partido Liberal Mexicano (PLM) y continuó la publicación de Regeneración. Fue encarcelado en múltiples ocasiones en México y en Estados Unidos, hasta que murió en la penitenciaría de Leavenworth, Kansas, el 21 de noviembre de 1922, en circunstancias que muchos historiadores consideran un asesinato político (Lomnitz, 2014).

Práxedis G. Guerrero: el militante integral

Práxedis Gilberto Guerrero nació el 28 de julio de 1882 en Santa Ana de Pérez Aldama, Guanajuato, en el seno de una familia acomodada. Su decisión de abandonar esa posición privilegiada para unirse a los

trabajadores mineros y agrícolas en la frontera entre México y Estados Unidos constituye uno de los episodios más significativos del compromiso ético magonista. Trabajó como minero, leñador y jornalero agrícola, experiencias que le permitieron conocer desde adentro las condiciones de explotación que describía en sus artículos (Directorio de Historia de México, 2010).

Guerrero colaboró con Flores Magón en la publicación de Regeneración y dirigió el periódico Punto Rojo. Fue un escritor de notable calidad literaria: sus artículos combinaban el rigor político con una prosa poética que los distingue del periodismo militante de la época. Murió el 30 de diciembre de 1910, durante el asalto insurgente a Janos, Chihuahua, siendo uno de los primeros caídos en combate del ciclo revolucionario a los 28 años.

8.2. Valores y pensamiento del magonismo

Libertad, igualdad y abolición del Estado

El pensamiento de Flores Magón evolucionó del liberalismo radical al anarquismo comunista a lo largo de la primera década del siglo XX. Para 1910, había abandonado definitivamente la idea de que el Estado pudiera ser reformado desde adentro; la libertad genuina exigía, a su juicio, la supresión del Estado, del capital y de la Iglesia como instituciones de dominación. En su artículo "La revolución", publicado en Regeneración el 19 de noviembre de 1910, escribió:

> "El trabajador que no ha visto más allá de un cambio de amos comprende ya que lo que necesita no es un nuevo gobierno, sino la abolición del principio de autoridad, que es el principio en que se basan todos los gobiernos. No la reforma: la revolución. No la evolución: la revolución" (Flores Magón, 1910/2018, p. 143).

Esta posición no era meramente destructiva. Flores Magón, siguiendo a Kropotkin, afirmaba que la sociedad libre se organizaría

mediante el apoyo mutuo y la federación voluntaria de comunas, recuperando la tradición del comunalismo agrario, que era su propia herencia indígena y que el porfiriato había arrasado mediante las Leyes de Reforma y la política de despojo de tierras comunales.

Tierra y libertad: el programa agrario

El Programa del Partido Liberal Mexicano, firmado en Saint Louis, Missouri, el 1° de julio de 1906, constituyó el documento programático más elaborado del magonismo en su primera etapa. En materia agraria, el Programa estableció la obligación del Estado de restituir las tierras comunales despojadas a las comunidades indígenas y la dotación de tierras a quienes las trabajaran (PLM, 1906/2006). Este planteamiento anticipó en más de una década el artículo 27 de la Constitución de 1917, aunque en una versión mucho más radical: para el PLM, la tierra no debía ser propiedad privada sino bien comunal.

La consigna de "Tierra y libertad", adoptada también por el zapatismo, sintetizaba una articulación que Flores Magón consideraba indisociable entre la libertad política y la libertad económica, cuya disociación era una ilusión. El campesino sin tierra era un siervo con otro nombre; el obrero sin medios de producción era un esclavo asalariado. La verdadera emancipación exigía simultáneamente la libertad política y la autonomía económica.

La educación de la voluntad en Práxedis Guerrero

Si Flores Magón fue el teórico y estratega del magonismo, Guerrero fue su poeta y su mártir. Su pensamiento se distingue por el énfasis en la dimensión subjetiva de la transformación social: la revolución exterior requería, como condición de posibilidad, una revolución interior. En su artículo "El valor moral", publicado en Regeneración, escribió:

> "No hay fuerza exterior que pueda dar libertad a un pueblo que no lleva en sí mismo la fuerza moral necesaria para conquistarla y conservarla. La libertad no se recibe: se conquista; y sólo puede conquistarla quien tiene la voluntad de ser libre" (Guerrero, 1909/1977, p. 89).

Esta afirmación tiene una dimensión pedagógica explícita: la formación de la voluntad, entendida como capacidad de acción autónoma, de resistencia ante la opresión y de solidaridad con los compañeros de lucha, es una tarea educativa antes que política. El pueblo que no ha educado su voluntad no puede ser libre, aunque se le otorguen derechos formales; el pueblo que ha forjado su voluntad en la lucha cotidiana es libre, aunque esté encadenado.

El antimilitarismo y el rechazo al caudillismo

Uno de los rasgos más originales del pensamiento magonista es su antimilitarismo consistente. Flores Magón rechazó siempre los rangos militares, los personalismos y el culto a los caudillos, que consideraba una reproducción del principio de autoridad que combatía. Guerrero, por su parte, participó en los levantamientos armados de 1908 y 1910 como militante, no como jefe; su muerte en combate fue la de un compañero entre compañeros, no la de un general rodeado de guardias.

Esta posición los enfrentó inevitablemente con Francisco I. Madero, a quien consideraban un representante de la burguesía liberal incapaz de llevar la revolución hasta sus consecuencias últimas. La ruptura definitiva entre ambos se produjo en 1911, cuando Flores Magón rechazó el Plan de San Luis y optó por continuar la lucha por la vía anarquista (Lomnitz, 2014).

El internacionalismo proletario

El magonismo fue un movimiento genuinamente transnacional. Flores Magón organizó desde Los Ángeles y San Antonio redes de solidaridad con trabajadores mexicanos, chicanos y anglosajones; Regeneración se publicó en español e inglés y fue leído en ambos lados de la frontera. Esta dimensión internacional no era estratégica sino ideológica: el anarquismo no reconocía fronteras nacionales, y la solidaridad de clase era más fuerte que cualquier identidad nacional.

La colaboración del PLM con la Industrial Workers of the World (IWW), que era la organización sindical más radical de los Estados Unidos en esa época, es una muestra de ese internacionalismo en acción. Ambas organizaciones compartían la convicción de que la emancipación de los trabajadores era una tarea global que exigía solidaridad global (Albro, 1994).

Tabla 29. Comparación de los valores centrales de Flores Magón y Práxedis Guerrero.

Valor central	Ricardo Flores Magón	Práxedis G. Guerrero
Libertad	Abolición del Estado y del capital como condiciones de la libertad plena.	Libertad vivida en la acción directa; el individuo libre en comunidad.
Igualdad	Supresión de clases sociales; anarquismo comunista.	Igualdad en la práctica cotidiana; fraternidad entre compañeros de lucha.
Tierra y trabajo	«Tierra y libertad»: devolución de la tierra a quienes la trabajan.	Participación directa en huelgas agrarias y levantamientos armado.
Educación crítica	Periódico Regeneración como herramienta de concientización popular.	Artículos y crónicas para despertar la conciencia del pueblo trabajador.
Antimilitarismo	Oposición al ejército y al Estado que lo sostiene.	Renuncia a rangos militares; muerte en combate como militante, no como general.
Internacionalismo	Solidaridad con los trabajadores de EE. UU., España y el mundo.	Vínculos con el movimiento obrero anglosajón e hispanohablante.

Nota. Elaboración propia con base en Flores Magón (1910/2018), Guerrero (1909/1977), PLM (1906/2006) y Lomnitz (2014).

8.3. Acciones históricas y su dimensión educativa

Regeneración: la prensa como pedagogía política

Regeneración fue mucho más que un periódico político: fue el principal dispositivo de formación política de las clases trabajadoras mexicanas durante la primera década del siglo XX. Fundado en 1900 como "periódico jurídico independiente", evolucionó hasta convertirse en el órgano del anarquismo comunista mexicano. En sus páginas, Flores Magón publicó artículos de doctrina, crónicas de las luchas obreras, reportajes sobre las condiciones de explotación en las minas y haciendas, y correspondencia con lectores de todo el país.

La estrategia pedagógica de Regeneración era sofisticada: combinaba la argumentación racional con el recurso a la experiencia vivida del lector, apelaba a la indignación moral sin abandonar el análisis estructural, y utilizaba un lenguaje accesible sin sacrificar la profundidad conceptual. Era, en el sentido más preciso del término, una práctica de alfabetización política: enseñaba a los trabajadores a leer su propia situación en clave de clase y a identificar en las estructuras del Estado y el capital las causas de su explotación.

El Programa del PLM de 1906: una propuesta educativa formal

El Programa del PLM de 1906 contiene una sección específica sobre educación que merece atención particular. El artículo 16 establecía la obligación del Estado de proporcionar instrucción primaria gratuita y laica a todos los mexicanos; el artículo 17 fijaba la jornada escolar mínima; y el artículo 23 prohibía el trabajo infantil y establecía la obligatoriedad escolar (PLM, 1906/2006). Estas disposiciones anticiparon en más de una década las reformas educativas que la Revolución convertiría en política pública.

Sin embargo, la propuesta educativa más profunda del magonismo no estaba en ese programa formal sino en su práctica cotidiana: la organización de grupos de estudio en las comunidades de trabajadores, la circulación de textos anarquistas, la celebración

de asambleas como espacios de deliberación horizontal, y la participación en huelgas y levantamientos como proceso de aprendizaje colectivo.

Las huelgas de Cananea y Río Blanco: aprendizaje en la acción

El magonismo tuvo una participación activa aunque no siempre reconocida en las dos grandes huelgas obreras que precedieron a la Revolución: Cananea (1906) y Río Blanco (1907). En ambos casos, los militantes del PLM actuaron como organizadores y agitadores, difundiendo los principios del Programa y apoyando las demandas de los trabajadores. La represión brutal que siguió a ambas huelgas con decenas de muertos y cientos de deportados, no solo fue una derrota, paradójicamente se convirtió una lección pedagógica de primer orden: demostró a los trabajadores que el Estado porfirista no era un árbitro neutral, sino un instrumento de la clase propietaria.

La insurrección de Guerrero en Janos (1910): el ejemplo como enseñanza

El asalto insurgente a Janos, Chihuahua, el 30 de diciembre de 1910, en el que murió Práxedis Guerrero, puede leerse como un acto pedagógico en el sentido más radical del término. Guerrero había escrito que el ejemplo personal era la forma más poderosa de educación política; su muerte en combate, combatiendo junto a los trabajadores que había organizado, fue la encarnación última de ese principio.

Como señaló Emma Goldman, quien lo conoció durante su exilio en Estados Unidos: “Práxedis fue uno de esos raros seres humanos en quienes el pensamiento y la acción son una sola cosa. No enseñaba lo que no vivía, ni vivía lo que no enseñaba” (citada en Bufe y Verter, 2005, p. 34). Esta coherencia entre pensamiento y práctica, entre teoría y experiencia de vida, es la dimensión pedagógica más profunda del legado de Guerrero.

Tabla 30. Cronología de las acciones históricas del magonismo y su dimensión educativa.

Año	Acontecimiento	Dimensión educativa
1900	Fundación del periódico Regeneración.	Inicio del periodismo como pedagogía política.
1904	Exilio en EEUU; reorganización del PLM.	Red transnacional de formación obrera.
1906	Programa del PLM: artículo 27 sobre educación laica y gratuita.	Propuesta educativa formal del magonismo.
1907	Huelga de Cananea y Río Blanco; participación magonista.	Acción directa como aprendizaje colectivo.
1910	Levantamiento armado de Práxedis Guerrero en Janos, Chihuahua.	La insurrección como acto pedagógico de la voluntad
1910	Muerte de Práxedis Guerrero (30 dic.).	El ejemplo personal como enseñanza máxima.
1918	Flores Magón encarcelado en Leavenworth; continúa escribiendo.	La cárcel como espacio de resistencia pedagógica.
1922	Muerte de Ricardo Flores Magón en prisión.	Legado escrito como herramienta de formación permanente.

Nota. Elaboración propia con base en Albro (1994), Lomnitz (2014) y PLM (1906/2006).

8.4. Ideario y modelo educativo derivado del pensamiento magonista

Fundamentos filosóficos

El modelo educativo que se deriva del pensamiento de Flores Magón y Guerrero se asienta sobre tres fundamentos filosóficos articulados. El primero es el anarquismo comunista como marco antropológico: el

ser humano es naturalmente social y cooperativo siguiendo la tesis del apoyo mutuo de Kropotkin (1902/2009), y las instituciones de dominación: Estado, Iglesia y capital, son las que corrompen esa tendencia natural. El segundo es el anticapitalismo estructural: la explotación no es un accidente del sistema económico sino su lógica constitutiva, por lo que no puede ser corregida mediante reformas parciales sino solo superada mediante la transformación radical de las relaciones de producción. El tercero es la primacía de la praxis: el conocimiento genuino se produce en la acción transformadora, no en la contemplación abstracta; la teoría sin práctica es estéril, y la práctica sin teoría es ciega.

Principios rectores del modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas del magonismo, es posible identificar seis principios que articulan el modelo educativo libertario magonista:

Tabla 31. Principios rectores del modelo educativo magonista-libertario.

Principio educativo	Descripción	Fuente en los autores
Educación libertaria	Formación que prescinde de dogmas religiosos, estatales o caudillistas; fomento del pensamiento autónomo.	Flores Magón, Regeneración; Guerrero, Punto Rojo.
Praxis como pedagogía	La acción directa —huelgas, levantamientos, periodismo— es en sí misma un proceso de aprendizaje colectivo.	Práctica magonista 1900-1910.
Educación de la voluntad	Guerrero propone formar la voluntad individual como motor de la transformación social.	Guerrero, Artículos literarios y de combate.
Concientización política	La prensa obrera (Regeneración, El hijo del Ahuizote) es un dispositivo de alfabetización política del pueblo.	Flores Magón, 1900-1918.

Solidaridad internacional	El educando se reconoce parte de la clase trabajadora global, sin fronteras nacionales.	Manifiesto del PLM, 1906.
Integración teoría-práctica	Articulación entre el pensamiento anarquista y la lucha cotidiana; rechazo a la educación puramente libresca.	Ambos autores: escritura y combate simultáneos.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico del pensamiento y la práctica de Flores Magón y Guerrero.

La prensa obrera como dispositivo pedagógico central

El aporte más original del magonismo a la pedagogía política es el desarrollo de la prensa obrera como dispositivo de formación permanente. Regeneración no esperaba a que los trabajadores llegaran a una escuela o a una biblioteca: iba a buscarlos en los campamentos mineros, en las haciendas, en las colonias obreras de los barrios populares. Esta estrategia de "pedagogía itinerante" a través de la prensa escrita anticipó lo que las teorías de la comunicación popular desarrollarían sistemáticamente en la segunda mitad del siglo XX.

En el contexto del presente siglo, esta dimensión pedagógica del magonismo puede proyectarse hacia los medios digitales y las redes sociales como herramientas de formación política y cultural. La pregunta que plantea el legado de Flores Magón es siempre la misma: ¿qué tipo de conciencia produce este medio en quienes lo utilizan? ¿Libera o domestica? ¿Genera pensamiento autónomo o dependencia de la información consumida?

La educación de la voluntad como eje formativo

El énfasis de Guerrero en la educación de la voluntad individual como condición de la transformación social dialoga con corrientes pedagógicas contemporáneas que han recuperado la dimensión subjetiva del

proceso educativo. Al respecto, Viktor Frankl (1946/2004) y la psicología positiva han insistido en que la capacidad de acción autónoma, lo que Guerrero llamaba voluntad, es una capacidad que puede y debe ser cultivada.

En el modelo magonista, esta educación de la voluntad no es un proceso individual e introspectivo sino colectivo y práctico: se forma la voluntad en la organización, en la huelga, en la resistencia compartida ante la represión. El individuo que ha experimentado la solidaridad de clase en una lucha concreta ha aprendido algo que ningún libro puede enseñar: que la acción colectiva es posible y eficaz.

Diálogo con la pedagogía crítica contemporánea

El modelo educativo magonista mantiene fecundos diálogos con tres corrientes pedagógicas contemporáneas. Con Paulo Freire (1970/2005) comparte la concepción de la educación como acto político, el rechazo a la "educación bancaria" y la apuesta por la concientización como proceso de liberación. Con Iván Illich (1971/2006), comparte la crítica a la escuela como institución de reproducción de las relaciones de dominación y la propuesta de una "sociedad desescolarizada" basada en redes de aprendizaje horizontales. Con Henry Giroux (1988/2003), comparte la concepción del educador como intelectual transformador comprometido con la justicia social.

Estas convergencias no son meramente académicas. Sugieren que el magonismo, lejos de ser una corriente marginal y extravagante del pensamiento mexicano, representa un antecedente autóctono y políticamente radicalizado de lo que la pedagogía crítica global ha elaborado de manera sistemática. Recuperarlo no es un ejercicio nostálgico sino una operación de memoria crítica orientada a fortalecer el presente.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que los valores fundamentales del pensamiento de Ricardo Flores Magón y Práxedis G. Guerrero: li-

bertad, igualdad, tierra y trabajo, educación crítica, antimilitarismo e internacionalismo; forman un sistema coherente de principios que articulan una propuesta educativa de profunda actualidad. Su práctica periodística, organizativa e insurreccional no fue un apéndice de su teoría sino su expresión más consecuente: demostraron con su vida que el pensamiento y la acción pueden y deben ser una unidad indisociable.

El modelo educativo libertario que se deriva de su legado descansa en seis principios: educación sin dogmas, praxis como pedagogía, educación de la voluntad, concientización política, solidaridad internacional e integración de teoría y práctica, que ofrecen respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos de la educación popular: la reproducción de las desigualdades, la crisis de participación ciudadana, el individualismo competitivo y la mercantilización del conocimiento.

La pregunta que Flores Magón y Guerrero plantean a la educación contemporánea es incómoda y necesaria: ¿forma la escuela personas capaces de cuestionar el orden existente y de construir alternativas, o forma personas adaptadas a ese orden y dispuestas a reproducirlo? La respuesta no está en los textos de los magonistas, sino en las prácticas concretas de los educadores que decidan recoger su herencia.

9. Francisco I. Madero: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

Francisco I. Madero ocupa en la historia de México un lugar singular y, a menudo, paradójico. Iniciador de la Revolución de 1910 con el Plan de San Luis Potosí, fue también el primer presidente surgido de un proceso electoral razonablemente libre en la historia moderna del país. Representante de una burguesía norteña ilustrada e imbuida de valores liberales, intentó conciliar la transformación democrática con el orden constitucional, la justicia social con la legalidad, la presión popular con la moderación institucional. Esa tensión irresuelta lo condujo, en febrero de 1913, al martirio durante el acontecimiento conocido como "la Decena Trágica".

La relevancia pedagógica de su figura radica precisamente en esa tensión: Madero nos enseña que la democracia no es solo un sistema de gobierno sino una cultura política que debe ser construida, educada y defendida cotidianamente. Su vida, su obra escrita y su acción política constituyen un programa de educación ciudadana que, a más de un siglo de distancia, mantiene una vigencia incómoda y necesaria en el México contemporáneo.

El capítulo contiene varias secciones: contexto histórico y formación intelectual; valores y pensamiento; acciones históricas y su dimensión educativa; el ideario y modelo educativo derivado.

9.1. Contexto histórico y formación intelectual de Francisco I. Madero

Origen, formación y herencia familiar

Francisco I. Madero González -en distintos textos aparece como Francisco Indalecio y en otros como Francisco Ignacio- nació el 30 de octubre de 1873 en Parras, Coahuila, en el seno de una de las familias más acaudaladas del norte de México. Los Madero eran propietarios de haciendas, minas, destilerías y empresas comerciales; su fortuna era comparable a la de los grandes magnates porfirianos. Esta circunstancia biográfica es pedagógicamente significativa: Madero fue un revolucionario que no tenía nada material que ganar con la revolución y sí mucho que perder, lo que confiere a su compromiso democrático una dimensión ética que sus contemporáneos no siempre reconocieron (Krauze, 1987).

Estudió en el Colegio de San Juan en Saltillo, en el Instituto de Versalles en Francia donde se impregnó de los valores del liberalismo republicano francés y en la University of California en Berkeley. Esta formación cosmopolita lo distinguía de la mayoría de los políticos porfirianos y lo aproximaba a las corrientes del pensamiento democrático occidental de finales del siglo XIX (Cumberland, 1952).

Un elemento poco destacado de su formación intelectual es su adhesión al espiritualismo kardecista, corriente filosófico-religiosa fundada por Allan Kardec en Francia, que postulaba la perfectibilidad moral del ser humano a través de sucesivas reencarnaciones y la responsabilidad ética de las personas con su comunidad. Esta influencia dotó al pensamiento político de Madero de una dimensión moral que trasciende el liberalismo pragmático: para él, la democracia era ante todo una exigencia ética, no un simple mecanismo de selección de gobernantes (Gilly, 1971).

El porfiriato como contexto formativo

El México en que Madero creció y se formó era el del porfiriato: treinta años de estabilidad política y crecimiento económico construidos

sobre la exclusión política sistemática, la represión de la disidencia y la concentración escandalosa de la riqueza en pocas manos. El régimen de Porfirio Díaz había sabido cooptar a los intelectuales llamados "científicos" y convertir la prensa en un instrumento de legitimación del poder, privando a la ciudadanía de los mecanismos de información crítica que una democracia requiere (Knight, 1986).

La experiencia de administrar las haciendas familiares en San Pedro de las Colonias confrontó a Madero con la realidad de los trabajadores agrícolas: su analfabetismo, sus condiciones de semiesclavitud, su exclusión de toda forma de participación política. Estableció escuelas en sus propiedades, financió la educación de los hijos de sus trabajadores y organizó cajas de ahorro cooperativas; experiencias de autogestión comunitaria que anticiparon su visión de la transformación social (Katz, 1998).

9.2. Valores y pensamiento de Francisco I. Madero

La democracia como valor supremo

El valor central del pensamiento de Madero es la democracia, entendida no como un mecanismo electoral sino como un modo de vida política fundado en la participación ciudadana, la alternancia en el poder y el respeto a los derechos individuales. Su lema "Sufragio efectivo, no reelección" sintetizaba un programa político que cuestionaba el fundamento mismo del poder porfiriano: la reelección indefinida como negación de la soberanía popular.

En La Sucesión Presidencial en 1910, su obra política más importante, Madero articuló con claridad los fundamentos de su concepción democrática. El libro, publicado en 1908, propuso la organización de un partido político independiente, la celebración de elecciones libres y la formación de un vicepresidente electo como garantía de sucesión pacífica del poder. En palabras del propio Madero (1908/2010):

> "La democracia no es solamente la forma de gobierno en que el pueblo ejerce la soberanía por medio del voto, sino también el conjunto de instituciones que garantizan al individuo el libre

ejercicio de sus derechos. Sin libertad de prensa, sin libertad de reunión, sin garantías individuales, no puede haber democracia verdadera, aunque formalmente se celebren elecciones" (p. 78).

Esta definición sustantiva y procedimental de la democracia tiene implicaciones pedagógicas directas: la educación democrática no puede limitarse a enseñar el procedimiento electoral, sino que debe cultivar las disposiciones cívicas, el pensamiento crítico y el respeto a los derechos del otro que hacen posible la vida democrática.

El legalismo constitucional y sus tensiones

Un rasgo definitorio del pensamiento político de Madero fue su adhesión irrestricta al orden legal establecido por la Constitución de 1857. Para él, la transformación democrática debía realizarse dentro del marco jurídico vigente, no contra él. Esta posición lo diferenció radicalmente de los magonistas que propugnaban la abolición del Estado y del zapatismo que exigía la reforma agraria radical antes que cualquier proceso electoral (Womack, 1969).

Durante su presidencia (1911-1913), esta adhesión al legalismo tuvo consecuencias contradictorias. Por un lado, garantizó la libertad de prensa -incluso para sus adversarios más acérrimos-, la independencia del poder judicial y el respeto a la oposición política. Por otro, lo paralizó ante la presión de los latifundistas, los militares porfirianos que conservó en sus cargos y el embajador estadounidense Henry Lane Wilson, cuya intriga fue decisiva en el golpe de estado de febrero de 1913 (Katz, 1998).

La justicia social y el problema agrario

El Plan de San Luis Potosí, proclamado el 5 de octubre de 1910, contenía en su artículo 3° un reconocimiento explícito del problema agrario:

"En abuso de la ley de terrenos baldíos, numerosos pequeños propietarios, en su mayoría indígenas, han sido despojados

de sus terrenos, ya por acuerdo de la Secretaría de Fomento, o por fallos de los tribunales de la República. Siendo de toda justicia restaurar a sus antiguos poseedores los terrenos de que se les despojó de un modo tan arbitrario, se declaran sujetas a revisión tales disposiciones y fallos" (Madero, 1910/1985, p. 12).

Sin embargo, la aplicación práctica de este compromiso durante su presidencia fue insuficiente ante las demandas del zapatismo. El Plan de Ayala, promulgado por Emiliano Zapata en noviembre de 1911, acusó a Madero de traicionar las aspiraciones agrarias de la revolución (Zapata, 1911/2001). Esta tensión irresuelta entre el ideal democrático-legal de Madero y las exigencias de la justicia social constituye uno de los nudos más productivos para la reflexión pedagógica sobre la democracia y sus límites.

La ética espiritualista y la política como vocación moral

La influencia del espiritualismo kardecista en el pensamiento político de Madero ha sido subvalorada por la historiografía convencional, que tiende a verla como una excentricidad personal sin consecuencias políticas. Sin embargo, como señala Krauze (1987), esa influencia es clave para comprender su concepción de la política como vocación moral antes que como ejercicio de poder. Para Madero, el político tenía una responsabilidad espiritual ante su comunidad: gobernar era un acto de servicio, no de dominio.

Esta dimensión ética de su pensamiento se manifestó en comportamientos concretos que sus contemporáneos encontraban desconcertantes: su negativa a ordenar la ejecución sumaria de sus enemigos, su respeto a la prensa que lo insultaba, su disposición al diálogo con adversarios que lo detestaban. Desde una perspectiva pedagógica, estas actitudes encarnan virtudes cívicas -tolerancia, moderación, respeto al adversario- que cualquier modelo de formación ciudadana debería cultivar.

Tabla 32. Valores centrales de Madero y su manifestación histórica.

Valor central	Manifestación histórica	Fuente/referencia
Democracia	Sufragio efectivo y no reelección como ejes del Plan de San Luis; convocatoria a elecciones libres en 1911.	Madero, 1910/1985; Knight, 1986.
Libertad política	Defensa de la libertad de prensa, de reunión y de organización política frente al porfiriato.	Katz, 1998; Krauze, 1987.
Justicia social	Reconocimiento del problema agrario en el Plan de San Luis; apoyo -tardío- a las demandas zapatistas.	Zapata, 1911; Womack, 1969.
Espiritualidad y ética	Influencia del espiritualismo kardecista en su concepción moral de la política.	Gilly, 1971; Krauze, 1987.
Legalismo constitucional	Respeto irrestricto a la Constitución de 1857 como marco de la transformación democrática.	Cumberland, 1952.
Educación cívica	Fundación del Partido Nacional Antirreeleccionista como escuela de ciudadanía; giras pedagógicas de 1909-1910.	Madero, 1908/2010.

Nota. Elaboración propia con base en Cumberland (1952), Katz (1998), Knight (1986), Krauze (1987) y Madero (1908/2010, 1910/1985).

9.3. Acciones históricas de madero y su dimensión educativa

La sucesión presidencial en 1910: pedagogía política escrita

La publicación de La sucesión presidencial en 1910 en diciembre de 1908 fue el primer acto pedagógico de envergadura de Madero. El libro fue distribuido gratuitamente en miles de ejemplares a lo largo y ancho del país: Madero lo envió por correo a presidentes municipales, maestros, periodistas, comerciantes y líderes obreros. Se trataba de una operación de alfabetización política a escala nacional, orientada a despertar la conciencia cívica de una ciudadanía que había sido sistemáticamente excluida de la participación política durante treinta años (Cumberland, 1952).

El libro era accesible sin ser superficial: Madero explicaba con claridad los mecanismos del sistema político porfiriano, describía sus vicios estructurales -la reelección, el caciquismo, la corrupción electoral- y proponía remedios concretos sin caer en el radicalismo que habría alejado a los lectores moderados. Era, en el sentido más preciso del término, un texto de educación ciudadana.

3.2. Las giras del Partido Antirreeleccionista: pedagogía oral y comunitaria

Entre 1909 y 1910, Madero recorrió el país de norte a sur realizando mítines políticos en los que habló ante audiencias que nunca habían escuchado a un candidato presidencial. Estas giras tuvieron una dimensión pedagógica doble. Por un lado, educaron a la ciudadanía en el ejercicio de la participación política: asistir a un mitin, escuchar argumentos, hacerse preguntas sobre el gobierno propio, eran prácticas inéditas para la mayoría de los mexicanos. Por otro, educaron al propio Madero: el contacto directo con la pobreza, el analfabetismo y la explotación de las clases populares radicalizó gradualmente su visión de los cambios necesarios (Knight, 1986).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, estas giras pueden entenderse como “círculos de cultura” en el sentido freireano del

término: espacios de encuentro horizontal en los que el saber de los ciudadanos y el análisis político se articulaban en un proceso de concientización mutua. Madero no solo informaba: preguntaba, escuchaba y reconocía la experiencia de sus interlocutores como fuente de conocimiento político válido.

La presidencia constitucional (1911-1913): democracia en construcción

Aunque breve y tormentosa, la presidencia de Madero fue un laboratorio histórico de la democracia mexicana. Por primera vez en décadas, México tuvo libertad de prensa real: los periódicos de oposición incluyendo los que conspiraban abiertamente contra el gobierno, pudieron publicar sin censura. La organización sindical fue tolerada, los partidos de oposición pudieron funcionar y el Congreso ejerció funciones de control efectivo sobre el Ejecutivo (Katz, 1998).

En materia educativa, su gobierno creó la Dirección General de Educación Primaria, amplió la red de escuelas rurales y sostuvo el principio del laicismo educativo. Estos avances fueron modestos en comparación con las reformas que la revolución haría posibles en los años siguientes, pero representaron la primera experiencia mexicana de política educativa en un contexto de libertades democráticas.

La Decena Trágica: el martirio como testimonio pedagógico

El golpe de Estado del 18 al 22 de febrero de 1913, conocido como la Decena Trágica, culminó con el asesinato de Madero y del vicepresidente José María Pino Suárez por orden del general Victoriano Huerta, con la complicidad del embajador estadounidense Henry Lane Wilson. Madero tuvo oportunidad de escapar y rechazó hacerlo: esperó su destino en el Palacio Nacional, convencido o resignado de que la violencia no podía ser el instrumento de quien había luchado por la democracia.

Este final trágico tiene, desde una perspectiva pedagógica, la dimensión de un testimonio ético en el sentido más profundo del término:

la coherencia entre los valores proclamados y la conducta ante la adversidad suprema. Como señala Krauze (1987, p. 312): “Madero murió como había vivido: creyendo que los principios valen más que la vida”. Esta afirmación no es una idealización sino una constatación histórica que tiene consecuencias para la formación del carácter cívico.

Tabla 33. Cronología de las acciones históricas de Madero y su dimensión educativa.

Año	Acontecimiento	Dimensión educativa
1908	Publicación de La sucesión presidencial en 1910.	Pedagogía política escrita: alfabetización cívica del ciudadano.
1909	Gira nacional del Partido Antirreeleccionista.	Pedagogía oral y comunitaria: mítines como espacios formativos..
1910	Plan de San Luis Potosí (5 oct.).	Texto fundacional: convocatoria a la acción cívica colectiva
1911	Tratados de Ciudad Juárez; renuncia de Díaz; elecciones.	Primera experiencia electoral democrática moderna en México.
1911-1913	Presidencia constitucional de Madero.	Impulso a la educación laica, libertad de prensa, organización sindical..
1912	Creación de la Dirección General de Educación Primaria.	Expansión de la cobertura escolar en zonas rurales
1913	Decena Trágica y asesinato de Madero (22 feb.).	El martirio como testimonio ético del valor de la democracia.

Nota. Elaboración propia con base en Cumberland (1952), Katz (1998), Knight (1986) y Krauze (1987).

9.4. Ideario educativo derivado del pensamiento de madero

Fundamentos filosóficos del modelo educativo maderista

El modelo educativo que se deriva del pensamiento de Madero se asienta sobre tres fundamentos filosóficos articulados. El primero es

el liberalismo democrático: la persona es libre y racional, titular de derechos inalienables, capaz de autogobernarse si recibe la formación adecuada. El segundo es el constitucionalismo republicano: la libertad individual solo es sostenible en el marco de instituciones jurídicas fuertes que limiten el poder y garanticen los derechos. El tercero es el humanismo ético: derivado de su espiritualismo, postula la perfectibilidad moral del ser humano y la responsabilidad ética de cada persona con su comunidad.

Esta tríada filosófica sitúa el modelo educativo maderista en la línea del republicanismo cívico tal como lo han desarrollado autores contemporáneos como Philip Pettit (1997/2004), para quien la libertad republicana exige no solo la ausencia de interferencia sino la ausencia de dominación, condición que solo puede garantizarse mediante instituciones democráticas robustas y ciudadanos activamente comprometidos con su sostenimiento.

Principios rectores del modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas de Madero, es posible identificar seis principios que articulan el modelo educativo democrático-humanista maderista:

Tabla 34. Principios rectores del modelo educativo maderista.

Principio educativo	Descripción	Fuente en Madero
Educación cívico-democrática	Formación del ciudadano activo que ejerce su derecho al voto y controla el poder.	La sucesión presidencial; Plan de San Luis.
Laicismo y libertad de conciencia	Separación entre fe personal y decisión política; educación pública libre de imposición religiosa.	Constitución de 1857; práctica presidencial.

Legalidad y Estado de derecho	Inculcación del respeto a las normas jurídicas como condición de la convivencia democrática.	Discursos presidenciales, 1911-1913.
Pluralismo y tolerancia	Reconocimiento de la diversidad ideológica; defensa de la oposición como parte del sistema democrático.	Libertad de prensa bajo su gobierno.
Formación ética integral	La política como vocación moral; coherencia entre pensamiento, palabra y acción.	Krauze, 1987; espiritualismo kardecista.
Vinculación escuela-comunidad	Expansión de escuelas rurales; educación como herramienta de desarrollo local.	Política educativa 1911-1913.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico del pensamiento y la práctica política de Francisco I. Madero.

La educación cívico-democrática como eje central

El principio más distintivo del modelo educativo maderista es la educación cívico-democrática. Madero entendía que la democracia no podía implantarse por decreto, sino que tenía que ser aprendida, practicada y defendida por una ciudadanía formada para ese propósito. Su experiencia como organizador político le enseñó que el principal obstáculo para la democracia en México no era el porfiriato, que era su expresión sintomática, sino el analfabetismo político de una ciudadanía que no había tenido oportunidad de ejercer sus derechos.

Este diagnóstico conecta directamente con los planteamientos de la educación para la ciudadanía democrática tal como la han formulado autores contemporáneos como Amy Gutmann (1987/2001), quien

sostiene que la educación democrática tiene como finalidad primaria el desarrollo de la capacidad de deliberación pública consciente. La escuela, para Gutmann, debe ser un espacio de práctica democrática antes que un mero transmisor de contenidos; Madero, con sus giras y sus mítines, construyó esa escuela fuera de los muros de los edificios escolares.

El pluralismo y la tolerancia como virtudes cívicas

Uno de los legados más originales del pensamiento maderista para la pedagogía contemporánea es su concepción del pluralismo y la tolerancia como virtudes cívicas irrenunciables. Durante su presidencia, Madero toleró una libertad de prensa que sus propios simpatizantes consideraban excesiva y que sus enemigos aprovecharon para socavar su gobierno. Sin embargo, su negativa a censurar la crítica -incluso la más injusta-, respondía a una convicción pedagógica profunda: una ciudadanía capaz de sostener la democracia debe aprender a vivir con el desacuerdo, a tolerar la opinión contraria sin silenciarla.

Esta posición dialoga con la filosofía política de John Rawls (1993/1996), quien concibe el pluralismo razonable como característica permanente de las sociedades libres: la diversidad de concepciones del bien no es un problema que deba resolverse sino la condición normal de la convivencia democrática.

El modelo educativo maderista incorpora este principio al proponer que la escuela sea un espacio de encuentro y deliberación entre perspectivas diversas, no de imposición de una verdad única.

La formación ética integral: coherencia entre pensamiento y acción

El legado ético más profundo de Madero para el modelo educativo es su ejemplo de coherencia entre pensamiento y acción. En una cultura política frecuentemente dominada por el oportunismo y la doble moral, Madero demostró que es posible mantener la congruencia entre los valores proclamados y la conducta efectiva, incluso cuando esa congruencia tiene un costo personal altísimo.

Esta dimensión de su legado conecta con la tradición de la ética de la virtud, particularmente con la concepción aristotélica del carácter como disposición estable a actuar de cierta manera, formada por el hábito y la práctica (Aristóteles, trad. 1994). Para Aristóteles, las virtudes cívicas: justicia, templanza y prudencia, no se enseñan con discursos sino se aprenden en la práctica de la vida política. Madero encarnó esta concepción: su mayor lección pedagógica no está en sus textos sino en su vida.

Diálogo con la pedagogía democrática contemporánea

El modelo educativo maderista mantiene diálogos fecundos con tres corrientes de la pedagogía democrática contemporánea. Con John Dewey (1916/2004), comparte la convicción de que la democracia es primariamente una forma de vida en sociedad, un modo de experiencia compartida, antes que un sistema de gobierno, y que la educación tiene como finalidad principal el desarrollo de la inteligencia social necesaria para sostenerla. Con Paulo Freire (1970/2005), comparte el rechazo a la educación bancaria y la apuesta por el diálogo horizontal como método pedagógico privilegiado. Con Hannah Arendt (1958/2005), comparte la valoración de la acción política como expresión suprema de la libertad humana y la convicción de que el espacio público es el ámbito propio de la formación del ciudadano.

Estas convergencias no son meramente académicas: demuestran que el pensamiento maderista, lejos de ser un producto exclusivo de las circunstancias históricas de la Revolución Mexicana, participa de una tradición global de reflexión sobre la relación entre educación y democracia que mantiene plena vigencia en el siglo XXI.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que los valores fundamentales del pensamiento de Francisco I. Madero: democracia, libertad política, justicia social, legalidad constitucional, ética espiritual y educación cívica; forman un sistema coherente que articula una propuesta edu-

cativa de profunda actualidad. Su práctica como escritor, organizador político y gobernante encarnó un modelo de pedagogía cívica que no esperó a la construcción de escuelas para realizarse: se desplegó en las plazas, en los periódicos, en los mítines y en el ejercicio cotidiano del gobierno democrático.

El modelo educativo democrático-humanista que se deriva de su legado descansa en seis principios: educación cívico-democrática, laicismo y libertad de conciencia, legalidad y Estado de derecho, pluralismo y tolerancia, formación ética integral, y vinculación escuela-comunidad; los que ofrecen respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos de la educación en México: la crisis de participación ciudadana, el debilitamiento institucional, la polarización política y la corrupción endémica.

La pregunta que Madero plantea a la educación del siglo XXI es, al mismo tiempo, simple y exigente: ¿estamos formando ciudadanos capaces de sostener la democracia, de defenderla de sus enemigos internos y externos, de enriquecerla con su participación activa? Si la respuesta es negativa, como los hechos frecuentemente sugieren, la urgencia pedagógica que Madero percibió en 1908 sigue siendo nuestra urgencia en el presente. Más de cien años después del inicio de la Revolución, el sufragio efectivo y el no retorno al autoritarismo siguen siendo tareas inconclusas que la educación tiene el deber de asumir.

10. El pensamiento social y agrario de Francisco Villa y el papel de la educación

Introducción

Francisco Villa representa una de las figuras más complejas y debatidas de la Revolución Mexicana. Más allá de su imagen de guerrillero carismático, Villa articuló un conjunto de ideas sobre la tierra, la justicia social y la educación que reflejaban las aspiraciones de amplios sectores del campesinado norteño. Como señala Katz (1998), Villa fue ante todo un líder popular cuyas posiciones políticas emergieron de la experiencia directa con la explotación latifundista y la marginalidad económica del norte de México. Esta perspectiva contrasta con lecturas que lo reducen a un simple caudillo militar, ignorando las dimensiones programáticas y su visión política.

El Programa de Reformas Político-Sociales de la Revolución, promulgado por la División del Norte en 1914, así como las disposiciones agrarias aplicadas en Chihuahua durante los gobiernos villistas, constituyen evidencia documental de que Villa concebía la revolución como un proceso de transformación estructural, y no meramente como un cambio de élites gobernantes (Wasserman, 1993). En este marco, la educación ocupaba un lugar central como instrumento de igualación social y formación de nuevos sujetos políticos.

En el presente capítulo se busca responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales características del pensamiento social y agrario de Francisco Villa, y qué tipo de educación se requiere para llevarlas a cabo? Para ello, se organiza en cuatro secciones: el contexto histórico y social que moldeó el pensamien-

to villista; las características centrales de su propuesta agraria y social; el modelo educativo que se desprende de dicho proyecto; y, finalmente, una reflexión crítica sobre la vigencia y los límites de estas ideas.

1.1 Contexto histórico y orígenes del pensamiento villista

Francisco Villa cuyo nombre real era Doroteo Arango, nació en el rancho de La Coyotada, municipio de San Juan del Río, Durango, el 5 de junio de 1878. Su pensamiento no surge en el vacío, sino que es producto de las condiciones específicas del norte de México a finales del siglo XIX e inicios del XX. La expansión latifundista impulsada por el régimen porfirista despojó a comunidades enteras de sus tierras, generando una masa de peones acasillados y trabajadores rurales sin propiedad (Meyer, 1986). Villa vivió en carne propia esta realidad: huérfano a temprana edad, convertido en bandolero social para sobrevivir, su trayectoria personal encarnó la injusticia estructural del sistema agrario porfiriano.

Autores como Almada (1964) documentan que la región chihuahuense experimentó una concentración de la propiedad especialmente aguda, con grandes haciendas controladas por familias oligárquicas como los Terrazas y los Creel que acaparaban millones de hectáreas. Esta situación creó las condiciones objetivas para la rebelión armada y, simultáneamente, para la elaboración de un discurso agrario centrado en la restitución de tierras al pueblo trabajador. Katz (1998) subraya que, a diferencia del zapatismo del sur anclado en la defensa de las comunidades indígenas y sus usos y costumbres, el villismo se orientó hacia un agrarismo de pequeña propiedad individual, influido por el ethos productivista del norte.

1.2 Pensamiento social y agrario de Francisco Villa

El pensamiento social y agrario de Villa puede sintetizarse en torno a tres características fundamentales, que se desarrollan a continuación.

La redistribución de la tierra como eje central

Villa concebía la tierra como el fundamento material de la dignidad popular. En los territorios bajo su control -particularmente el estado de Chihuahua entre 1913 y 1915-, la División del Norte implementó decretos de confiscación de haciendas pertenecientes a enemigos del movimiento revolucionario. Estos bienes fueron utilizados para financiar la guerra, pero también para establecer colonias militares-agrícolas destinadas a los soldados y sus familias (Katz, 1998). La tierra no era concebida como propiedad colectiva, sino como pequeña propiedad individual productiva, en un modelo que buscaba crear una clase de agricultores independientes y autosuficientes.

Wasserman (1993) analiza cómo las políticas agrarias villistas en Chihuahua implicaron la intervención directa del Estado revolucionario en la economía rural, estableciendo precios controlados para los productos de primera necesidad y organizando la distribución de insumos agrícolas. Aunque estas medidas tuvieron un alcance limitado por la inestabilidad militar, evidencian una concepción del Estado como garante activo del bienestar de los productores rurales, distinta del laissez-faire liberal predominante en la época.

La justicia social y el igualitarismo popular

Más allá de la tierra, el pensamiento villista incorporaba una noción amplia de justicia social que abarcaba las condiciones de trabajo, el acceso a servicios básicos y la dignidad de los sectores populares. Taibo II (2006) señala que Villa manifestó en diversas ocasiones su rechazo visceral a las jerarquías sociales del antiguo régimen, expresado en gestos simbólicos como la apropiación de edificios porfirianos para uso popular y en disposiciones concretas que buscaban mejorar las condiciones materiales de soldados y civiles bajo su jurisdicción.

Esta dimensión igualitarista del villismo ha sido interpretada por algunos historiadores como un populismo pragmático sin coherencia ideológica (Knight, 1986), mientras que otros, como Gilly (1994), la leen como expresión auténtica de una cultura política plebeya que

desafiaba las representaciones dominantes de la política y el poder. En cualquier caso, resulta innegable que Villa articulaba un discurso de dignidad popular que resonaba en las comunidades norteñas y que trascendía la simple reivindicación económica.

El nacionalismo económico y la soberanía popular

Una tercera característica del pensamiento villista es su nacionalismo económico, expresado en la desconfianza hacia el capital extranjero, particularmente el estadounidense, y en la voluntad de recuperar para la nación los recursos naturales explotados por compañías foráneas. Katz (1998) documenta que Villa mantuvo relaciones ambivalentes con el gobierno de Estados Unidos, alternando entre la colaboración táctica y el enfrentamiento abierto, como lo demuestra la incursión de sus fuerzas militares a Columbus en 1916 -el primer ataque extranjero en territorio norteamericano-. Esta posición respondía no solo a cálculos militares, sino a una convicción profunda de que la soberanía económica era condición necesaria para la justicia social interna.

En el plano institucional, este nacionalismo se tradujo en la promoción de empresas productivas bajo control estatal o comunitario en los territorios villistas, buscando reducir la dependencia respecto de los grandes comerciantes y compradores de materias primas que históricamente habían intermediado entre el campesinado y el mercado (Meyer, 1986).

1.3 Ideario educativo del proyecto villista

Si el agrarismo villista requería de sujetos capaces de gestionar la pequeña propiedad rural, participar en la vida cívica y defender sus derechos frente al Estado y los poderes fácticos, entonces la educación devenía en elemento constitutivo del proyecto transformador y no en un complemento secundario. Aunque Villa no desarrolló un tratado pedagógico sistemático, sus acciones de gobierno y sus declaraciones públicas permiten inferir los lineamientos de un modelo educativo coherente con su ideario.

Educación primaria universal y laica

El gobernador Manuel Chao, bajo la influencia directa de Villa, impulsó en Chihuahua una política de apertura masiva de escuelas primarias entre 1913 y 1914. Almada (1964) registra que en ese período se fundaron decenas de planteles en zonas rurales previamente desatendidas, con especial énfasis en las colonias militares que acogían a las familias de los soldados de la División del Norte. Esta expansión escolar respondía a la convicción villista de que la alfabetización era la base indispensable para que el campesino pudiera defender sus derechos, leer un contrato de compraventa o un título de propiedad, y participar informadamente en la vida política.

La orientación laica de esta educación era igualmente relevante. Villa, sin ser un anticlerical doctrinario, desconfiaba de la influencia de la Iglesia Católica sobre la conciencia del pueblo, pues la consideraba un factor de resignación y sumisión a las jerarquías existentes (Taibo II, 2006). Una educación laica era, en este sentido, una herramienta de emancipación cultural, que habilitaba al ciudadano para pensar por sí mismo sin intermediarios religiosos o políticos.

Formación técnica y capacitación agrícola

El proyecto agrario de Villa, centrado en la pequeña propiedad productiva, demandaba un tipo específico de educación técnica orientada hacia la producción agropecuaria. Las colonias militares-agrícolas funcionaron, en la práctica, como espacios de formación en el trabajo, donde los campesinos aprendían técnicas de cultivo, manejo del ganado y administración básica de sus parcelas (Wasserman, 1993). Aunque no existieron instituciones formales de educación técnica agrícola en el período villista, la lógica del modelo apuntaba claramente en esa dirección.

Esta dimensión técnica del proyecto educativo villista anticipa, en cierta medida, los planteamientos de la educación rural posrevolucionaria de los años veinte y treinta, con la diferencia de que el villismo la concebía en el marco de la pequeña propiedad

individual, mientras que el cardenismo la asociaría posteriormente al ejido colectivo (Vaughan, 1997).

Educación cívica y formación política del ciudadano

Una tercera dimensión del modelo educativo implícito en el pensamiento villista es la formación cívica y política. Villa aspiraba a crear ciudadanos capaces de ejercer sus derechos en una república que fuera genuinamente representativa de los intereses populares. Gilly (1994) argumenta que el villismo portaba un imaginario político en el que el pueblo, no como masa amorfa, sino como conjunto de ciudadanos activos, debía ser el sujeto soberano de la nación. Esta aspiración requería de una educación que desarrollara la conciencia cívica, el conocimiento de las leyes y la capacidad de organización colectiva.

Knight (1986) observa, con acierto crítico, que esta dimensión cívica del villismo quedó frecuentemente subordinada a las urgencias militares y a las lógicas del caudillismo personal. No obstante, su presencia en el discurso villista resulta innegable y constituye uno de los rasgos que distinguen al movimiento de un simple bandolerismo social elevado a escala nacional.

Alcances y limitaciones del proyecto villista

El análisis precedente permite identificar tanto los alcances como las limitaciones del pensamiento social, agrario y educativo de Villa. Entre los alcances destaca la coherencia interna entre el modelo agrario de pequeña propiedad, la justicia social igualitarista y la educación orientada hacia la emancipación del productor rural. Esta coherencia, aunque no siempre explicitada en documentos programáticos formales, se expresaba en las políticas concretas implementadas en los territorios bajo control villista.

Entre las limitaciones, Katz (1998) señala que la inestabilidad militar permanente impidió la consolidación de las reformas sociales y educativas iniciadas, generando un ciclo de avances y retrocesos que finalmente favoreció a las fuerzas carrancistas, con una propuesta

institucional más elaborada pero socialmente más conservadora. Asimismo, el personalismo de Villa -su tendencia a concentrar el poder de decisión en su propia figura- limitó el desarrollo de instituciones autónomas que pudieran sostener las reformas más allá de su presencia directa (Wasserman, 1993).

En el plano educativo, Vaughan (1997) advierte que la educación villista careció de la sistematización curricular y la formación docente que caracterizarían a la educación rural posrevolucionaria. Sin maestros formados en las nuevas pedagogías y sin programas de estudio articulados, las escuelas fundadas en el período villista dependían excesivamente de la iniciativa individual de los maestros y de los recursos circunstanciales disponibles en cada localidad.

Conclusiones

El pensamiento social y agrario de Francisco Villa se articula en torno a tres ejes principales: la redistribución de la tierra como fundamento de la justicia social, el igualitarismo popular como horizonte político y el nacionalismo económico como condición de la soberanía. Estos ejes demandaban un tipo de educación coherente con el proyecto transformador villista, caracterizado por la universalidad y el laicismo en la instrucción primaria, la formación técnica orientada hacia la producción agropecuaria y la educación cívica que habilitara al ciudadano para el ejercicio pleno de sus derechos.

Aunque el villismo no produjo una teoría pedagógica sistemática, sus prácticas de gobierno y su discurso político apuntan a un modelo educativo emancipatorio que guarda continuidades significativas con las propuestas de la educación socialista cardenista y con las corrientes de educación popular latinoamericana del siglo XX. Recuperar críticamente este legado resulta pertinente para pensar los vínculos entre reforma agraria, justicia social y educación en el contexto contemporáneo.

11. Pensamiento social y agrario de Emiliano Zapata, Cándido Navarro y del Plan de Ayala. Modelo educativo requerido

Introducción

La Revolución Mexicana (1910-1920) fue, entre otras cosas, una confrontación entre distintos proyectos de nación. Mientras el villismo del norte apostó por la pequeña propiedad individual como motor de la justicia social, el zapatismo del sur defendió la comunidad agraria como sujeto histórico colectivo y como forma de vida irreductible a la lógica mercantil. El Plan de Ayala, promulgado el 28 de noviembre de 1911, constituye la expresión programática más acabada de este último proyecto y sigue siendo uno de los documentos agrarios más radicales producidos en la historia de América Latina (Womack, 1969).

En el contexto guanajuatense, la figura de Cándido Navarro representa la apropiación regional del ideario agrarista. Diputado constituyente y líder popular originario de Guanajuato, Navarro articuló las demandas campesinas locales con los principios del zapatismo nacional, contribuyendo a dar forma a un agrarismo de raíz popular que trascendía las fronteras regionales (Rionda Arreguín, 1998). Su trayectoria permite comprender cómo los principios del Plan de Ayala se tradujeron en disputas concretas por la tierra en el Bajío.

El presente capítulo se propone responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son las principales características del pensamiento social y agrario de Emiliano Zapata, Cándido Navarro y el Plan de Ayala, y qué tipo de educación se requiere para llevarlas a cabo? El texto se

organiza en cuatro secciones: los fundamentos históricos y filosóficos del zapatismo; las características centrales del pensamiento agrario y social de los tres referentes estudiados; el modelo educativo coherente con dicho proyecto; y una reflexión crítica sobre sus alcances y limitaciones.

11.1. Contexto histórico y fundamentos filosóficos del zapatismo

Emiliano Zapata Salazar (1879-1919) de ascendencia indígena nahua, nació en Anenecuilco, Morelos y fue nieto de José Salazar, soldado del ejército de José Ma. Morelos. Es conocido como "El Caudillo del Sur" y símbolo de lucha y resistencia campesina a nivel nacional, por su oposición al caciquismo y latifundismo en la región morelense y por encabezar al Ejército Libertador del Sur.

El zapatismo surgió en el estado de Morelos como respuesta directa a la expansión de las haciendas azucareras que, a lo largo del siglo XIX y bajo el impulso del régimen porfiriano, habían despojado sistemáticamente a los pueblos de sus tierras comunales, aguas y bosques. Warman (1976) documenta cómo este proceso de despojo no fue simplemente económico, sino también cultural: implicó la destrucción de formas de vida y de organización colectiva que los pueblos morelenses habían sostenido durante siglos, en muchos casos desde antes de la Conquista española.

En este contexto, Emiliano Zapata no inventó un programa político abstracto, sino que sistematizó y radicalizó las demandas que los pueblos de Morelos venían formulando desde décadas atrás. Womack (1969) señala que Zapata era ante todo un representante comunal, un calpuleque, antes de convertirse en jefe militar revolucionario, lo que explica por qué su pensamiento estuvo siempre enraizado en la defensa de la comunidad como unidad política y económica fundamental.

Esta base comunitaria distingue al zapatismo de otras corrientes agrarias de la época y le confiere una originalidad teórica que ha sido reconocida por pensadores de tradiciones muy diversas (Gilly, 1994).

La influencia del anarquismo y del liberalismo radical también ha sido señalada por diversos historiadores como elementos presentes,

aunque no dominantes, en el pensamiento zapatista. Magaña (1985) documenta la relación de los hermanos Flores Magón con el movimiento zapatista, y algunos autores han identificado resonancias entre el comunalismo zapatista y las corrientes anarcomunistas de la época. Sin embargo, la mayoría de los especialistas coinciden en subrayar que el pensamiento de Zapata era fundamentalmente empírico y situado, antes que ideológicamente derivado de doctrinas foráneas (Knight, 1986).

11.2. Características del pensamiento social y agrario

A continuación, se analizan las características centrales del pensamiento agrario y social de Emiliano Zapata, del Plan de Ayala y de Cándido Navarro, identificando los puntos de convergencia y las especificidades de cada referente.

Comunalismo, restitución de tierras y soberanía popular

El pensamiento de Zapata descansa sobre tres pilares fundamentales: la restitución de la tierra a los pueblos que habían sido despojados de ella, la soberanía de las comunidades sobre sus recursos naturales: tierras, aguas, bosques y el rechazo a cualquier forma de intermediación que privara al pueblo de sus derechos.

A diferencia del villismo, que concebía la tierra como pequeña propiedad individual, el zapatismo defendía la propiedad comunal como forma natural de organización agraria en los pueblos mesoamericanos (Warman, 1976).

Esta diferencia no era meramente técnica, sino filosófica: para Zapata, la tierra no era una mercancía sino un bien común inseparable de la identidad y la vida de la comunidad. La célebre frase atribuida a Zapata: “La tierra es de quien la trabaja”, condensa esta convicción, pero debe leerse en su sentido colectivo antes que individual: es la comunidad trabajadora la que tiene derecho a la tierra, no el individuo aislado (Womack, 1969). Esta visión anticapitalista del territorio constituye uno de los aportes más originales del pensamiento zapatista a la tradición agraria latinoamericana.

En el plano de la justicia social, Zapata concebía la revolución como un proceso de devolución histórica: no se trataba de distribuir tierras del Estado, sino de restituir a los pueblos lo que les había sido arrebatado ilegítimamente. Este principio de restitución, distinto al de dotación que el Estado mexicano desarrollaría décadas más adelante, tiene implicaciones jurídicas y políticas de largo alcance, pues supone reconocer la preexistencia del derecho comunal sobre el derecho positivo liberal (Gilly, 1994). El zapatismo formuló así una crítica radical al Estado liberal mexicano y a su sistema jurídico de propiedad individual.

El Plan de Ayala: programa agrario y político

El Plan de Ayala, redactado por Otilio Montaño y proclamado por Zapata el 28 de noviembre de 1911, constituye el documento programático central del zapatismo y uno de los manifiestos agrarios más radicales de la historia mexicana. En sus aspectos fundamentales, el Plan desconocía a Francisco I. Madero como presidente de la República por traicionar las causas de la revolución, y establecía un programa de reforma agraria de tres puntos principales (Magaña, 1985).

El primero era la restitución inmediata de las tierras, montes y aguas usurpados a los pueblos y ciudadanos por haciendas, científicos o caciques. El segundo era la expropiación, previa indemnización, de una tercera parte de los monopolios de tierra en manos de los poderosos, para distribuirla entre los pueblos carentes de ellas. El tercero era la nacionalización de los bienes de los enemigos de la revolución, sin indemnización alguna (Díaz Soto y Gama, citado en Womack, 1969). Este programa combinaba así la restitución histórica con la redistribución expropiatoria y la sanción política, en una articulación que resultaba jurídicamente inédita en el México de la época.

Más allá de su contenido agrario, el Plan de Ayala tiene una dimensión política de gran relevancia: al desconocer la autoridad de Madero como presidente legítimamente electo, por incumplir los compromisos revolucionarios, el documento afirmaba la soberanía popular sobre la legalidad formal del Estado. Esta posición anticipaba elementos del constitucionalismo radical y del derecho a la resis-

tencia que serían desarrollados por diversas tradiciones políticas del siglo XX (Gilly, 1994).

El Plan sentaba así las bases de una concepción de la legitimidad política anclada en el cumplimiento de las demandas populares, antes que en los procedimientos formales del Estado de derecho liberal.

Cándido Navarro: agrarismo regional y constitucionalismo popular

Cándido Navarro Serrano (1871-1913) nació en La Aldea, municipio de Silao, Guanajuato y fue un profesor, político y agrarista guanajuatense cuya trayectoria ilustra la circulación de las ideas zapatistas en contextos regionales alejados del núcleo morelense del movimiento. Como profesor de educación primaria trabajó en escuelas aledañas a la Ciudad de México, en 1909 fue destituido como director escolar debido a sus críticas a las autoridades, por lo que fundó la Escuela Educativa Popular Independiente. Hacia 1911 en el estado de Guanajuato recluto tropas para apoyar a Madero y al Plan de San Luis y fue aclamado general por el pueblo -cuyo grado fue ratificado por Madero-, uniéndose al zapatismo en 1913.

El pensamiento de Navarro combinaba la defensa de las comunidades agrarias con una concepción republicana del Estado que debía ser garante activo de los derechos de los sectores populares. A diferencia del anarquismo, que rechazaba el Estado como forma de organización política, Navarro apostaba por la transformación del Estado a través de la representación popular -fue candidato a gobernador en su estado natal- y la legislación agraria. Esta posición lo acercaba al ala radical del constitucionalismo y lo diferenciaba tanto del conservadurismo agrario como del anarquismo puro (Rionda Arreguín, 1998).

En el plano social, Navarro articuló los principios generales del agrarismo revolucionario con las demandas campesinas del Bajío, una región con características muy distintas a las de Morelos, marcada por una mayor presencia de peones acasillados y una menor tradición de propiedad comunal indígena. Su acción política evidencia la plasticidad del pensamiento agrario zapatista para adaptarse a contextos

regionales diversos, sin perder por ello su orientación redistributiva y su compromiso con la justicia social (Meyer, 1973).

11.3. Ideario y modelo educativo requerido por el proyecto agrario

Si el zapatismo y sus expresiones regionales demandaban sujetos capaces de gestionar la propiedad comunal, defender sus derechos ante el Estado y participar activamente en la vida política de sus comunidades, entonces el modelo educativo coherente con este proyecto debía ser radicalmente distinto al que ofrecía la escuela liberal porfiriana, orientada hacia la formación del ciudadano abstracto e individualista. A continuación, se desarrollan las dimensiones fundamentales de dicho modelo.

Educación comunitaria y enraizamiento territorial

La primera característica del modelo educativo zapatista es su carácter comunitario y territorialmente enraizado. Dado que el sujeto político del zapatismo es la comunidad -y no el individuo abstracto del liberalismo-, la educación debía partir de los saberes, las necesidades y las formas de organización propias de cada pueblo. Vaughan (1997) señala que las escuelas rurales posrevolucionarias más exitosas fueron precisamente aquellas que lograron articularse con las prácticas culturales y productivas de las comunidades, en lugar de imponerles contenidos y métodos ajenos a su experiencia.

Esta dimensión comunitaria de la educación zapatista encuentra resonancias en las corrientes de pedagogía crítica y educación popular desarrolladas en América Latina durante el siglo XX. Freire (1970) argumentó que la educación liberadora debe partir de la palabra y la experiencia del educando, antes que de los contenidos impuestos por el educador. Aunque Freire elaboró su propuesta décadas después del zapatismo, sus fundamentos filosóficos son coherentes con la lógica del comunalismo agrario: en ambos casos, el punto de partida es la vida concreta del sujeto popular, no una abstracción pedagógica externa.

Formación técnica agrícola y gestión comunal

La segunda dimensión del modelo educativo requerido por el zapatismo es la formación técnica orientada hacia la producción agropecuaria y la gestión de los bienes comunales. Un campesinado que recuperaba sus tierras, aguas y bosques necesitaba conocimientos para administrarlos de manera sustentable y productiva: técnicas de cultivo adaptadas a los ecosistemas locales, manejo del agua, aprovechamiento forestal, contabilidad básica y organización del trabajo colectivo (Warman, 1976).

Esta formación técnica no podía ser meramente instrumental, desvinculada de la dimensión política y cultural del proyecto zapatista. Al contrario, debía articularse con la conciencia de los derechos comunales y con la capacidad de resistir las presiones del mercado y del Estado. Vaughan (1997) documenta que las misiones culturales posrevolucionarias intentaron precisamente esta articulación, con resultados desiguales según el grado de arraigo comunitario de los maestros rurales.

Educación laica, cívica y política

La tercera dimensión del modelo educativo es la formación cívica y política orientada hacia la defensa de los derechos y la participación activa en la vida pública. El zapatismo concebía al ciudadano agrario como un sujeto capaz de leer y hacer valer los títulos de propiedad de su comunidad, de participar en las asambleas comunales, de elegir a sus representantes y de exigirles cuentas.

Esta concepción demandaba una alfabetización funcional: leer, escribir y hacer cuentas básicas, pero también una educación política que desarrollara la conciencia de derechos y la capacidad de organización colectiva (Gilly, 1994).

La orientación laica de esta educación era igualmente esencial, pues el zapatismo al igual que el liberalismo radical mexicano, desconfiaba de la influencia clerical como factor de resignación y conservadurismo social. Una educación laica no significaba necesariamente atea,

sino separada de la tutela eclesiástica e independiente de las jerarquías religiosas en sus contenidos y métodos. Este principio fue recogido por el artículo tercero de la Constitución de 1917, aunque su aplicación efectiva enfrentaría resistencias durante décadas (Knight, 1986).

Educación para la autonomía y el autogobierno

Una cuarta dimensión, específica del zapatismo y ausente en otras corrientes revolucionarias, es la educación orientada hacia la autonomía y el autogobierno comunitario. Si los pueblos zapatistas reclamaban el derecho a gobernarse a sí mismos y a elegir a sus propias autoridades, a administrar sus recursos, a resolver sus conflictos internamente, entonces necesitaban una formación que desarrollara estas capacidades de autorganización.

Esta dimensión del pensamiento zapatista anticipa los planteamientos del zapatismo contemporáneo -o neozapatismo-, que desde 1994 ha construido un sistema de educación autónoma en las comunidades indígenas de Chiapas (Baronnet, 2012).

Baronnet (2012) documenta cómo las escuelas autónomas zapatistas actuales recogen y actualizan esta tradición: los promotores de educación son miembros de la propia comunidad, los contenidos se organizan en torno a la historia y los saberes locales, y el objetivo explícito es la formación de sujetos capaces de sostener el autogobierno comunitario. Aunque esta experiencia es posterior al período aquí estudiado, constituye la expresión contemporánea más coherente del modelo educativo implícito en el pensamiento zapatista clásico.

Alcances y limitaciones de una propuesta educativa zapatista

El análisis precedente permite identificar tanto los alcances como las limitaciones del pensamiento agrario y educativo de Zapata, Navarro y el Plan de Ayala. Entre los alcances destaca la radicalidad de su crítica al sistema latifundista y al Estado liberal, la coherencia entre la defensa de la propiedad comunal y una educación de carácter comunitario y autónomo, y la vigencia de sus principios en contextos contemporáneos de lucha por la tierra y la autonomía indígena.

Entre las limitaciones, Womack (1969) señala que el zapatismo careció de una propuesta articulada de Estado alternativo: más eficaz en la crítica destructiva del orden existente que en la construcción de nuevas instituciones, el movimiento enfrentó dificultades para traducir sus principios en políticas sostenibles más allá de los territorios bajo su control militar.

En el plano educativo, Vaughan (1997) observa que la ausencia de un cuerpo docente formado en los principios zapatistas limitó la implementación efectiva de un modelo educativo coherente con el proyecto agrario.

En el caso de Cándido Navarro, Rionda Arreguín (1998) advierte que su temprana muerte impidió el desarrollo de su propuesta política y educativa, dejando inconclusas las posibilidades de articulación entre el agrarismo guanajuatense y los principios constitucionales que él defendía. Su figura permanece relativamente poco estudiada en comparación con otros líderes revolucionarios, lo que limita la posibilidad de reconstruir con mayor precisión las dimensiones educativas de su pensamiento.

Conclusiones

El pensamiento social y agrario de Emiliano Zapata, Cándido Navarro y el Plan de Ayala se articula en torno a cuatro características fundamentales: la defensa de la propiedad comunal como forma natural de organización agraria en los pueblos mesoamericanos; el principio de restitución histórica como fundamento de la justicia agraria; la soberanía popular sobre los recursos naturales como condición de la autonomía comunitaria; y el rechazo a cualquier forma de intermediación que privara al pueblo del ejercicio directo de sus derechos.

Estas características demandan un modelo educativo coherente, articulado en cuatro dimensiones: una educación comunitaria enraizada en los saberes y las formas de organización propias de cada pueblo; una formación técnica orientada hacia la producción agropecuaria sustentable y la gestión de los bienes comunales; una educación cívica y política que desarrolle la conciencia de derechos y la capacidad de

organización colectiva; y una formación para la autonomía y el autogobierno que habilite a los sujetos para sostener las instituciones comunitarias propias.

La vigencia de estas ideas en el siglo XXI, evidenciada por experiencias como las escuelas autónomas zapatistas de Chiapas o los movimientos de educación comunitaria indígena en diversas regiones de América Latina, confirma la relevancia del pensamiento agrario revolucionario como referente para pensar los vínculos entre tierra, autonomía y educación en contextos contemporáneos de desigualdad y despojo.

12. Las heroínas de la Revolución Mexicana: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

La Revolución Mexicana de 1910 usualmente es narrada en los manuales escolares y en la memoria colectiva como la epopeya de Madero, Villa, Zapata, Carranza y Obregón. Esa narrativa exclusivamente masculina no es solo incompleta, sino falsa, porque omite la participación masiva, diversa y decisiva de las mujeres en uno de los procesos históricos más complejos del siglo XX latinoamericano.

Las mujeres de la Revolución combatieron en todos los frentes, redactaron documentos políticos fundacionales, fundaron periódicos de resistencia, organizaron ligas feministas, alfabetizaron comunidades rurales e indígenas y se presentaron, sin éxito inicial pero con un impacto de largo alcance, como candidatas al Congreso de la República.

Recuperar ese legado no es un acto de condescendencia historiográfica sino una exigencia epistemológica: la historia de la Revolución sin las mujeres es una historia mutilada que reproduce, en el currículum escolar, las mismas exclusiones que las heroínas combatieron en su tiempo. Incorporarlas al relato histórico con la misma profundidad y centralidad con que se estudia a los caudillos masculinos es una condición de la educación con perspectiva de género, no su consecuencia.

La diversidad de las heroínas de la Revolución es, en sí misma, un recurso pedagógico extraordinario. Las separan la clase social -de la intelectual urbana Hermila Galindo a la soldadera anónima del ejército villista-, también la corriente revolucionaria -zapatistas, carrancistas, convencionistas- o el origen regional y la forma de participación. Lo que las une es la voluntad de ser suje-

tas políticas en una sociedad que las definía como objetos del cuidado doméstico, y la conciencia de que la Revolución solo sería verdadera si transformaba también el orden de género que oprimía a las mujeres mexicanas (Salas, 1990).

El texto se organiza en cuatro secciones: perfiles y contexto; valores y pensamiento; acciones históricas y su dimensión educativa; ideario y modelo educativo.

Las heroínas de la revolución y su contexto histórico

12.1. El contexto de género en el México revolucionario

Al inicio del siglo XX, las mujeres mexicanas carecían de derechos políticos plenos: no podían votar ni ser elegidas para cargos públicos, el Código Civil de 1884 las mantenía bajo la potestad marital y su acceso a la educación superior era extremadamente limitado. El porfiriato había construido una imagen de la "mujer moderna" basada en la educación doméstica, la higiene y la maternidad patriótica -no en la participación política o la autonomía económica-, con lo que el ingreso de las mujeres al espacio revolucionario supuso, desde el primer momento, una transgresión radical del orden de género establecido (Ramos Escandón, 1987).

La Revolución transformó ese escenario de manera parcial pero irreversible. La movilización masiva de las mujeres en todos los frentes -como combatientes, organizadoras, periodistas, maestras y legisladoras- hizo imposible mantener la ficción de su incapacidad para la vida pública. Sin embargo, la Constitución de 1917 no les reconoció el voto -que no llegaría hasta 1953- ni la igualdad jurídica plena. Esa contradicción -una Revolución que proclamó la justicia social y mantuvo la subordinación de género- es el nudo dramático más productivo para la reflexión pedagógica sobre la democracia y sus límites (Macías, 1982).

La pluralidad de formas de participación

La participación de las mujeres en la Revolución adoptó formas radicalmente distintas que es importante distinguir para no homogeneizar una experiencia que fue plural y contradictoria.

Las soldaderas conocidas como “adelitas” en la canción popular, fueron una expresión masiva pero poco estudiada: mujeres del pueblo que siguieron a los ejércitos como compañeras, cocineras, enfermeras, correos y combatientes, sin reconocimiento formal y con altísimo costo personal.

Las intelectuales, como Galindo, Jiménez y Muro, Gutiérrez de Mendoza, aportaron pensamiento, escritura y organización política. Mientras que las maestras normalistas: Torres Cuéllar, García y Carrillo Puerto, construyeron el puente entre la Revolución armada y la transformación educativa y social de largo plazo (Soto, 1990).

Tabla 35. Perfiles de las principales heroínas de la Revolución Mexicana.

Heroína	Origen/ condición	Aportación principal	Dimensión educativa del legado
Juana Belén Gutiérrez de Mendoza	Mestiza popular; Durango.	Fundadora y directora de Vésper (1901); periodista anarquista; combatiente zapatista.	Periodismo de resistencia como pedagogía política; formación de conciencia obrera.
Dolores Jiménez y Muro	Maestra; Ciudad de México.	Redactó el Plan Político y Social (1911), previo al Plan de Ayala; organizadora del Ejército Regenerador.	Intelectual orgánica del zapatismo; el magisterio como militancia política.
Hermila Galindo de Topete	Maestra y periodista; Durango.	Directora de La Mujer Moderna (1915); asesora de Carranza; primera candidata al Congreso (1917).	Feminismo constitucionalista; lucha por el voto femenino; uso de la prensa como tribuna política.
Elena Torres Cuéllar	Maestra normalista; Hidalgo.	Fundadora de la Liga Pan-Americana de Mujeres; colaboradora de Vasconcelos en la SEP (1921).	Educación popular como política de Estado; internacionalismo feminista.

Las Soldaderas / Adelitas	Mujeres populares, indígenas y mestizas de todo México.	Combate, logística, enfermería, inteligencia y abastecimiento en todos los frentes de la Revolución	Agencia femenina popular en condiciones extremas; ruptura radical del límite de género.
Elvia Carrillo Puerto	Maestra; Yucatán.	Fundó ligas feministas en Yucatán; promovió el voto femenino; diputada local (1923).	Educación cívica feminista; primer ejercicio del voto femenino en México.
Refugio «Cuca» García	Maestra y activista; Michoacán.	Fundadora del Partido Feminista Revolucionario (1919); impulsora del Código Civil de 1928.	Organización política femenina como práctica educativa; derechos civiles de la mujer.

Nota. Elaboración propia con base en Macías (1982), Ramos Escandón (1987), Salas (1990) y Soto (1990).

12.2. Valores y pensamiento de las heroínas de la revolución

Juana Belén Gutiérrez de Mendoza: el periodismo como revolución

Juana Belén Gutiérrez de Mendoza nació el 27 de enero de 1875 en San Juan del Río, Durango, en el seno de una familia humilde, tuvo acceso a la educación formal hasta la primaria, por lo que se formó de manera autodidacta. En 1901 fundó en Guanajuato el periódico Vésper, cuyo subtítulo: "Justicia y Libertad", resumía su programa político. Vésper fue el primer periódico revolucionario de México fundado y dirigido por una mujer, y su publicación le costó múltiples encarcelamientos por orden del gobierno porfiriano (Salas, 1990).

El pensamiento de Gutiérrez de Mendoza articulaba el anarquismo, el feminismo y el nacionalismo popular en una síntesis original que la colocó, en términos ideológicos, más cerca de los magonistas que de los carrancistas. Se sumó al zapatismo en 1911 y combatió en las filas del Ejército Libertador del Sur, experiencia que reflejó en sus artículos con una lucidez y una crudeza inusuales para el periodismo de la

época. En uno de sus textos más conocidos, publicado en Vésper en 1903, escribió:

> "Somos una nación de analfabetos porque somos una nación de esclavos, y somos una nación de esclavos porque somos una nación de ignorantes. La cadena que nos ata no está hecha de hierro sino de oscuridad: de la oscuridad que producen siglos de gobierno que necesita al pueblo ignorante para mantenerse. Romper esa cadena es la primera y más urgente tarea de la Revolución" (Gutiérrez de Mendoza, 1903/1975, p. 34).

Este texto conecta de manera explícita la lucha política con la lucha educativa: para Gutiérrez de Mendoza, el analfabetismo no era un problema técnico sino político, la expresión más concreta del proyecto de dominación que la Revolución debía desmantelar. Su diagnóstico anticipa la tesis central de Paulo Freire (1970/2005): la ignorancia es el instrumento de la opresión, y la educación que libera -no la que oprime o domestica- es la condición de la transformación social.

Dolores Jiménez y Muro: la maestra que redactó la revolución

Dolores Jiménez y Muro nació en 1848 en Aguascalientes y murió en 1925 en la Ciudad de México. Maestra normalista de toda la vida, fue también periodista, poetisa y activista política. Su aportación más significativa y menos conocida fue la redacción del Plan Político y Social, firmado el 18 de marzo de 1911 semanas antes del Plan de Ayala de Emiliano Zapata, en el que articuló por primera vez un programa de reforma agraria radical que Zapata adoptaría como propio (Macías, 1982). El hecho de que una maestra de sesenta y tres años redactara el documento fundacional del zapatismo ha sido sistemáticamente silenciado por la historiografía oficial.

El Plan Político y Social de Jiménez y Muro estableció, entre otros puntos, la restitución de las tierras comunales despojadas a las comunidades indígenas, la libertad de prensa y la abolición de toda forma de trabajo forzado. En materia educativa, el Plan planteaba:

> "El gobierno que emane de la Revolución tendrá la obligación de establecer escuelas en todos los pueblos y rancherías del país, donde se enseñe a leer y escribir a todos los mexicanos sin distinción de sexo, edad ni condición. La ignorancia del pueblo es la base sobre la que se asienta toda tiranía, y su destrucción es, por lo tanto, el primer acto de justicia que la Revolución debe cumplir" (Jiménez y Muro, 1911/1985, p. 67).

Esta formulación establece un principio pedagógico de profunda actualidad: la universalidad de la educación sin distinción de sexo, edad ni condición, como imperativo de justicia antes que como meta de modernización.

Jiménez y Muro no pedía la educación como favor del Estado, sino como deuda que la revolución tenía con el pueblo.

Hermila Galindo de Topete: el feminismo constitucionalista

Hermila Galindo de Topete (1886-1954) fue la intelectual feminista más brillante y combativa de la Revolución. Maestra y periodista, se convirtió en la principal asesora política y oradora del presidente Venustiano Carranza, desde cuya proximidad al poder intentó -con éxito parcial- impulsar los derechos políticos de las mujeres mexicanas. En 1915 fundó La Mujer Moderna, primera revista feminista publicada durante la etapa constitucionalista, en la que argumentó con rigor y audacia la igualdad intelectual y política de las mujeres y la necesidad de reconocerles el voto (Soto, 1990).

En el Primer Congreso Feminista celebrado en Mérida, Yucatán, en enero de 1916, Galindo presentó una ponencia que sacudió a los asistentes, incluidas muchas feministas de orientación más conservadora, al argumentar que la emancipación de la mujer requería no solo educación y derechos políticos sino también libertad sexual y conocimiento del propio cuerpo. En sus propias palabras:

> "No puede haber una mujer libre que no conozca su propio cuerpo, que no sepa qué ocurre en él y por qué. La ignorancia del cuerpo femenino no es modestia: es dominación. Mientras la mu-

> jer no sepa lo que le pertenece por naturaleza, seguirá siendo propiedad de quien finja saberlo en su lugar. La educación de la mujer que no incluya el conocimiento de su cuerpo es una educación a medias, al servicio de la servidumbre" (Galindo, 1916/1985, p. 93).

Esta posición radical para 1916 -y todavía incómoda para muchos sistemas educativos del siglo XXI- establece un principio pedagógico que las corrientes más avanzadas de la educación sexual y de la pedagogía feminista han confirmado: la educación que no incluye el conocimiento del propio cuerpo, la sexualidad y los derechos reproductivos no forma sujetas autónomas sino subordinadas educadas (Lamas, 1995).

Las soldaderas: la agencia femenina popular en el campo de batalla

Las soldaderas representan la participación masiva menos reconocida y pedagógicamente más significativa de las mujeres en la Revolución.

Se calcula que entre 10 y 20 por ciento de los efectivos de todos los ejércitos revolucionarios eran mujeres, aunque muchas no fueron registradas formalmente, y que su contribución abarcó funciones que iban desde el combate directo hasta la logística, la enfermería, el espionaje, la transmisión de mensajes y la provisión de alimentos (Salas, 1990).

La dimensión pedagógica de las soldaderas es múltiple y profunda. Por un lado, su participación demostró, con la contundencia de los hechos históricos, que la capacidad de las mujeres para la acción política, el liderazgo y el combate no tiene limitaciones de género: es una construcción social que la Revolución desmanteló, al menos en la práctica, antes de que ninguna teoría feminista lo formulara. Por otro lado, su anonimato, ya que la inmensa mayoría de las soldaderas no tiene nombre en los registros históricos, revela la violencia epistemológica de una historiografía que registró a los generales, pero no a las mujeres que sostuvieron sus ejércitos (Ramos Escandón, 1987). Como señala Salas (1990):

> "Las soldaderas de la Revolución Mexicana no fueron un fenómeno marginal ni accidental: fueron parte constitutiva de

todos los ejércitos revolucionarios, sin las cuales la movilización armada de esa magnitud habría sido imposible. Su invisibilización histórica no es un descuido: es una operación ideológica que reproduce, en el relato del pasado, la misma exclusión que sufrieron en el reparto de los beneficios de la Revolución" (p. 127).

Esta afirmación plantea una exigencia curricular precisa: los libros de texto que estudian la Revolución sin dedicar a las soldaderas el espacio y la profundidad que les corresponden no son libros neutrales sino libros que reproducen la exclusión. Incluirlas es un acto de justicia histórica que al mismo tiempo es un acto pedagógico de formación en la equidad de género.

Elena Torres Cuéllar: la educación popular como política de Estado

Elena Torres Cuéllar (1893-1969) representa el puente entre la Revolución armada y la transformación educativa de largo plazo. Maestra normalista del estado de Hidalgo, fue una de las primeras mujeres mexicanas en participar en un congreso internacional de educación, representó a México en la Liga Panamericana de Mujeres y colaboró estrechamente con José Vasconcelos en la creación y puesta en marcha de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la institución educativa más importante del México posrevolucionario (Soto, 1990).

Torres Cuéllar concebía la educación popular no como filantropía sino como política de justicia social: el Estado tenía la obligación de llevar la instrucción a cada comunidad del país, en la lengua que fuera necesaria, con los métodos que fueran apropiados, sin excluir a nadie por razón de clase, género o etnia.

Su trabajo en la SEP contribuyó a diseñar las primeras escuelas rurales federales, que serían el instrumento principal de la política educativa posrevolucionaria durante las décadas siguientes.

Elvia Carrillo Puerto y Refugio García: el feminismo militante

Elvia Carrillo Puerto (1878-1967), hermana del gobernador socialista de Yucatán Felipe Carrillo Puerto, fue la primera mujer electa para un cargo de representación popular en México: ganó una diputación local en 1923, aunque fue obligada a renunciar tras el asesinato de su hermano. Había fundado ligas feministas en Yucatán, promovido la educación sexual femenina y organizado a las trabajadoras del campo en un movimiento que combinaba el feminismo con el socialismo agrario (Macías, 1982).

Refugio "Cuca" García (1889-1973), maestra y activista michoacana, fue la organizadora política más persistente y eficaz del feminismo mexicano posrevolucionario. Fundó el Partido Feminista Revolucionario en 1919 e impulsó desde él las reformas jurídicas que culminaron en el Código Civil de 1928, que reconoció por primera vez la igualdad jurídica de la mujer casada; al lograr la igualdad jurídica antes que el sufragio, proporcionó un fundamento legal sobre el que se construiría el posterior reconocimiento del voto femenino en 1953 (Ramos Escandón, 1987).

Tabla 36. Valores compartidos de las heroínas de la Revolución Mexicana e implicaciones pedagógicas.

Valor central	Manifestación en las heroínas	Implicación pedagógica
Justicia social y antiimperialismo	Todas las heroínas vinculan su lucha con la emancipación de clase y la soberanía nacional.	Educación para la justicia: formar sujetos que reconocen la desigualdad estructural y se comprometen a transformarla.
Feminismo revolucionario	Galindo, Wright, García y Carrillo Puerto articulan derechos de las mujeres con el proyecto revolucionario.	Perspectiva de género transversal: la escuela no puede ser neutral ante las opresiones de género.
Resistencia y valentía	Soldaderas, Gutiérrez de Mendoza y Jiménez y Muro arriesgan la vida por sus convicciones.	La valentía cívica como virtud cultivable: aprender con relatos de mujeres que resistieron.

Escritura y periodismo como militancia	Vésper, La Mujer Moderna, el Plan Político y Social: la pluma como arma política.	La escritura pública como práctica de ciudadanía: derecho y responsabilidad de todas y todos.
Educación popular y transformadora	Maestras normalistas que organizan, movilizan y forman comunidades, no solo aulas.	El magisterio como vocación política: el docente como intelectual orgánico de su comunidad.
Solidaridad de clase y género	Redes de apoyo mutuo entre mujeres de distintos bandos revolucionarios.	La solidaridad como competencia cívica: trabajar con otras y otros hacia metas compartidas.
Internacionalismo	Torres Cuéllar y Galindo conectan el feminismo mexicano con movimientos globales.	La ciudadanía global: formarse como sujeto que reconoce y actúa más allá de las fronteras nacionales.

Nota. Elaboración propia con base en Macías (1982), Ramos Escandón (1987), Salas (1990) y Soto (1990).

12.3. Acciones históricas y su dimensión educativa

El periodismo de resistencia: Vésper y la mujer moderna

Los periódicos fundados por las heroínas de la Revolución: Vésper (1901) de Gutiérrez de Mendoza y La Mujer Moderna (1915) de Galindo, fueron mucho más que órganos de prensa: fueron instrumentos de educación política, en el sentido más pleno del término.

Ambas publicaciones se dirigían a un público amplio y heterogéneo: trabajadores, campesinos, artesanos, mujeres de clase media, y buscaban simultáneamente informar, analizar y movilizar. Su estrategia pedagógica era la del periodismo de resistencia: nombrar la injusticia con precisión, explicar sus causas estructurales y señalar los caminos de la transformación.

Este modelo de periodismo militante tiene una importancia pedagógica que trasciende el contexto histórico de la Revolución. En la era

de las redes sociales y la desinformación masiva, sigue siendo urgente la pregunta que Gutiérrez de Mendoza y Galindo respondieron con su práctica: ¿puede la escritura pública ser un instrumento de justicia?

Sus periódicos nos enseñan que el periodismo ciudadano, comprometido, riguroso, orientado a la transformación, es una práctica de ciudadanía que la escuela puede y debe cultivar desde la más temprana edad.

Los congresos feministas de 1916: la asamblea como práctica pedagógica

Los dos Congresos Feministas celebrados en Mérida, Yucatán, en enero y febrero de 1916 fueron los primeros de su tipo en la historia de México y eventos de extraordinaria riqueza pedagógica.

En ellos, mujeres de distintas regiones, clases sociales y orientaciones políticas debatieron con rigor y pasión sobre los derechos de las mujeres, la educación, la sexualidad, el trabajo y la participación política. El modelo de la asamblea deliberativa -en que cada participante argumenta desde su experiencia y escucha la de los demás para llegar a conclusiones colectivas- es precisamente el modelo de la democracia participativa que la escuela debería cultivar (Macías, 1982).

La ponencia de Galindo en esos congresos, que abordó la educación sexual y la autonomía corporal de las mujeres en términos que escandalizaron a muchas de sus colegas, ilustra otra dimensión pedagógica fundamental: la importancia de incluir en el debate democrático las voces que cuestionan el consenso existente, incluso cuando esa voz resulta incómoda. La democracia que solo tolera las opiniones que ya son mayoritarias no es democracia, sino conformismo institucionalizado.

El plan político y social de Jiménez y Muro: la intelectual al servicio del pueblo

La redacción del Plan Político y Social por Dolores Jiménez y Muro en marzo de 1911 es uno de los episodios más significativos y menos conocidos de la Revolución desde una perspectiva pedagógica.

Una maestra de sesenta y tres años, sin cargo político ni mando militar, elaboró el documento que habría de convertirse en

la base programática del zapatismo. Ese hecho desafía la imagen convencional del intelectual revolucionario joven o maduro, masculino y universitario; en cambio propone un modelo alternativo: el de la intelectual orgánica que pone su formación al servicio de las comunidades que conoce y con las que ha convivido durante décadas.

En términos gramscianos (Gramsci, 1929-1935/2000), Jiménez y Muro fue una intelectual orgánica del campesinado: no elaboró un programa para el pueblo sino con el pueblo, articulando en forma de documento político las demandas que los campesinos zapatistas vivían, pero no habían logrado formular con la precisión jurídica necesaria. Esa articulación entre el saber académico y la experiencia popular es una de las tareas más exigentes y más necesarias del intelectual comprometido con la justicia social.

La creación de la SEP y el magisterio femenino posrevolucionario

La colaboración de Elena Torres Cuéllar con José Vasconcelos en la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 fue el momento en que el magisterio femenino de la Revolución encontró su expresión institucional más amplia.

Las maestras rurales que la SEP desplegó por el territorio nacional en las décadas de 1920 y 1930 fueron las herederas directas de las heroínas de la Revolución: llevaban la escuela a las comunidades más alejadas, organizaban a los adultos en las Misiones Culturales, combatían el analfabetismo y promovían la higiene, la cooperativa y los derechos ciudadanos. Muchas de ellas pagaron ese compromiso con amenazas, hostilidades, agresiones físicas e incluso fueron asesinadas por caciques o fanáticos religiosos.

El legado de la maestra rural posrevolucionaria como intelectual orgánica de las comunidades populares es uno de los más ricos y menos reconocidos de la historia educativa de México. Su recuperación en los currículos de formación docente podría contribuir a renovar la concepción del magisterio como vocación política y social antes que como empleo burocrático.

Tabla 37. Cronología de las acciones de las heroínas de la Revolución Mexicana y su dimensión educativa.

Año	Heroína	Acontecimiento	Dimensión educativa
1901	J. B. Gutiérrez de Mendoza	Funda el periódico Vésper en Guanajuato; primer periodismo femenino revolucionario de México.	La prensa de resistencia como instrumento de alfabetización política.
1911	D. Jiménez y Muro	Redacta el Plan Político y Social (semanas antes del Plan de Ayala de Zapata).	La maestra como intelectual que nombra y articula el programa de los oprimidos.
1910-1920	Las Soldaderas	Participación masiva de mujeres en todos los frentes de la Revolución como combatientes, correos y enfermeras.	Agencia femenina popular: el cuerpo de la mujer como sujeto político y no solo doméstico.
1915	H. Galindo de Topete	Funda La Mujer Moderna; asesora a Carranza; promueve el feminismo constitucionalista.	El periodismo feminista como educación política de la ciudadanía.
1916	H. Galindo de Topete	Primer Congreso Feminista de Yucatán; debate sobre educación y derechos políticos de la mujer.	La asamblea deliberativa como práctica pedagógica de la democracia.
1917	H. Galindo de Topete	Candidatura al Congreso; se le niega el escaño pese a ganar la elección.	La injusticia como lección: el derecho no conquistado como motor de la lucha cívica.
1919	R. «Cuca» García	Funda el Partido Feminista Revolucionario.	La organización política femenina como práctica de ciudadanía activa.
1921	E. Torres Cuéllar	Colabora con Vasconcelos en el lanzamiento de la Secretaría de Educación Pública.	La mujer en la política educativa de Estado: pedagogía popular y nacional.

1923	E. Carrillo Puerto	Primera mujer electa diputada local en México (Yucatán).	El sufragio femenino como conquista pedagógica: aprender la democracia ejerciéndola.
1928	R. "Cuca" García	Impulsa el nuevo Código Civil que reconoce la igualdad jurídica de la mujer casada.	El derecho como educación: la ley que forma ciudadanas libres y autónomas.

Nota. Elaboración propia con base en Macías (1982), Salas (1990), Soto (1990) y Ramos Escandón (1987).

12.4. Ideario y modelo educativo derivado del legado de las heroínas de la revolución

Fundamentos filosóficos del modelo educativo feminista-revolucionario

El modelo educativo que se deriva del pensamiento y la acción de las heroínas de la Revolución se asienta sobre cinco fundamentos filosóficos articulados.

1. Feminismo socialista: la emancipación de las mujeres no puede separarse de la transformación de las relaciones sociales de producción; una educación que forma mujeres libres en una sociedad injusta es una educación incompleta.
2. Pedagogía de la liberación: siguiendo a Freire (1970/2005), la educación genuinamente emancipadora parte de la experiencia de los oprimidos y los forma como sujetos capaces de nombrar, analizar y transformar su situación.
3. Nacionalismo popular: la nación se construye con la participación de todas y todos, y una historia nacional que excluye a las mujeres es una historia falsa que educa en la exclusión.
4. Internacionalismo feminista: la lucha por los derechos de las mujeres trasciende las fronteras nacionales, y la escuela debe formar en la solidaridad global.

5. Ética del testimonio: el valor ético de un sujeto se mide por la coherencia entre sus convicciones y su conducta, especialmente en las condiciones más adversas.

Estos fundamentos dialogan con las corrientes más avanzadas de la pedagogía crítica y el feminismo pedagógico contemporáneo. Con Freire (1970/2005), comparten la concepción de la educación como práctica de la libertad y el rechazo a la educación bancaria que convierte al educando en receptor pasivo de saberes producidos en otro lugar. Con Giroux (1988/2003), comparten la valoración del docente como intelectual transformativo comprometido con la justicia social. Con Hooks (1994/2021), comparten la convicción de que el aula debe ser un espacio de transgresión productiva donde se cuestionen las jerarquías de género, clase y etnia que reproducen la dominación.

Principios rectores del modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas de las heroínas de la Revolución, es posible identificar seis principios que articulan el modelo educativo feminista-revolucionario:

Tabla 38. Principios rectores del modelo educativo feminista-revolucionario derivado del legado de las heroínas de la Revolución Mexicana.

Principio educativo	Descripción	Fuente en las heroínas
Educación feminista y transformadora	La escuela no puede ser neutral ante la opresión de género; debe formar sujetas y sujetos conscientes de las desigualdades estructurales y comprometidos con su transformación.	Galindo, García, Carrillo Puerto, Torres Cuéllar.

Historia incluyente: visibilizar a las soldaderas	Los contenidos escolares reconocen la participación de las mujeres populares, indígenas y mestizas como protagonistas de la Revolución, no como figuras de apoyo anecdótico.	Las Soldaderas/ Adelitas; Gutiérrez de Mendoza.
El magisterio como militancia social	La maestra y el maestro son intelectuales orgánicos de su comunidad: su trabajo pedagógico es inseparable de su compromiso con la justicia social y la transformación del orden existente.	Jiménez y Muro, Torres Cuéllar, García, Carrillo Puerto.
Ciudadanía activa y lucha por los derechos	La escuela forma en la convicción de que los derechos no se reciben, sino que se conquistan, y en la disposición a organizarse colectivamente para defenderlos y ampliarlos.	Galindo, García, Carrillo Puerto.
Escritura crítica y periodismo ciudadano	La lectura y la escritura pública son competencias políticas fundamentales; el periodismo de resistencia es una práctica pedagógica de primer orden.	Gutiérrez de Mendoza, Galindo, Jiménez y Muro.
Educación popular e intercultural	La escuela sale de las aulas para llegar a las comunidades rurales, indígenas y obreras; incorpora los saberes y las lenguas de los educandos como punto de partida del proceso formativo.	Torres Cuéllar, Jiménez y Muro, Soldaderas.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico del pensamiento y la práctica de las heroínas de la Revolución Mexicana.

La historia incluyente como condición del currículum democrático

El principio de la historia incluyente que exige incorporar la experiencia de las mujeres, los indígenas y los sectores populares como constitutiva del relato histórico, no como nota al pie, tiene para la Revolución Mexicana una urgencia particular.

La "Adelita", una soldadera mitificada por la canción popular y vaciada de su agencia histórica real, es uno de los símbolos más representativos de la operación ideológica que transforma a las protagonistas en decorado: la canción celebra a la mujer hermosa que acompaña al soldado, no a la combatiente que tomó decisiones, asumió riesgos y murió por convicciones propias.

Una historia incluyente de la Revolución requiere recuperar no solo los nombres: Gutiérrez de Mendoza, Galindo, Jiménez y Muro, sino las formas de participación anónima de las soldaderas como objeto de estudio histórico con la misma seriedad metodológica con que se estudia la estrategia militar de Villa o Zapata. Ello implica trabajar con fuentes no convencionales: canciones, fotografías, testimonios orales, registros de hospitales de campaña, que la investigación histórica feminista ha desarrollado precisamente para recuperar la experiencia de las mujeres que los archivos oficiales no registraron (Ramos Escandón, 1987).

El magisterio como militancia: la maestra como sujeto político

La concepción del magisterio como militancia social, encarnada en Jiménez y Muro, Torres Cuéllar, García y Carrillo Puerto, propone un modelo de docencia que la pedagogía crítica contemporánea ha formulado en términos teóricos pero que las heroínas de la Revolución practicaron antes de que existiera esa formulación. Para ellas, ser maestra no era ocupar un puesto burocrático sino asumir una posición en un conflicto social: la posición de quien pone el conocimiento al servicio de las comunidades excluidas.

Este modelo de un magisterio exigente, comprometido y políticamente situado, es exactamente lo que la educación del siglo XXI

necesita para responder a los desafíos de la desigualdad, la exclusión y la crisis de ciudadanía. Como señala Giroux (1988/2003), el docente que pretende ser neutral ante las injusticias de su contexto no es neutral: es funcional a ellas. La maestra revolucionaria que eligió tomar partido por los excluidos nos enseña que la neutralidad pedagógica es, en condiciones de injusticia, una forma de complicidad.

La educación sexual y corporal como derecho: el legado de Galindo

La posición de Hermila Galindo sobre la educación sexual y el conocimiento del propio cuerpo como condición de la autonomía femenina es quizás el aspecto más avanzado y controvertido del legado pedagógico de las heroínas de la Revolución.

En el México del siglo XXI, la educación sexual integral sigue siendo un campo de disputa en el que se enfrentan concepciones muy distintas sobre los derechos de las personas jóvenes a conocer su cuerpo, su sexualidad y sus derechos reproductivos.

El argumento de Galindo sigue siendo pertinente: una educación que no incluye el conocimiento del cuerpo, la sexualidad y los derechos reproductivos no forma sujetas autónomas sino personas vulnerables a la dominación, el abuso y la desinformación. La educación sexual integral, desde la primera infancia, adecuada a la edad, basada en evidencia científica y en el respeto a la diversidad, es una exigencia pedagógica que el legado de Galindo contribuye a fundamentar históricamente en la tradición revolucionaria mexicana (Lamas, 1995).

Diálogo con la pedagogía crítica feminista contemporánea

El modelo educativo feminista-revolucionario que se deriva del legado de las heroínas dialoga con las principales corrientes de la pedagogía crítica feminista del presente. Con Madeleine Grumet (1988), comparte la valoración de la experiencia concreta del cuerpo y del cuidado como fuentes de conocimiento pedagógico legítimas. Con Maxine Greene (1988/2005), comparte la apuesta por la imaginación como facultad pedagógica central: la capacidad de imaginar un mundo diferente

-más justo, más igualitario- es la condición de posibilidad de la acción transformadora. Con Sandra Harding (1986), comparte la crítica a la objetividad androcéntrica de la ciencia y la valoración del conocimiento situado y producido desde perspectivas concretas y parciales, como condición de una epistemología más completa y honesta.

Estas convergencias no son meramente académicas: confirman que el legado de las heroínas de la Revolución Mexicana no es una reliquia del pasado sino un recurso vivo para pensar y transformar la educación del presente.

Sus cuestionamientos: ¿puede la escritura liberar? ¿Es posible una educación que forme mujeres dueñas de sí mismas? ¿Puede la escuela ser el brazo pedagógico de la justicia social? son las preguntas necesarias que exigen una respuesta urgente que los docentes y la pedagogía del siglo XXI tienen la obligación de responder.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que las heroínas de la Revolución Mexicana: Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, Dolores Jiménez y Muro, Hermila Galindo de Topete, Elena Torres Cuéllar, Elvia Carrillo Puerto, Refugio «Cuca» García y las Soldaderas; no fueron figuras de apoyo, ni decorado de un proceso protagonizado por hombres. Fueron protagonistas activas y decisivas que aportaron formas de liderazgo, pensamiento y pedagogía que el relato histórico convencional ha silenciado sistemáticamente.

Los valores compartidos por estas heroínas: justicia social, feminismo revolucionario, resistencia, escritura militante, magisterio transformador, solidaridad e internacionalismo; articulan una propuesta pedagógica de extraordinaria vigencia y necesidad.

El modelo educativo feminista-revolucionario que se deriva de su legado descansa en seis principios: educación feminista y transformadora, historia incluyente, magisterio como militancia social, ciudadanía activa y lucha por los derechos, escritura crítica y periodismo ciudadano, y educación popular e intercultural; que responden a los desafíos más urgentes de la educación en México: la persistencia de la

desigualdad de género, la invisibilización curricular de las mujeres y de los pueblos indígenas, la crisis del pensamiento crítico y la necesidad de formar ciudadanías activas, comprometidas y capaces de defender y ampliar sus derechos.

La frase de Juana Belén Gutiérrez de Mendoza -"Romper esa cadena [de la de la ignorancia] es la primera y más urgente tarea de la Revolución"- sigue resonando con toda su fuerza en el México del siglo XXI.

Una educación que no forma sujetas y sujetos capaces de reconocer y combatir las estructuras de opresión que los rodean no es una educación para la libertad, sino para la resignación. Las heroínas de la Revolución eligieron la primera; corresponde a la educación contemporánea hacer lo propio con las herramientas y los desafíos de nuestro tiempo.

13. El proyecto educativo posrevolucionario en México: ideario, instituciones y modelo pedagógico de la educación rural (1921–1940)

Introducción

La Revolución Mexicana (1910–1920) no sólo transformó las estructuras políticas y agrarias del país, sino que también dio origen a un ambicioso proyecto de reorganización cultural y educativa. Con la promulgación de la Constitución de 1917 y, sobre todo, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 bajo la dirección de José Vasconcelos, el Estado mexicano asumió de manera inédita la responsabilidad de educar a una población mayoritariamente rural, campesina e indígena que había permanecido al margen de los beneficios de la instrucción pública.

El proyecto educativo que emergió de este contexto ha recibido diversas denominaciones: "educación rural mexicana", "escuela rural", "proyecto vasconcelista", entre otras. Sin embargo, más allá de los rótulos, se trató de un esfuerzo institucional y pedagógico de alcance nacional que desplegó una red de instituciones orientadas a incorporar a las comunidades marginadas al proyecto de nación revolucionaria:

1. Misiones Culturales,
2. Escuelas Normales Rurales,
3. Casas del Pueblo,
4. Brigadas de alfabetización.

El presente texto se propone tres objetivos: 1) reconstruir el contexto histórico y los fundamentos ideológicos del proyecto educativo posrevolucionario; 2) describir las principales instituciones y estrategias que lo conformaron; y 3) analizar el ideario y el modelo pedagógico que articuló estas iniciativas. Para ello se recurre a fuentes primarias, historiografía especializada y análisis de políticas educativas del período 1921–1940.

La pertinencia del estudio radica en que la educación rural posrevolucionaria constituye un referente ineludible para comprender la conformación del sistema educativo mexicano, así como las tensiones entre Estado, comunidad, cultura y pedagogía que siguen presentes en los debates educativos contemporáneos.

13.1. El contexto histórico de la revolución y la cuestión educativa

La herencia porfiriana y el analfabetismo rural

Al concluir el régimen porfirista, México presentaba un panorama educativo profundamente desigual. De acuerdo con el Censo de 1910, más del 72% de la población era analfabeta, y esta cifra se elevaba considerablemente en las zonas rurales e indígenas del centro y sur del país (Arnaut, 1998). Las escuelas que existían en el campo solían ser precarias, estaban mal dotadas y carecían de maestros con formación suficiente. El proyecto educativo liberal del siglo XIX había privilegiado los centros urbanos y a las clases medias, dejando prácticamente intacta la realidad educativa del México profundo.

Esta situación no era casual: respondía a la estructura social y productiva del porfiriato, basada en la gran hacienda, el peonaje y la exclusión política de las mayorías campesinas e indígenas. La educación, lejos de ser un derecho universal, funcionaba como un privilegio de clase que reproducía y legitimaba el orden social vigente. La Revolución, al cuestionar ese orden, puso en el centro de la agenda política la cuestión educativa como problema de justicia social y construcción nacional.

La Constitución de 1917 y el nuevo mandato educativo

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 estableció, en su artículo 3°, que la educación impartida por el Estado sería laica, gratuita y obligatoria. Este mandato constitucional rompía con la tradición positivista del porfiriato y abría el camino para una concepción de la educación como instrumento de transformación social. Sin embargo, la capacidad real del Estado para cumplir este mandato era aún muy limitada: la infraestructura escolar era insuficiente, el erario se encontraba debilitado por años de guerra y los mecanismos de administración educativa eran rudimentarios y fragmentados.

La supresión de la Secretaría de Instrucción Pública en 1917, motivada por el debate federalista, agravó el problema al dejar la educación en manos de los municipios, que en su mayoría carecían de recursos para sostenerla. Fue esta situación de vacío institucional la que hizo urgente la creación de un organismo federal que asumiera la conducción del sistema educativo con una visión nacional.

13.2. La creación de la SEP y el proyecto vasconcelista

Vasconcelos y la visión redentora de la educación

José Vasconcelos fue designado rector de la Universidad Nacional en 1920 y, al año siguiente, primer secretario de educación pública, cargo que ocupó hasta 1924. Su concepción de la educación era profundamente humanista, influida por el pensamiento filosófico de Schopenhauer, Plotino y Bergson, así como por el legado de hispanoamérica. Para Vasconcelos, la educación no era un mero proceso de instrucción técnica, sino una misión civilizatoria de alcance continental.

La metáfora del “maestro misionero” que Vasconcelos acuñó condensa su ideario: el maestro rural era un apóstol que llevaba la luz de la cultura a los rincones más apartados del país, redimiendo a las poblaciones del atraso y la ignorancia.

Esta visión, aunque paternalista en ciertos aspectos, tuvo una enorme capacidad movilizadora y dotó al magisterio rural de un sen-

tido de misión y dignidad que se convirtió en parte constitutiva de su identidad colectiva.

> "El maestro rural no es sólo un transmisor de conocimientos: es el representante del Estado en la comunidad, el promotor del cambio social, el vínculo entre la nación y sus pueblos más marginados. Su tarea es al mismo tiempo pedagógica, sanitaria, agrícola y moral" (Vasconcelos, 1925, p. 47).

Esta concepción integral del maestro como agente de transformación social tuvo consecuencias prácticas: el currículo de las Normales Rurales incorporó no sólo materias pedagógicas, sino también agronomía, higiene, carpintería, música y otras disciplinas orientadas a mejorar las condiciones de vida de las comunidades.

La SEP, su estructura y alcance

La Secretaría de Educación Pública fue creada por decreto del 25 de septiembre de 1921. Su estructura organizativa reflejaba la ambición del proyecto: contaba con tres grandes departamentos: Escolar, de Bellas Artes y de Bibliotecas y Archivos, lo que daba cuenta de la concepción integral de la cultura que animaba al proyecto vasconcelista.

El presupuesto de la SEP llegó a representar, en algunos años del período 1921–1924, hasta el 15% del presupuesto federal, proporción que da cuenta de la prioridad política que el gobierno de Álvaro Obregón otorgó a la educación (Loyo, 1999).

La SEP emprendió de inmediato una campaña de construcción y equipamiento de escuelas rurales, edición masiva de libros de texto gratuitos, formación de maestros y creación de bibliotecas ambulantes. En sus primeros cuatro años de existencia, la secretaría estableció más de mil escuelas rurales en todo el país, cifra sin precedente en la historia educativa nacional.

Tabla 39. Cronología del proyecto educativo rural posrevolucionario (1921–1944).

Año	Aspecto	Descripción
1921	Creación de la SEP	José Vasconcelos asume la secretaría; se diseña el proyecto educativo nacional con énfasis rural.
1923	Misiones Culturales	Inicio formal de brigadas itinerantes de maestros y técnicos para comunidades rurales apartadas.
1925	Escuelas Normales Rurales	Establecimiento de las primeras normales orientadas a formar maestros campesinos en sus propias comunidades.
1926	Casa del Pueblo	Consolidación del modelo de la Casa del Pueblo como centro comunitario y educativo.
1932	Escuela de la Acción	Incorporación del enfoque de la Escuela Nueva: aprendizaje activo, trabajo productivo y vinculación con la comunidad.
1934	Educación Socialista	Reforma constitucional al Artículo 3°: la educación adopta un carácter socialista y científico.
1936	Internados Indígenas	Expansión de internados para integrar a la educación formal a poblaciones indígenas rurales.
1944	Campaña de Alfabetización	Lanzamiento de la campaña nacional de alfabetización con participación de maestros rurales.

Nota. Elaboración propia con base en Arnaut (1998), Loyo (1999) y Rockwell (2007).

La tabla anterior ilustra la secuencia de creación de las principales instituciones del proyecto educativo rural, evidenciando que no se trató de un plan estático sino de un proceso dinámico que fue incorporando nuevas estrategias e instituciones en respuesta a los contextos políticos y sociales cambiantes.

13.3. Las instituciones del proyecto educativo posrevolucionario

Las Misiones Culturales

Las Misiones Culturales fueron creadas en 1923 como brigadas itinerantes de especialistas: maestros normalistas, médicos, técnicos

agrícolas, maestros de música y artes, que recorrían las comunidades rurales para elevar la preparación de los maestros en servicio y mejorar las condiciones de vida de la población. El modelo se inspiraba, en parte, en las misiones franciscanas coloniales, aunque con un contenido laico y moderno que podía reconocerse en la retórica vasconcelista.

Cada Misión Cultural permanecía entre dos y cuatro semanas en una localidad, impartiendo cursos de pedagogía activa, higiene, agricultura, pequeñas industrias y expresión artística. Al partir, dejaba establecido un comité de mejoras locales y, con frecuencia, materiales de trabajo y semillas.

El carácter móvil de las misiones respondía a la imposibilidad práctica de construir escuelas en cada comunidad, pero también a la filosofía de llevar la educación al lugar donde estaban las personas, en lugar de esperar que ellas vinieran a la escuela.

De acuerdo con Rockwell (2007), las Misiones Culturales tuvieron un impacto significativo en la formación del magisterio rural, pero también generaron tensiones con las comunidades locales, especialmente cuando sus propuestas de modernización entraban en conflicto con las prácticas culturales y productivas tradicionales.

Las Escuelas Normales Rurales

Las Escuelas Normales Rurales constituyeron el eje institucional de la formación docente para el medio rural. Las primeras fueron creadas en 1925, y para finales de la década de 1930 existían más de treinta en todo el país. Su organización respondía a principios pedagógicos y sociales específicos: el régimen de internado, la producción agrícola colectiva, la autogestión parcial y la vinculación estrecha con las comunidades circundantes.

El modelo de la normal rural combinaba la formación académica con el trabajo productivo. Los estudiantes que en su mayoría jóvenes campesinos de escasos recursos, participaban en la siembra, cosecha, crianza de animales y elaboración de productos artesanales como parte constitutiva del currículo, no como actividades extracurriculares.

Este enfoque respondía tanto a la filosofía de la Escuela Nueva como a la necesidad práctica de garantizar la subsistencia de las instituciones con recursos propios.

> "La Escuela Normal Rural no forma solamente maestros: forma ciudadanos del campo, hombres y mujeres que conocen la realidad de su pueblo porque han vivido en ella, que dominan las técnicas agrícolas porque las han practicado, y que saben enseñar porque han aprendido a través de la experiencia y la reflexión colectiva". (Meneses Morales, 1986, p. 312)

Las normales rurales se convirtieron también en espacios de politización y organización del magisterio. Muchos de sus egresados se integraron a movimientos campesinos y sindicatos de maestros, lo que generó una relación compleja y frecuentemente conflictiva con los sucesivos gobiernos posrevolucionarios.

La Casa del Pueblo

La Casa del Pueblo fue la materialización arquitectónica y programática del concepto de escuela-comunidad que animaba el proyecto educativo rural. A diferencia de la escuela tradicional, la Casa del Pueblo no era simplemente un espacio de instrucción formal, sino un centro comunitario multifuncional que integraba funciones educativas, sanitarias, agrícolas, culturales y organizativas.

En la Casa del Pueblo se desarrollaban actividades de alfabetización para adultos, clases para niños, talleres de oficios, consultas médicas, asambleas comunitarias y festividades cívicas. Su diseño respondía a la convicción de que la educación no podía separarse de las condiciones de vida de la comunidad ni de sus problemas concretos. El maestro de la Casa del Pueblo era, en consecuencia, mucho más que un instructor: era un animador social, un promotor del desarrollo local, un extensionista y un mediador entre el Estado y la comunidad.

Las Brigadas de Alfabetización

La campaña nacional de alfabetización fue uno de los primeros y más visibles emprendimientos de la SEP bajo Vasconcelos. Se movilizaron voluntarios: estudiantes universitarios, empleados públicos, militares; para enseñar a leer y escribir a la población adulta analfabeta.

El lema "El que sabe, enseñe al que no sabe" capturó la filosofía igualitaria y movilizadora de la campaña y sus brigadas.

Aunque los resultados en términos de reducción efectiva del analfabetismo fueron más modestos de lo esperado debido a las condiciones estructurales de pobreza y la dispersión geográfica, lo que limitaba el alcance de las campañas. Sin embargo, el movimiento alfabetizador tuvo un impacto simbólico y político importante, ya que estableció el principio de que la educación era una responsabilidad colectiva y no sólo estatal, y creó redes de solidaridad entre sectores urbanos y rurales que contribuyeron a la consolidación del proyecto nacional.

13.4. El ideario del proyecto educativo posrevolucionario

Nacionalismo, indianismo e integración

El proyecto educativo posrevolucionario se articuló en torno a una concepción peculiar del nacionalismo mexicano que reconocía la diversidad étnica y cultural del país, pero la subordinaba al proyecto de construir una identidad nacional unificada. Esta tensión entre reconocimiento y asimilación se manifestó en las políticas hacia las poblaciones indígenas: por un lado, se valoró el arte, la artesanía y la historia prehispánica como fundamentos del patrimonio nacional; por otro, se buscó integrar a las comunidades indígenas al proyecto moderno mediante la castellanización y la adopción de pautas culturales consideradas "nacionales".

Manuel Gamio, uno de los intelectuales más influyentes del período, propuso el concepto de "forjación de patria" para describir este proceso de integración nacional a través de la educación. Su obra,

aunque marcada por las limitaciones del indigenismo de época, anticipó debates que siguen vigentes sobre la relación entre educación, cultura e identidad en contextos pluriétnicos (Gamio, 1916).

Influencias pedagógicas: la Escuela Nueva y el pragmatismo

El modelo pedagógico que se fue configurando en la educación rural posrevolucionaria incorporó de manera ecléctica diversas corrientes del pensamiento pedagógico internacional. La influencia de la Escuela Nueva, en especial de John Dewey, Édouard Claparède y Adolphe Ferrière, se hizo sentir en el énfasis en el aprendizaje activo, la centralidad del interés del niño y la vinculación del currículo con el entorno. El pragmatismo planteado por Dewey, en particular, era sinérgico con la orientación productiva y comunitaria de la escuela rural.

Sin embargo, sería un error reducir el modelo pedagógico mexicano a una mera importación de corrientes extranjeras. La educación rural posrevolucionaria desarrolló una síntesis original que incorporaba estas influencias en función de las condiciones y necesidades específicas del país. La "Escuela de la Acción" mexicana no era idéntica a la Escuela Nueva europea, ni al pragmatismo norteamericano, sino una adaptación creativa que combinaba trabajo productivo, formación ciudadana, valoración de la cultura local y compromiso político.

El papel del maestro como agente de cambio

Quizás el elemento más característico y duradero del ideario de la educación rural posrevolucionaria fue la concepción del maestro como agente de cambio social. A diferencia de la visión burocrática del docente como funcionario del Estado, el proyecto posrevolucionario le asignó al maestro rural un papel profético y transformador: era al mismo tiempo educador, sanitarista, agrónomo, animador cultural y organizador comunitario.

Esta concepción tuvo consecuencias prácticas importantes. El maestro rural era frecuentemente el único agente del Estado presente en comunidades apartadas, lo que le confería una autoridad y una

responsabilidad extraordinarias. Pero también lo colocaba en una posición de vulnerabilidad: muchos maestros rurales enfrentaron la hostilidad de caciques locales, hacendados y autoridades eclesiásticas que veían en la escuela rural una amenaza a su poder.

> "El maestro rural fue, en muchos sentidos, el héroe y la víctima del proyecto educativo posrevolucionario: héroe porque asumió con abnegación una misión social de enorme trascendencia en condiciones materiales precarias; víctima porque esas mismas condiciones y los conflictos que generó su presencia lo convirtieron, con frecuencia, en blanco de la violencia y la represión" (Vaughan, 1997, p. 89).

13.5. El modelo pedagógico de la educación rural

El currículo integral y la pedagogía activa

El currículo de la escuela rural posrevolucionaria rompió con la organización disciplinar y memorística de la escuela porfiriana. En su lugar, propuso un currículo integral organizado en torno a los problemas y necesidades de la comunidad, que integraba contenidos académicos con saberes prácticos y actividades productivas. Las materias de español, matemáticas y ciencias naturales se enseñaban en conexión con las actividades agrícolas, artesanales y domésticas de la región.

La pedagogía activa era el principio metodológico central: los niños aprendían haciendo, experimentando y resolviendo problemas reales. El aula se extendía al huerto escolar, al taller, a la parcela y la milpa. Las excursiones pedagógicas, las ferias escolares y los festivales comunitarios eran parte constitutiva del proceso educativo.

Esta orientación no sólo respondía a principios pedagógicos modernos, sino que tenía una justificación práctica: en comunidades donde la asistencia escolar era irregular por las exigencias del trabajo agrícola, integrar el trabajo al currículo era la única manera de mantener a los niños en la escuela.

Tabla 40. Componentes del modelo educativo rural posrevolucionario y sus funciones.

Componente	Características	Función
Misiones Culturales	Brigadas móviles de especialistas (maestros, médicos, agrimensores) que recorrían comunidades rurales.	Llevar conocimientos técnicos y culturales a poblaciones sin acceso a escuelas fijas.
Normales Rurales	Instituciones de formación docente situadas en medios rurales, con régimen de internado y producción agrícola.	Formar maestros campesinos con identidad rural y compromiso social transformador.
Casa del Pueblo	Espacio comunitario que integraba funciones educativas, sanitarias, agrícolas y culturales.	Articular la escuela con la vida social y productiva de la comunidad.
Escuela de la Acción	Metodología pedagógica basada en el aprendizaje activo, el trabajo colectivo y proyectos vinculados al entorno.	Superar la enseñanza memorística y conectar el currículo con la realidad campesina.
Brigadas de Alfabetización	Grupos de maestros y alumnos avanzados que enseñaban lectura y escritura a adultos en sus localidades.	Reducir el analfabetismo como condición para la ciudadanía y el desarrollo comunitario.

Nota. Elaboración propia con base en Loyo (1999), Rockwell (2007) y Vaughan (1997).

La tabla anterior sintetiza los principales componentes del modelo educativo rural, evidenciando su carácter multidimensional: no se trató de un modelo uniforme o centralizado, sino de un conjunto articulado de estrategias que se complementaban y se adaptaban a las condiciones locales.

La educación socialista (1934–1940), último hito educativo de la época posrevolucionaria

Un período particularmente significativo del proyecto educativo posrevolucionario fue la llamada "educación socialista", implementada a partir de la reforma del artículo 3° constitucional en 1934 durante el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Esta reforma estableció que la educación impartida por el Estado sería socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatiría el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizaría sus enseñanzas y actividades en forma que permitiera crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

La educación socialista radicalizó algunos elementos del proyecto previo como el compromiso con la transformación social, la vinculación con las organizaciones campesinas y obreras; pero también generó nuevas contradicciones. El anticlericalismo exacerbado provocó resistencias populares en regiones de fuerte arraigo religioso, especialmente en el occidente del país, donde el movimiento cristero había dejado heridas abiertas. El debate sobre si la educación socialista era compatible con las tradiciones culturales de las comunidades indígenas y campesinas puso de manifiesto las tensiones irreducibles del proyecto.

Las tensiones y contradicciones del modelo

El proyecto educativo rural posrevolucionario no estuvo exento de contradicciones. La más fundamental era la tensión entre el discurso de respeto a la diversidad cultural y la práctica de la castellanización forzada. Las comunidades indígenas fueron, simultáneamente, objeto de valoración simbólica -sus tradiciones artísticas y culturales se convirtieron en emblemas del nacionalismo- e instrumentos de una política asimilacionista que buscaba su integración al proyecto nacional a costa de su diferencia lingüística y cultural.

Otra contradicción relevante era la que existía entre el ideal del maestro autónomo y comprometido con su comunidad y la realidad del maestro como funcionario controlado por el Estado. Las Normales

Rurales, que habían sido concebidas como espacios de formación de una conciencia crítica y comprometida con las causas campesinas, fueron objeto de presiones y controles crecientes a medida que el Estado posrevolucionario se consolidaba y reducía sus márgenes de tolerancia con la disidencia.

13.6. Valoración y legado del proyecto educativo posrevolucionario

El proyecto educativo posrevolucionario mexicano constituye uno de los experimentos más ambiciosos e influyentes de la historia de la educación en América Latina. En poco más de dos décadas, el Estado mexicano construyó una red de instituciones educativas rurales que llegó a los rincones más apartados del país, formó decenas de miles de maestros con un perfil inédito al estar comprometidos tanto con la pedagogía como con la transformación social, y elevó significativamente los índices de alfabetización y escolarización de la población campesina e indígena.

Pero el legado del proyecto no se agota en sus logros cuantificables. Quizás más importante fue la transformación cultural que impulsó: la creación de una identidad del magisterio rural como sector comprometido con las causas populares, la instauración del principio de que la educación es un derecho universal y una responsabilidad del Estado, y la construcción de un imaginario nacional que reconocía y valoraba la herencia indígena y campesina como parte constitutiva de la identidad mexicana.

Las instituciones creadas en este período, sobre todo las Escuelas Normales Rurales, sobrevivieron al contexto que las originó y siguieron siendo espacios de formación y politización del magisterio a lo largo del siglo XX. Muchas de ellas permanecen activas en el siglo XXI y continúan siendo objeto de debate político y académico, lo que da cuenta de la vitalidad y la complejidad del legado posrevolucionario en la educación mexicana.

Por otro lado, las limitaciones del proyecto deben ser reconocidas con honestidad crítica: a) las prácticas de asimilación lingüística y cultural impusieron costos enormes a las comunidades indígenas, cu-

yos sistemas de conocimiento y formas de vida fueron frecuentemente invisibilizados o menospreciados en nombre de la modernización; b) la concepción paternalista del maestro como portador de la civilización a los pueblos "atrasados" reprodujo, paradójicamente, lógicas de exclusión que la Revolución pretendía superar; y c) la burocratización creciente del sistema educativo fue diluyendo, con el tiempo, el impulso transformador que había animado el proyecto en sus orígenes.

Conclusiones

El proyecto educativo posrevolucionario mexicano fue una respuesta original y políticamente comprometida a los desafíos históricos que enfrentaba el país al término de la Revolución: construir una nación cohesionada, superar el analfabetismo y la exclusión de las mayorías campesinas e indígenas, e integrar el vasto territorio nacional mediante la cultura y la educación.

La creación de la SEP en 1921 y el despliegue de sus instituciones: Misiones Culturales, Normales Rurales, Casas del Pueblo; representaron un esfuerzo estatal sin precedentes en la historia de México.

El modelo pedagógico que emergió de este proceso combinó influencias diversas: el humanismo vasconcelista, la Escuela Nueva y el socialismo agrario en una síntesis original que colocó al maestro rural en el centro del proyecto nacional. Este maestro era concebido no como un técnico de la instrucción, sino como un agente de transformación social, lo que le confirió una identidad profesional y política de enorme resonancia histórica.

Las contradicciones del proyecto -la aculturación, el paternalismo y la tensión entre autonomía y control, no invalidan su importancia histórica, sino que la enriquecen al mostrar la complejidad de los procesos de transformación social en contextos marcados por la desigualdad y la diversidad cultural.

El estudio crítico de este proyecto sigue siendo una fuente inagotable de reflexión para quienes trabajan en educación, en México y en América Latina, sobre los vínculos entre escuela, comunidad, Estado y sociedad.

14. Felipe Carrillo Puerto: pensamiento social e ideario educativo

Introducción

Felipe Carrillo Puerto (1872-1924) ocupa un lugar singular en la historia político-social de México. Gobernador socialista de Yucatán entre 1922 y 1924, su figura condensa las tensiones más profundas del México posrevolucionario: la confrontación entre el latifundismo henequenero y el campesinado maya, entre el clericalismo colonial y una modernidad laica e igualitaria, entre el caudillismo centralista y la autogestión popular. No fue un teórico en sentido académico, sino un intelectual orgánico en el sentido gramsciano, cuya producción ideológica se realizó en la práctica transformadora del poder.

En este capítulo se analizan cuatro ejes del pensamiento de Carrillo Puerto: social, político, cultural y económico y el modelo educativo que se deriva de ellos. Se argumenta que dicho modelo no fue un apéndice instrumental de su gobierno, sino la expresión más coherente de su proyecto de hegemonía popular: la creación de sujetos políticos capaces de sostener y reproducir una nueva sociedad.

Para ello se emplean fuentes históricas directas, historiografía especializada y marcos teóricos de la ciencia política latinoamericana.

14.1. Contexto histórico: Yucatán en la encrucijada posrevolucionaria

Yucatán a principios del siglo XX era una sociedad profundamente desigual, estructurada en torno a la economía del henequén, el llamado “oro verde”, que había generado una oligarquía de hacenda-

Ediciones educ@rnos

dos conocida como la casta divina. El trabajo forzado de miles de mayas, atados por deudas a las haciendas en una forma de servidumbre apenas velada, sostenía la exportación hacia los mercados norteamericanos. Bajo este régimen, la alfabetización, los derechos civiles y la organización política de los trabajadores del campo eran sistemáticamente negados.

La Revolución Mexicana llegó a Yucatán tardíamente y de forma traumática. La expedición del general Salvador Alvarado (1915) fue el primer sacudimiento modernizador de aquella sociedad, pero fue con Carrillo Puerto que el proceso adquirió su radicalidad más auténtica. A diferencia de Alvarado, un militar externo, Carrillo Puerto era un hijo de la tierra yucateca, nacido en Motul, que conocía la lengua maya y la injusticia del régimen henequenero desde adentro (Paoli & Montalvo, 1977).

14.2. Pensamiento social, político y económico de Carrillo Puerto

Soberanía popular, democracia directa y socialismo

El pensamiento político de Carrillo Puerto no se inscribe en ninguna tradición ortodoxa, sino que resulta de una síntesis creativa entre el liberalismo juarista, el magonismo anarquista, el marxismo reformista y la experiencia organizativa de los trabajadores yucatecos.

Su socialismo era ante todo un socialismo de base comunitaria, construido desde las Ligas de Resistencia, la estructura organizativa que él mismo impulsó como secretario general del Partido Socialista del Sureste (PSS).

Las Ligas de Resistencia: el partido como escuela de poder popular

Las Ligas de Resistencia fueron la columna vertebral del proyecto político de Carrillo Puerto, estaban organizadas en cada municipio y comisaría de Yucatán y funcionaban simultáneamente como sindicatos, asambleas de vecinos, centros culturales y unidades de movilización electoral.

Hacia 1923 existían más de 400 ligas en todo el estado, con una membresía estimada de 80,000 personas (Joseph, 1982). Esta red

constituía una forma de partido-movimiento que anticipaba estructuras organizativas que el cardenismo adoptaría décadas después a escala nacional.

El propio Carrillo Puerto definió el papel político de estas organizaciones en términos inequívocos:

> "Las Ligas de Resistencia son el alma del Partido Socialista del Sureste. No son instrumentos de lucha electoral solamente; son escuelas donde el pueblo aprende a gobernarse a sí mismo, a administrar sus bienes comunes, a defender sus derechos frente a los explotadores y frente al Estado cuando éste los traicione" Carrillo Puerto, discurso en Mérida, 1922, citado en Paoli y Montalvo (1977, p. 143).

Esta cita revela un elemento central de su teoría política: la desconfianza estructural hacia el Estado como garante natural de los intereses populares, y la necesidad de que la organización autónoma de las clases subalternas sirva como contrapeso permanente, incluso frente al gobierno propio. Esta posición anticipa tensiones que la ciencia política contemporánea ha analizado bajo la categoría de autonomía societaria frente a la lógica estatista del populismo clásico (Laclau, 2005).

Democracia directa e inclusión de género y etnia

El sufragio universal -incluyendo el voto femenino a nivel estatal, que Carrillo Puerto impulsó antes que ningún otro gobierno en México- fue parte de una concepción de la democracia que rebasaba el procedimentalismo liberal.

En su visión, la democracia no era simplemente el mecanismo de elección de representantes, sino el proceso mediante el cual los sectores excluidos: mujeres, indígenas, peones, sino que se convertían en ciudadanos activos y en productores de una nueva voluntad colectiva (Savarino, 1997).

El cuadro siguiente sistematiza los cuatro ejes del pensamiento de Carrillo Puerto:

Tabla 41. Dimensiones del pensamiento de Felipe Carrillo Puerto.

Dimensión	Contenido central	Influencias / fuentes
Política	Democracia popular, soberanía indígena, municipio libre, anticaudillismo.	Liberalismo juarista, socialismo de Estado, Revolución Mexicana.
Social	Igualdad racial, derechos de la mujer, cooperativismo, abolición de la servidumbre por deudas.	Marxismo reformista, pensamiento magonista, indigenismo práctico.
Cultural	Revaloración de la cultura maya, educación laica y científica, teatro guiñol y arte popular.	Positivismo pedagógico, John Dewey, José Vasconcelos.
Económico	Reforma agraria, cooperativas henequeneras, control estatal del comercio, crédito ejidal.	Socialismo agrario, marxismo heterodoxo, anticapitalismo periférico.

Nota. Elaboración propia con base en Paoli y Montalvo (1977), Joseph (1982) y Savarino (1997).

Igualdad racial, feminismo y cooperativismo

La cuestión indígena como eje de justicia social e igualdad racial

Carrillo Puerto fue el primer gobernante mexicano que hizo de la reivindicación de la cultura y los derechos del pueblo maya un eje programático del gobierno.

Esto implicó: la enseñanza en lengua maya en las escuelas rurales, la elaboración de materiales didácticos bilingües, la revalorización simbólica de los sitios arqueológicos como patrimonio del pueblo y no

de las élites, y la incorporación de autoridades indígenas en la estructura de las Ligas de Resistencia. El historiador Gilbert Joseph (1982) señala que esta política constituyó una etnización de la política sin precedente en el México de su época, que combinaba la integración nacional con el reconocimiento de la diferencia cultural.

Feminismo socialista: el Primer Congreso Feminista de Yucatán

El Primer Congreso Feminista de Yucatán, celebrado en enero de 1916 bajo el impulso de Salvador Alvarado, pero con la participación activa de Carrillo Puerto, marcó un hito en la historia del feminismo latinoamericano. Cuando Carrillo Puerto asumió el gobierno en 1922, impulsó la creación de ligas feministas, apoyó la candidatura de mujeres a cargos de representación popular y promovió la educación sexual y el acceso a métodos de control de la natalidad, esto último le valió la feroz oposición de la Iglesia Católica.

Para Carrillo Puerto, la emancipación de la mujer era inseparable de la emancipación de clase. En una carta a la feminista estadounidense Margaret Sanger, escribió:

> "No puede haber socialismo verdadero mientras la mujer permanezca esclava del hogar y de la ignorancia. La libertad de la mujer para decidir sobre su cuerpo, su educación y su participación política no es una concesión del socialismo: es una condición de su existencia". Carrillo Puerto, carta a Margaret Sanger, 1923, citado en Turner (1967, p. 211).

Esta formulación coloca a Carrillo Puerto en la tradición del feminismo socialista latinoamericano que, a diferencia del feminismo liberal, entendía la opresión de género como articulada estructuralmente con la opresión de clase y la dominación colonial (Molyneux, 1985).

Cultura, arte y hegemonía, entre la modernidad y la raíz popular

Carrillo Puerto comprendió que la transformación social requería una transformación cultural, una lucha en el terreno de los significados y las iden-

tidades. Por ello destinó importantes recursos del gobierno estatal a la construcción del Olimpo -sede del Partido Socialista del Sureste en plena Plaza Mayor de Mérida-, a la creación de la Casa del Pueblo, a funciones de teatro popular y a la extensión de las artes plásticas entre las comunidades rurales. Estas iniciativas constituían lo que Gramsci (1971) llamaría una guerra de posición en el campo cultural: el esfuerzo por crear una nueva hegemonía que sustituyera los referentes simbólicos del poder oligárquico.

Economía política: reforma agraria y cooperativismo henequenero

En el terreno económico, el gobierno de Carrillo Puerto implementó la reforma agraria más radical de su época en Yucatán. Cientos de haciendas fueron afectadas y sus tierras distribuidas entre ejidos colectivos. Pero la intervención más innovadora fue la regulación estatal del mercado del henequén: enfrentando el monopolio de la compañía norteamericana International Harvester, Carrillo Puerto creó una agencia gubernamental que concentraba la venta del henequén e intentaba negociar mejores precios para los productores (Carr, 1992).

Este modelo anticipaba formas de intervención estatal en los mercados primarios que serían teorizadas más tarde por la CEPAL bajo la noción de deterioro de los términos de intercambio y por los enfoques de la dependencia. La lógica de Carrillo Puerto era sencilla: sin control sobre el precio del único producto de exportación, cualquier reforma distributiva interna sería anulada por las condiciones desfavorables del mercado internacional (Prebisch, 1950).

El siguiente cuadro resume las principales reformas del gobierno de Carrillo Puerto y su legado:

Tabla 42. Principales políticas del gobierno de Carrillo Puerto (1922-1924) y su legado.

Eje temático	Política implementada	Legado o continuidad
Reforma agraria	Reparto de haciendas, ejidos colectivos, desamortización de tierras mayas.	Antecedente del cardenismo agrario en la región.

Cooperativismo	Cooperativas de henequén; regulación estatal del mercado exportador.	Modelo de economía solidaria en el sureste.
Derechos laborales	Jornada de 8 horas, abolición de tiendas de raya, salario mínimo regional.	Avance del Artículo 123 constitucional en la práctica yucateca.
Educación e infraestructura	Más de 400 escuelas rurales, biblioteca popular, teatro estatal.	Base del sistema educativo estatal de Yucatán.

Nota. Elaboración propia con base en Carr (1992), Joseph (1982) y Savarino (1997).

14.3. Ideario educativo de Carrillo Puerto: la escuela como fuerza productora de ciudadanía

La educación, en el pensamiento de Carrillo Puerto, no era un medio para mejorar el capital humano ni un instrumento de modernización tecnológica. Era, en términos que anticipan la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), un proceso de concienciación: la formación de sujetos capaces de leer críticamente el mundo, nominar su propia opresión y organizarse para superarla. Esta visión impregnó cada aspecto de la política educativa de su gobierno.

Fundamentos filosóficos del modelo educativo

El modelo educativo de Carrillo Puerto descansaba sobre cuatro pilares filosóficos: 1) el laicismo como condición de una razón autónoma frente al dogma religioso; 2) el cientificismo de raíz positivista, que valoraba el conocimiento empírico sobre la tradición y la autoridad; 3) el pragmatismo pedagógico de inspiración en Dewey, que situaba la experiencia y la acción transformadora en el centro del aprendizaje; y 4) el colectivismo, que privilegiaba la formación para la vida comunitaria y la acción solidaria sobre el individualismo competitivo. Como señala Joseph (1982): “La escuela rural de Carrillo Puerto no formaba individuos; formaba comunidades” (p. 198).

La estructura del modelo: dimensiones y expresiones concretas

El cuadro siguiente presenta las dimensiones del modelo educativo y sus expresiones institucionales:

Tabla 43. Dimensiones del modelo educativo de Felipe Carrillo Puerto.

Principio educativo	Expresión concreta	Impacto social	Referente pedagógico
Educación laica y científica	Escuelas rurales estatales en toda la península.	Sustitución de la instrucción clerical.	Positivismo, Comte, Spencer.
Bilingüismo maya-español	Materiales didácticos en maya; maestros bilingües.	Alfabetización efectiva de comunidades mayas.	Pedagogía activa, Dewey.
Educación de la mujer	Primer Congreso Feminista de Yucatán (1916); ligas de resistencia femeninas.	Ciudadanía femenina, sufragio estatal, control natal.	Feminismo socialista, Elena Torres.
Educación política y cooperativa	Ligas de Resistencia como escuelas de ciudadanía.	Organización campesina, sindicalismo agrario.	Socialismo de base, Partido Socialista del Sureste.
Extensión cultural	Teatro de masas, Olimpo, Casa del Pueblo.	Democratización del arte y la cultura.	Muralismo, Vasconcelos, educación popular.

Nota. Elaboración propia con base en Paoli y Montalvo (1977), Joseph (1982), Turner (1967) y Savarino (1997).

La educación de la mujer como eje transversal

La educación de la mujer fue, quizás, el elemento más disruptivo del modelo de Carrillo Puerto en el contexto de la sociedad yucateca de los años veinte.

La ley que otorgó el voto a las mujeres yucatecas en 1923 fue precedida por toda una infraestructura educativa: las ligas femeninas de resistencia enseñaban lectura y escritura, impartían nociones de higiene, derecho familiar y ciudadanía, y preparaban a las mujeres para el ejercicio del sufragio. Beatriz Peniche de Ponce fue la primera mujer electa a un cargo de representación popular en México gracias a este proceso (Savarino, 1997, p. 213).

Educación, lengua y descolonización

El bilingüismo maya-español fue una decisión pedagógica y política al mismo tiempo. Frente a las corrientes hispanizantes que veían en la lengua maya un obstáculo para la integración nacional, Carrillo Puerto apostó por la enseñanza en lengua materna como condición de una alfabetización efectiva y de una educación que no implicara la negación de la identidad cultural del educando. Esta posición tiene resonancias con los desarrollos posteriores de la educación intercultural bilingüe (Schmelkes, 2003) y con los planteamientos decoloniales sobre el lugar de la lengua en la reproducción de la subalternidad (Mignolo, 2003).

Carrillo Puerto declaró ante el Congreso del Estado en 1923:

> "El maya que aprende a leer en su propia lengua no pierde su cultura: gana una herramienta para defenderla. La escuela que avergüenza al niño de su origen no es escuela: es una fábrica de siervos voluntarios". Carrillo Puerto, Informe de gobierno, 1923, citado en Paoli y Montalvo (1977, p. 187).

Conclusión

El gobierno de Carrillo Puerto fue interrumpido brutalmente el 3 de enero de 1924, cuando fue capturado y fusilado por fuerzas rebeldes que secundaron la rebelión delahuertista.

Su ejecución, junto con la de tres de sus hermanos, marcó el fin del experimento socialista yucateco en su forma más radical. Sin embargo, las estructuras que había construido: las ligas, las cooperativas,

las escuelas rurales, la organización del PSS, sobrevivieron y fueron parcialmente integradas al proyecto cardenista una década después.

El legado de Carrillo Puerto es objeto de disputa historiográfica. Para algunos, representa el único socialismo auténtico que alcanzó el poder en México antes del siglo XXI (Knight, 1990). Para otros, su gobierno contiene también elementos de paternalismo y de instrumentalización de las organizaciones populares que anticipan los rasgos corporativos del sistema político mexicano posrevolucionario (Carr, 1992).

Esta tensión entre la autonomía popular y la tutela estatal, entre la emancipación y el control es inherente a toda política de transformación social desde el Estado, y el caso de Carrillo Puerto la ilumina con particular claridad.

El análisis del pensamiento y la acción de Felipe Carrillo Puerto permite formular las siguientes conclusiones:

Primera. Su proyecto constituyó una síntesis original de socialismo agrario, liberalismo radical, feminismo de clase y pedagogía emancipadora, sin correspondencia exacta con ninguna tradición política preexistente.

Segunda. Su modelo educativo no fue un apéndice de su política social, sino su núcleo articulador: la producción de sujetos políticos conscientes era condición de posibilidad de todas las demás transformaciones.

Tercera. La apuesta por el bilingüismo maya-español y la educación de la mujer ubica su propuesta en la intersección del socialismo y el pensamiento decolonial, varios decenios antes de que estas categorías fueran formuladas teóricamente.

Cuarta. Las tensiones no resueltas de su gobierno entre: a) autonomía popular y dirección estatal y b) inclusión étnica e integración nacional, prefiguran dilemas que siguen siendo centrales en el pensamiento político latinoamericano del siglo XXI.

Felipe Carrillo Puerto no es sólo un personaje histórico regional: es un horizonte teórico-práctico cuya relectura puede iluminar los desafíos actuales de la construcción de hegemonías populares y proyectos educativos emancipadores en América Latina.

15. Lázaro Cárdenas del Río: valores, pensamiento e ideario educativo

Introducción

Lázaro Cárdenas del Río representa, en el pensamiento político y educativo de México, la síntesis más acabada entre el proyecto de la Revolución Mexicana y la construcción de un Estado social de derecho.

Su sexenio (1934-1940) fue el periodo en que las promesas de la Revolución de 1910 encontraron su expresión institucional más consecuente: el reparto masivo de tierras, la expropiación petrolera, el apoyo al sindicalismo independiente, la educación socialista y la recepción solidaria del exilio republicano español transformaron la fisonomía económica, social y cultural del país.

La dimensión educativa del proyecto cardenista es inseparable de su dimensión política: para Cárdenas, la escuela no era un espacio neutral de transmisión de conocimientos sino un instrumento de transformación social, un ámbito en que se formaban los ciudadanos y los trabajadores que habrían de construir el México soberano e igualitario que la Revolución había prometido. Esta concepción radical para su tiempo, y en buena medida para el nuestro, define lo que podemos llamar el ideario educativo cardenista.

El presente texto identifica, mediante el análisis histórico-hermenéutico de sus discursos, decretos y acciones de gobierno, los ejes axiológicos del pensamiento de Cárdenas y derivar de ellos un ideario educativo articulado, en diálogo con las corrientes de la pedagogía crítica y la educación popular latinoamericanas. El texto se organiza en las siguientes secciones: contexto histórico y formación; valores y pensamiento; acciones históricas y su dimensión educativa; el ideario y modelo educativo derivado; y las conclusiones.

15.1. Contexto histórico y formación de Lázaro Cárdenas

Origen, formación militar y experiencia revolucionaria

Lázaro Cárdenas del Río (1895-1970) nació en Jiquilpan, Michoacán, en el seno de una familia de clase media baja. Su formación escolar fue limitada: tuvo que abandonar los estudios a los dieciséis años, cuando su padre murió y él asumió la responsabilidad de mantener a su madre y sus hermanos. En 1913, a los dieciocho años, se incorporó al ejército constitucionalista de Venustiano Carranza, iniciando una carrera militar que lo llevaría a alcanzar el grado de general de división a los veintisiete años (Benítez, 1978).

Esta trayectoria sin formación universitaria formal, forjada en la experiencia directa de la guerra, en contacto con las comunidades rurales y la administración pública, es pedagógicamente significativa. Cárdenas conoció México desde adentro, recorriendo su territorio como militar, como gobernador de Michoacán (1928-1932) y como candidato presidencial. Ese conocimiento experiencial de la pobreza, el analfabetismo y la injusticia agraria fue la base sobre la que construyó su pensamiento político y su programa de gobierno (Krauze, 1987).

La gobernatura de Michoacán: laboratorio del cardenismo

El periodo de Cárdenas como gobernador de Michoacán (1928-1932) fue el laboratorio en que ensayó las políticas que luego aplicaría a escala nacional. En Michoacán impulsó la organización de sindicatos campesinos y obreros, construyó escuelas rurales, promovió el cooperativismo agrícola y estableció un modelo de gobierno cercano a la ciudadanía que se convertiría en su marca personal: recorría el estado a caballo, atendía directamente las peticiones de los ciudadanos y respondía personalmente a la correspondencia que recibía (Hamilton, 1982).

Su política educativa en Michoacán anticipó los rasgos del modelo cardenista nacional: expansión de la educación rural, formación de maestros comprometidos con el desarrollo comunitario, articulación entre escuela y organización social, y respeto a las lenguas y culturas indígenas de la

región. En ese periodo, la tasa de alfabetización de Michoacán mejoró significativamente y el número de escuelas rurales se triplicó (Vaughan, 1997).

El contexto internacional: crisis del capitalismo y auge del fascismo

El sexenio cardenista (1934-1940) coincidió con uno de los momentos más convulsos de la historia mundial: la Gran Depresión había sacudido las economías capitalistas, el fascismo con el triunfo de Hitler en Alemania en 1933 avanzaba en Europa y la Guerra Civil española en 1936, y el debate ideológico entre el liberalismo, el socialismo y el fascismo alcanzaba su mayor intensidad.

En ese contexto, la educación socialista que Cárdenas impulsó no era solo una política educativa sino una toma de posición en el conflicto ideológico mundial: México se ubicaba, inequívocamente, del lado de los trabajadores y de la democracia frente al fascismo (Turrent, 2010).

Tabla 44. Cronología de las acciones históricas del cardenismo y su dimensión educativa.

Año	Acontecimiento	Instrumento/ Actor	Dimensión educativa
1934	Reforma constitucional: educación socialista	Art. 3° Constitución; Cárdenas.	Nueva filosofía educativa transformadora.
1934	Inicio del sexenio; Plan Sexenal	PNR/Cárdenas.	Educación en el centro del programa de gobierno.
1935	Ruptura con Calles; independencia del Estado	Cárdenas	Autonomía del proyecto educativo nacional.
1936	Creación del IPN	Decreto presidencial.	Educación técnica para la soberanía industrial.

1936	Creación del DAI	Decreto presidencial.	Educación indígena con enfoque intercultural.
1936	Apoyo decisivo a la CTM	Lombardo Toledano/ Cárdenas.	Sindicalismo magisterial organizado.
1937	Expropiación ferroviaria	Decreto presidencial.	Educación técnica ferroviaria; cooperativismo.
1938	Expropiación petrolera (18 mar.)	Decreto de expropiación	Soberanía como lección cívica nacional.
1939	Asilo a los republicanos españoles	Cárdenas/ Casa de España.	Enriquecimiento académico; El Colegio de México.
1940	Fin del sexenio; transferencia a Ávila Camacho	Cárdenas	Legado: sistema educativo público robusto.

Nota. Elaboración propia con base en Benítez (1978), Hamilton (1982), Krauze (1987) y Meyer (1981).

15.2. Valores y pensamiento de Lázaro Cárdenas

La justicia social como imperativo ético

El valor axial del pensamiento de Cárdenas fue la justicia social, entendida no como un principio abstracto sino como una exigencia concreta de redistribución de la tierra, el trabajo y la riqueza. Durante su sexenio distribuyó 18 millones de hectáreas entre 800,000 familias campesinas -más tierra que todos los presidentes anteriores juntos-, consolidando el ejido como forma de propiedad social de la tierra (Meyer, 1981). Esta acción transformó la estructura agraria de México y tuvo consecuencias educativas directas: la comunidad ejidal se convirtió en el espacio social por excelencia en que la escuela rural debía operar.

En su discurso de toma de posesión, el 1° de diciembre de 1934, Cárdenas formuló con claridad la relación que concebía entre justicia social y educación:

> "El gobierno de la República tiene la obligación de orientar la educación hacia los fines de la Revolución: formar hombres y mujeres que conozcan sus derechos y sus deberes, que sepan defender lo que les pertenece y que contribuyan con su trabajo y con su inteligencia a la construcción de una patria justa para todos. La ignorancia es el arma más eficaz de la explotación; la educación es, por lo tanto, el instrumento primero de la liberación" (Cárdenas, 1934/2003, p. 47).

Esta afirmación condensa el programa educativo cardenista: la educación como instrumento de liberación de la explotación, orientada a la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos. El lazo entre justicia social y educación no es accidental sino constitutivo de su pensamiento político.

La soberanía nacional y el nacionalismo popular

La expropiación petrolera del 18 de marzo de 1938 fue el acto de gobierno más audaz de Cárdenas y la expresión más contundente de su concepción de la soberanía nacional. Al expropiar los bienes de las compañías petroleras extranjeras, en su mayoría estadounidenses y británicas, Cárdenas afirmó que los recursos naturales del subsuelo mexicano pertenecían a la nación y no podían ser instrumento de enriquecimiento de capitales extranjeros en detrimento del pueblo. La respuesta popular fue inmediata y masiva: mujeres indígenas y campesinas donaron sus joyas y animales domésticos para contribuir al pago de la deuda petrolera, en lo que Cárdenas llamó "la más hermosa lección de civismo que ha dado el pueblo mexicano" (Cárdenas, 1938/2003, p. 189).

Esta dimensión de su pensamiento tiene una implicación pedagógica profunda: el nacionalismo cardenista no fue un nacionalismo excluyente o xenófobo sino un nacionalismo popular, fundado en la

afirmación de la soberanía como bien común y en la capacidad del pueblo organizado para defender ese bien frente a poderes externos.

La expropiación petrolera se convirtió en una lección de educación cívica de escala nacional: enseñó a los mexicanos que la soberanía no es un concepto jurídico abstracto sino una práctica cotidiana que requiere organización, solidaridad y sacrificio.

La educación socialista: una pedagogía de la transformación

La reforma del artículo 3° constitucional promovida por Cárdenas en 1934 introdujo el concepto de educación socialista en el marco jurídico mexicano. El texto reformado estableció que la educación impartida por el Estado debía ser socialista, racionalista y científica, orientada a la lucha contra la ignorancia, los fanatismos y los prejuicios, y comprometida con la organización solidaria de la sociedad. Como señala Vaughan (1997):

> "La educación socialista cardenista no fue una transplantación mecánica del marxismo soviético al contexto mexicano. Fue, más bien, una síntesis original que articuló el racionalismo científico con el nacionalismo revolucionario y la tradición comunitaria indígena, en un proyecto pedagógico orientado a transformar las relaciones sociales de producción y a fortalecer la conciencia de clase de los trabajadores del campo y la ciudad" (p. 78).

Esta caracterización es importante para comprender el alcance real del proyecto educativo cardenista: no se trataba de adoctrinar a los estudiantes en una ideología determinada, sino de formarlos como sujetos críticos capaces de entender las estructuras de explotación en que vivían y de organizarse para transformarlas.

El indigenismo y el respeto a la diversidad cultural

La creación del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) en 1936 expresó la voluntad de Cárdenas de incluir a las comunidades indígenas en el proyecto nacional con pleno reconocimiento de su especificidad cultural.

El modelo indigenista cardenista, desarrollado teóricamente por Gonzalo Aguirre Beltrán (1992), buscaba la integración de las comunidades indígenas a la vida nacional sin la destrucción de su identidad cultural: la escuela debía partir de la lengua materna, reconocer los saberes comunitarios y articular la formación escolar con la organización productiva y social de la comunidad.

Este enfoque anticipó en varias décadas los principios de la educación intercultural bilingüe que las políticas educativas latinoamericanas adoptarían en las décadas de 1970 y 1980. El reconocimiento de que no puede haber una educación verdaderamente incluyente si no parte de la lengua y la cultura del educando -posición que Freire (1970/2005) desarrollaría más tarde en términos teóricos- es uno de los legados más originales y actuales del pensamiento educativo cardenista.

El internacionalismo solidario y la apertura al mundo

La decisión de Cárdenas de abrir las puertas de México a los republicanos españoles derrotados por el fascismo de Franco (1939) fue uno de los actos más generosos de la historia diplomática latinoamericana. Entre 1939 y 1942 llegaron a México cerca de 25,000 exiliados españoles, entre ellos algunos de los intelectuales, científicos, artistas y pedagogos más brillantes de su generación (Lida, 2009). La Casa de España -más tarde: El Colegio de México- fundada por Cárdenas para acoger a ese exilio intelectual, se convirtió en una de las instituciones académicas más importantes de América Latina.

Este acto tuvo una dimensión pedagógica directa: el encuentro entre la intelectualidad española en el exilio y la sociedad mexicana enriqueció de manera perdurable la vida académica, artística y científica del país. Los hijos de los exiliados españoles se formaron en las universidades mexicanas, los profesores españoles enseñaron en las escuelas y universidades del país, y el intercambio de ideas entre dos tradiciones culturales distintas, pero profundamente relacionadas produjo una síntesis intelectual de extraordinaria riqueza.

La austeridad como pedagogía cívica

Un rasgo que distingue a Cárdenas de la mayoría de los líderes políticos de su época y de la nuestra, es su práctica consecuente de la austeridad personal y la honradez pública. Redujo su salario presidencial a la mitad, viajó en tren de tercera clase para conocer el país, atendió personalmente las peticiones de los ciudadanos más humildes y rechazó los privilegios que su posición le habría permitido disfrutar. Al final de su sexenio, entregó el poder sin haberse enriquecido y regresó a su tierra en Michoacán a vivir modestamente (Benítez, 1978).

Esta práctica de la austeridad tuvo un valor pedagógico que trasciende la anécdota: demostró que era posible ejercer el poder sin corromperse, que la autoridad pública podía y debía ser un servicio antes que un privilegio. En un país con una larga tradición de corrupción política, esa demostración constituyó en sí misma una lección de ética pública que los ciudadanos reconocieron y valoraron durante décadas.

Tabla 45. Valores centrales de Lázaro Cárdenas y su manifestación histórica.

Valor central	Manifestación histórica	Instrumento/Referencia
Justicia social	Reparto agrario masivo: 18 millones de hectáreas distribuidas entre 1934 y 1940; consolidación del ejido.	Cárdenas, 1936/2003; Turrent, 2010.
Soberanía nacional	Expropiación petrolera del 18 de marzo de 1938; creación de Pemex.	Decreto de expropiación, 1938; Meyer, 1981.
Educación socialista	Reforma constitucional al art. 3°: educación socialista (1934); escuelas rurales federales.	Constitución, art. 3° (1934); Vaughan, 1997.

Solidaridad con los trabajadores	Apoyo decidido a la CTM y al sindicalismo independiente; arbitraje favorable al trabajo.	Lombardo Toledano, 1936; Hamilton, 1982.
Indigenismo y multiculturalidad	Creación del Departamento de Asuntos Indígenas (1936); políticas de integración respetuosa.	Decreto DAI, 1936; Aguirre Beltrán, 1992.
Internacionalismo solidario	Asilo a los republicanos españoles; apoyo a la Segunda República; recepción del exilio español.	Cárdenas, 1938/2003; Lida, 2009.
Austeridad y honradez pública	Reducción del salario presidencial; renuncio a privilegios de expresidente; vida modesta en Jiquilpan.	Krauze, 1987; Benítez, 1978.

Nota. Elaboración propia con base en Benítez (1978), Hamilton (1982), Krauze (1987), Meyer (1981), Turrent (2010) y Vaughan (1997).

15.3. Acciones históricas y su dimensión educativa

La reforma educativa socialista (1934): la escuela como agente de cambio

La reforma constitucional al artículo 3°, promulgada el 13 de diciembre de 1934, fue el acto legislativo más audaz del cardenismo en materia educativa. El texto reformado establecía:

> "La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3°, 1934).

Este texto colocaba a la educación pública mexicana en una posición ideológica clara: frente al dogma religioso y la ignorancia, la ciencia y la razón; frente a la explotación individual, la organización solidaria. La aplicación práctica de este mandato fue compleja y no estuvo libre de tensiones, ya que la Iglesia y los sectores conservadores la resistieron con violencia, pero sentó las bases de una escuela comprometida con la transformación social que influyó profundamente en el desarrollo del sistema educativo público mexicano (Vaughan, 1997).

La expansión de la sociedad y la educación rural: la escuela llega al campo

Durante el sexenio cardenista se construyeron más de 11,000 aulas rurales y se incrementó el presupuesto educativo hasta representar el 18% del gasto federal total, siendo el porcentaje más alto de cualquier gobierno mexicano hasta entonces. Esta expansión cuantitativa tuvo una dimensión cualitativa igualmente importante: la escuela rural cardenista no era solo un espacio de alfabetización sino un centro de organización comunitaria, cooperativismo, higiene y producción agrícola (Vaughan, 1997).

El maestro rural cardenista era una figura multifuncional: alfabetizaba, pero también organizaba la cooperativa, enseñaba técnicas agrícolas, promovía la higiene comunitaria y actuaba como enlace entre la comunidad y las instituciones del Estado. Esta concepción del maestro como intelectual orgánico de la comunidad -en el sentido gramsciano del término- es uno de los aportes más originales del cardenismo a la pedagogía latinoamericana.

El Instituto Politécnico Nacional: ciencia al servicio de la soberanía

La fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) el 1° de enero de 1936 fue el proyecto educativo más ambicioso del cardenismo. El IPN nació con una vocación precisa: formar los cuadros técnicos y científicos que México necesitaría para desarrollar su industria nacional de

manera soberana, sin dependencia de técnicos extranjeros. En palabras del propio Cárdenas (1936/2003):

> "El Instituto Politécnico Nacional es la respuesta de la Revolución al reto de la dependencia técnica. México no podrá ser verdaderamente soberano mientras dependa del conocimiento y la tecnología que otros países le suministran en sus propios términos. Formar nuestros propios ingenieros, médicos, técnicos y científicos es una tarea tan urgente como la expropiación misma de los recursos naturales" (p. 134).

El IPN se diseñó desde su origen como una institución de acceso popular: sus costos para los estudiantes eran bajos o inexistentes, sus internados permitían a estudiantes de bajos recursos estudiar sin costo de alojamiento, y su currículo articulaba directamente la formación técnica con las necesidades de la economía nacional. La expropiación petrolera de 1938 confirmó la pertinencia estratégica del proyecto, ya que requirió de inmediato técnicos mexicanos capaces de operar la industria.

Los internados indígenas y la educación intercultural

Una de las medidas más innovadoras del cardenismo en materia educativa fue la creación de una red de internados para niños indígenas en zonas rurales alejadas. Estos internados ofrecían alimentación, alojamiento, salud y educación en la lengua materna de los estudiantes como primer paso del proceso formativo, articulando la instrucción escolar con el conocimiento de las prácticas productivas y culturales de las comunidades (Aguirre Beltrán, 1992).

Este modelo anticipó el enfoque de la educación intercultural bilingüe que las políticas educativas latinoamericanas adoptarían décadas después. La inclusión y la interculturalidad fueron sus principios fundamentales, ya que no puede haber una educación verdaderamente incluyente que no parta de la lengua y la cosmovisión del educando; y actualmente siguen siendo el eje de los debates contemporáneos sobre educación indígena en México y en América Latina.

El exilio español y su fertilidad intelectual

La llegada de los exiliados republicanos españoles a México entre 1939 y 1942 tuvo un impacto educativo y cultural de largo alcance que excede la generosidad del gesto político inicial. Los profesores, científicos, escritores, artistas y pedagogos españoles que México acogió enriquecieron de manera perdurable sus universidades, sus escuelas, su ciencia y su cultura. También instituyeron cátedras, fundaron revistas, escribieron libros de texto, formaron investigadores y contribuyeron al desarrollo de disciplinas como la sociología, la filosofía y la historia, que en México tenían entonces una presencia institucional incipiente (Lida, 2009).

Tabla 46. Ejes de la política educativa cardenista (1934-1940).

Eje de política educativa	Acciones concretas	Impacto educativo
Educación socialista	Reforma al art. 3° constitucional (1934); plan de estudios orientado al materialismo científico y la lucha de clases.	Ruptura con el positivismo liberal; educación comprometida con la transformación social.
Expansión rural	Construcción de más de 11,000 aulas rurales; incremento del presupuesto educativo al 18% del gasto federal.	Disminución del analfabetismo rural; acceso de comunidades indígenas y campesinas a la escuela.
Internados y albergues	Red de internados indígenas y albergues escolares en zonas alejadas; alimentación y salud integradas.	Retención escolar en comunidades rurales; atención integral al niño campesino.

Formación de maestros rurales	Fortalecimiento de Escuelas Normales Rurales; maestro rural como agente de desarrollo comunitario.	El maestro como organizador social: alfabetización, higiene, agricultura, cooperativismo.
Instituto Politécnico Nacional	Fundación del IPN (1936): educación técnica y científica articulada con la industria nacional.	Formación de cuadros técnicos para la industrialización soberana; acceso popular a la ciencia.
Casa de España / El Colegio de México	Asilo a los intelectuales republicanos españoles (1939); fundación del Colegio de México.	Enriquecimiento académico y cultural de México; impulso a las ciencias sociales y las humanidades.

Nota. Elaboración propia con base en Aguirre Beltrán (1992), Lida (2009), Turrent (2010) y Vaughan (1997).

15.4. Ideario y modelo educativo derivado del pensamiento cardenista

Fundamentos filosóficos del modelo educativo cardenista

El modelo educativo que se deriva del pensamiento de Cárdenas se asienta sobre cuatro fundamentos filosóficos articulados:

1. El primero es el *socialismo humanista*: la educación tiene como finalidad la transformación de las relaciones sociales de producción y la superación de toda forma de explotación, pero sin sacrificar la dignidad y la libertad del individuo en aras de un colectivo abstracto.
2. El segundo es el *nacionalismo popular*: la educación es un instrumento de construcción de la soberanía nacional, entendida no como afirmación chauvinista sino como capacidad del pueblo organizado para decidir su propio destino.
3. El tercero es el *racionalismo científico*: el conocimiento válido se funda en la razón, la experiencia y el método científico, frente al dogma y la superstición.

4. El cuarto es el *indigenismo intercultural*: la diversidad cultural del pueblo mexicano no es un obstáculo para el desarrollo sino una riqueza que la educación debe reconocer, preservar y potenciar.

Estos fundamentos no forman un sistema filosófico elaborado en términos académicos, ya que Cárdenas no fue un teórico sino un hombre de Estado, sus principios filosóficos e ideario ideológico se infieren de la práctica política coherente que desarrolló durante su sexenio y los años posteriores. Como señala Krauze (1987, p. 487): "Cárdenas no leyó a Marx, pero actuó como si lo hubiera hecho; no leyó a Dewey, pero construyó las escuelas que Dewey habría reconocido como suyas".

Principios rectores del modelo educativo

A partir de los fundamentos anteriores y del análisis de las acciones históricas del cardenismo, es posible identificar seis principios que articulan el modelo educativo cardenista:

Tabla 47. Principios rectores del modelo educativo cardenista.

Principio educativo	Descripción	Fuente
Educación transformadora y crítica	La escuela no replica el orden social existente: lo cuestiona y prepara agentes de cambio.	Art. 3° socialista (1934); discursos de Cárdenas.
Educación para la justicia social	Formación orientada a la redistribución, la igualdad y la superación de la explotación de clase.	Política agraria y educativa cardenista 1934-1940.
Educación técnica y productiva	Articulación entre conocimiento científico-técnico y necesidades del desarrollo nacional soberano.	Creación del IPN (1936); reforma curricular.
Educación indígena intercultural	Respeto a la lengua y la cultura indígenas como punto de partida del proceso educativo.	DAI (1936); políticas de Aguirre Beltrán.

El maestro como educador social	El docente es un intelectual orgánico comprometido con su comunidad: organiza, moviliza, transforma.	Normales rurales; discursos sobre el magisterio.
Educación y soberanía nacional	La instrucción científico-técnica del pueblo garantiza la autonomía nacional frente al imperialismo.	Expropiación petrolera; IPN; discursos de 1938.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis histórico del pensamiento y la práctica educativa de Lázaro Cárdenas.

La escuela como comunidad y el maestro como educador social

El principio más original del modelo educativo cardenista es la concepción del maestro como educador social: un intelectual orgánico comprometido con su comunidad que no se limita a transmitir conocimientos en el aula, sino que organiza, moviliza y acompaña a la comunidad en su proceso de transformación. La figura del maestro rural cardenista fue un actor decisivo en la construcción del México moderno: alfabetizó a millones de mexicanos, promovió la organización campesina y obrera, y actuó como puente entre el Estado y las comunidades más alejadas (Vaughan, 1997).

Esta concepción del maestro dialoga con la de Antonio Gramsci (1929-1935/2000), quien definió al intelectual orgánico como aquel que no se limita a elaborar el pensamiento de su clase, sino que la organiza y le proporciona conciencia de su situación y de sus intereses. El maestro cardenista es, en ese sentido, el intelectual orgánico de las clases populares mexicanas: su función no es solo educativa sino política, en el sentido más noble del término.

Educación técnica y soberanía: el legado del IPN

La fundación del IPN estableció un principio que sigue siendo plenamente vigente en el siglo XXI: la soberanía nacional en un mundo globalizado depende de la capacidad de un país para producir su propio

conocimiento científico y tecnológico. Un país que depende de la tecnología extranjera para operar su industria, sus hospitales o sus comunicaciones no es verdaderamente soberano, por más que lo sea en términos jurídicos formales.

Este principio se relaciona con los debates contemporáneos sobre economía del conocimiento y soberanía tecnológica (Castells, 1997/2009). En la era de la inteligencia artificial y la economía digital, la dependencia tecnológica representa una forma de neocolonialismo tan efectiva como la dependencia de los recursos naturales que Cárdenas combatió con la expropiación petrolera.

El modelo educativo cardenista, con su énfasis en la formación científica y técnica al servicio de la soberanía nacional, plantea preguntas que los sistemas educativos del siglo XXI no pueden ignorar.

La dimensión intercultural: educación desde la diversidad

El indigenismo educativo cardenista con todas sus limitaciones y contradicciones, incluida la tensión entre integración e identidad que Aguirre Beltrán (1992) analizó críticamente, estableció un principio que la pedagogía contemporánea ha confirmado y profundizado: no puede haber una educación verdaderamente incluyente que no reconozca la diversidad cultural y lingüística de los educandos como punto de partida del proceso formativo.

Este principio dialoga con la pedagogía intercultural desarrollada por autores como Catherine Walsh (2009), quien propone la interculturalidad crítica como horizonte pedagógico: no la mera tolerancia de la diversidad sino el reconocimiento de que las culturas indígenas y afrodescendientes tienen saberes y epistemologías propias que enriquecen el conocimiento universal y que la escuela debe integrar como fuentes legítimas de saber, no solo como objetos de estudio.

Diálogo con la pedagogía crítica contemporánea

El modelo educativo cardenista mantiene diálogos fecundos con las principales corrientes de la pedagogía crítica latinoamericana y global.

Con Paulo Freire (1970/2005), comparte la concepción de la educación como práctica de la libertad, el rechazo a la educación bancaria y la apuesta por la concienciación como proceso de liberación de los oprimidos. Con Gramsci (1929-1935/2000), comparte la valoración del maestro como intelectual orgánico y la convicción de que la hegemonía cultural es un campo de lucha tan importante como la economía y la política. Con Henry Giroux (1988/2003), comparte la concepción de la escuela como espacio de resistencia cultural y el educador como intelectual transformativo comprometido con la justicia social.

Estas convergencias confirman que el cardenismo, lejos de ser un episodio histórico superado, representa una de las aportaciones más coherentes y expresiones más consecuentes del pensamiento pedagógico emancipador en la historia de México y América Latina. Su recuperación crítica no es un ejercicio nostálgico, ni exégesis de la figura de Cárdenas, sino una operación de memoria activa orientada a nutrir los debates pedagógicos del presente.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que los valores fundamentales del pensamiento de Lázaro Cárdenas: justicia social, soberanía nacional, educación socialista, solidaridad con los trabajadores, indigenismo intercultural, internacionalismo solidario y austeridad republicana; forman un sistema coherente que articula una propuesta educativa de extraordinaria actualidad.

Sus acciones de gobierno: el reparto agrario, la expropiación petrolera, la fundación del IPN, la reforma educativa socialista, los internados indígenas y el asilo a los republicanos españoles; no fueron actos aislados sino expresiones de un proyecto pedagógico integral que concebía la educación como instrumento de transformación social y garantía de soberanía nacional.

El modelo educativo que se deriva de su legado descansa en seis principios: 1) educación transformadora y crítica, 2) educación para la justicia social, 3) educación técnica y productiva, 4) educación indígena intercultural, 5) el maestro como educador social, y 6) educa

Educación técnica y soberanía: el legado del IPN

La fundación del IPN estableció un principio que sigue siendo plenamente vigente en el siglo XXI: la soberanía nacional en un mundo globalizado depende de la capacidad de un país para producir su propio conocimiento científico y tecnológico. Un país que depende de la tecnología extranjera para operar su industria, sus hospitales o sus comunicaciones no es verdaderamente soberano, por más que lo sea en términos jurídicos formales.

Este principio se relaciona con los debates contemporáneos sobre economía del conocimiento y soberanía tecnológica (Castells, 1997/2009). En la era de la inteligencia artificial y la economía digital, la dependencia tecnológica representa una forma de neocolonialismo tan efectiva como la dependencia de los recursos naturales que Cárdenas combatió con la expropiación petrolera.

El modelo educativo cardenista, con su énfasis en la formación científica y técnica al servicio de la soberanía nacional, plantea preguntas que los sistemas educativos del siglo XXI no pueden ignorar.

La dimensión intercultural: educación desde la diversidad

El indigenismo educativo cardenista con todas sus limitaciones y contradicciones, incluida la tensión entre integración e identidad que Aguirre Beltrán (1992) analizó críticamente, estableció un principio que la pedagogía contemporánea ha confirmado y profundizado: no puede haber una educación verdaderamente incluyente que no reconozca la diversidad cultural y lingüística de los educandos como punto de partida del proceso formativo.

Este principio dialoga con la pedagogía intercultural desarrollada por autores como Catherine Walsh (2009), quien propone la interculturalidad crítica como horizonte pedagógico: no la mera tolerancia de la diversidad sino el reconocimiento de que las culturas indígenas y afrodescendientes tienen saberes y epistemologías propias que enriquecen el conocimiento universal y que la escuela debe integrar como fuentes legítimas de saber, no solo como objetos de estudio.

Diálogo con la pedagogía crítica contemporánea

El modelo educativo cardenista mantiene diálogos fecundos con las principales corrientes de la pedagogía crítica latinoamericana y global. Con Paulo Freire (1970/2005), comparte la concepción de la educación como práctica de la libertad, el rechazo a la educación bancaria y la apuesta por la concienciación como proceso de liberación de los oprimidos. Con Gramsci (1929-1935/2000), comparte la valoración del maestro como intelectual orgánico y la convicción de que la hegemonía cultural es un campo de lucha tan importante como la economía y la política. Con Henry Giroux (1988/2003), comparte la concepción de la escuela como espacio de resistencia cultural y el educador como intelectual transformativo comprometido con la justicia social.

Estas convergencias confirman que el cardenismo, lejos de ser un episodio histórico superado, representa una de las aportaciones más coherentes y expresiones más consecuentes del pensamiento pedagógico emancipador en la historia de México y América Latina. Su recuperación crítica no es un ejercicio nostálgico, ni exégesis de la figura de Cárdenas, sino una operación de memoria activa orientada a nutrir los debates pedagógicos del presente.

Conclusiones

El análisis realizado permite establecer que los valores fundamentales del pensamiento de Lázaro Cárdenas: justicia social, soberanía nacional, educación socialista, solidaridad con los trabajadores, indigenismo intercultural, internacionalismo solidario y austeridad republicana; forman un sistema coherente que articula una propuesta educativa de extraordinaria actualidad.

Sus acciones de gobierno: el reparto agrario, la expropiación petrolera, la fundación del IPN, la reforma educativa socialista, los internados indígenas y el asilo a los republicanos españoles; no fueron actos aislados sino expresiones de un proyecto pedagógico integral que concebía la educación como instrumento de transformación social y garantía de soberanía nacional.

El modelo educativo que se deriva de su legado descansa en seis principios: 1) educación transformadora y crítica, 2) educación para la justicia social, 3) educación técnica y productiva, 4) educación indígena intercultural, 5) el maestro como educador social, y 6) educación y soberanía nacional.

Estos principios ofrecen respuestas pertinentes a los desafíos contemporáneos: la desigualdad educativa, la dependencia tecnológica, la erosión de la soberanía por el neoliberalismo, la exclusión de las comunidades indígenas y la mercantilización del conocimiento.

Cárdenas nos sigue interpelando en el siglo XXI, nos cuestiona: ¿puede la educación ser un instrumento de justicia social real, o está condenada a reproducir las desigualdades que dice combatir? La respuesta que él generó fue práctica antes que teórica: construyó escuelas, formó maestros, repartió tierras, expropió el petróleo y abrió las puertas a los perseguidos. Esa coherencia entre pensamiento y acción, entre valores proclamados y decisiones tomadas al costo personal necesario, es quizás su lección pedagógica más profunda y necesaria para el México de hoy.

16. Proyecto de nación y pensamiento social de Andrés Manuel López Obrador: ideario, modelo pedagógico y nueva escuela mexicana

Introducción

La llegada de Andrés Manuel López Obrador a la Presidencia de la República en diciembre de 2018 inauguró lo que su movimiento denominó la Cuarta Transformación de México (4T), un proyecto político que se propuso romper con el modelo neoliberal que había dominado la vida económica, social y política del país durante aproximadamente tres décadas. En este marco, la educación ocupó un lugar estratégico: fue presentada como uno de los pilares fundamentales de la transformación y como el espacio privilegiado para la formación de los ciudadanos que harían posible el nuevo proyecto de nación.

La reforma educativa impulsada por el gobierno de la 4T produjo, entre otros dispositivos: la Nueva Escuela Mexicana (NEM), proyecto que tomó forma a través de la Ley General de Educación de 2019 y el Plan de Estudios 2022.

La NEM se definió explícitamente como una ruptura con la reforma educativa de 2013, calificada por el gobierno como "neoliberal" y "punitiva", y buscó articular una propuesta pedagógica coherente con los principios filosóficos y políticos de la 4T.

El presente texto se propone tres objetivos analíticos: 1) reconstruir el pensamiento social y el proyecto de nación de López Obrador en sus dimensiones filosófica, política y cultural; 2) examinar cómo ese pensamiento se tradujo en una política educativa específica y en el di-

Ediciones educ@rnos

seño de la Nueva Escuela Mexicana; y 3) analizar críticamente el ideario pedagógico y el modelo educativo que se derivan de este proyecto. Para ello se recurre a textos programáticos del propio López Obrador, a la legislación educativa, al Plan de Estudios 2022 y a la producción académica que ha comenzado a analizar este proceso.

La pertinencia del análisis radica no sólo en la importancia coyuntural del tema, sino en que la NEM plantea preguntas de fondo sobre los fines de la educación, la relación entre escuela y comunidad, el papel del Estado en la formación ciudadana y la posibilidad de construir una pedagogía crítica desde la política pública. Estas preguntas trascienden el contexto mexicano y se vinculan con debates educativos que se dan en América Latina y el caribe.

16.1. El proyecto de nación y el pensamiento social de López Obrador

La Cuarta Transformación: genealogía e ideario

El concepto de Cuarta Transformación ocupa un lugar central en el discurso político de López Obrador. La denominación establece una genealogía histórica que sitúa al gobierno de la 4T en la línea de las tres grandes transformaciones que, según esta narrativa, han dado forma a la nación mexicana: la Independencia (1810–1821), la Reforma (1857–1867) y la Revolución (1910–1920). Cada una de estas transformaciones se interpreta como un momento de ruptura con poderes oligárquicos y como una conquista de derechos y soberanía para el pueblo; siendo la 4T un cambio social pacífico, a diferencia de las tres anteriores transformaciones.

Este recurso a la historia nacional no es meramente retórico, sino que expresa una concepción de la política como continuación y profundización de un proyecto inconcluso. Para López Obrador, las reformas neoliberales de los sexenios priistas y panistas de 1982–2018 representaron una traición a ese proyecto histórico, una entrega de la soberanía nacional y los derechos sociales a los intereses del capital financiero transnacional y la oligarquía doméstica (López Obrador, 2010).

> "La Cuarta Transformación no es una revolución violenta ni un golpe de Estado; es una revolución de las conciencias, un cambio profundo de mentalidades, usos y costumbres. Es la derrota del régimen de la corrupción y el privilegio mediante la vía democrática y pacífica" (López Obrador, 2018, p. 23).

Esta cita revela dos rasgos fundamentales del pensamiento político de López Obrador: su apuesta por el cambio a través de la democracia electoral y su énfasis en la dimensión moral y cultural de la transformación.

La 4T no se presenta primariamente como una transformación de las estructuras económicas, sino como una regeneración ética que hace posible el cambio institucional, se trata de una "revolución de las conciencias".

Fundamentos filosóficos: humanismo, republicanismo y moralidad

El pensamiento social de López Obrador descansa sobre tres pilares filosóficos que, aunque no siempre articulados de manera sistemática, dotan de coherencia interna a su proyecto político:

1. Un humanismo de raíz cristiana y popular que coloca la dignidad de la persona humana, especialmente de los más pobres y marginados, como el valor supremo que debe orientar la acción del Estado. Este humanismo se expresa en el principio rector de su gobierno: "Por el bien de todos, primero los pobres", que recorre todos sus documentos programáticos y discursos.
2. Un republicanismo de inspiración juarista que reivindica el Estado como garante del bien común, la separación entre poderes civiles y religiosos, la soberanía popular y el servicio público como vocación. López Obrador se identifica explícitamente con la figura de Benito Juárez, cuya sentencia "El respeto al derecho ajeno es la paz" es citada con frecuencia como principio de su política exterior e interior (López Obrador, 2010).

3. La moral cívica que convierte la honestidad, la austeridad y el rechazo a la corrupción en virtudes políticas fundamentales. En este esquema, la corrupción no es sólo un problema de gestión pública sino el principal obstáculo para el desarrollo del país y la realización de los derechos sociales. La regeneración moral de las instituciones y los funcionarios es, por tanto, condición de posibilidad de todo cambio estructural.

La crítica al neoliberalismo y el modelo de desarrollo alternativo

La crítica al neoliberalismo constituye el eje negativo del pensamiento de López Obrador: su proyecto se define, en gran medida, por oposición a lo que identifica como el modelo que devastó al país. En sus textos, el neoliberalismo es caracterizado como un proyecto de saqueo que privatizó los bienes públicos, desmanteló el Estado de bienestar, precarizó el trabajo, incrementó la desigualdad y destruyó el tejido social (López Obrador, 2010, 2018).

Frente a este diagnóstico, la 4T propone un modelo de desarrollo basado en la reactivación del Estado como actor económico, con énfasis en la soberanía energética y alimentaria, la expansión de los programas sociales universales, el fomento al mercado interno y la recuperación de los salarios reales.

Este modelo no supone, sin embargo, una ruptura con el capitalismo: López Obrador se declara seguidor del "pensamiento de izquierda" pero rechaza las etiquetas ideológicas rígidas y afirma gobernar para todos, lo que ha generado debates sobre la consistencia y el alcance de su proyecto económico alternativo.

Identidad nacional, pueblo y democracia

Un elemento central del pensamiento de López Obrador es su concepción del pueblo como sujeto político privilegiado. El pueblo, entendido como las mayorías empobrecidas, los trabajadores, los campesinos y los pueblos indígenas; es tanto el objeto de las políticas de bienestar como el sujeto que legitima y sostiene el proyecto transformador. Esta noción

de pueblo tiene una dimensión étnica y cultural explícita: la identidad nacional se construye desde abajo, desde las tradiciones comunitarias y los saberes de los sectores populares, no desde las élites ilustradas.

La democracia, en esta concepción, no se reduce a los procedimientos electorales: incluye la consulta popular, la asamblea comunitaria, la rendición de cuentas directa y la participación activa de la ciudadanía en las decisiones que la afectan. Este enfoque de democracia participativa tiene implicaciones directas para la política educativa: si el pueblo es el sujeto del proyecto, la educación debe formar ciudadanos capaces de ejercer esa participación activa.

Tabla 48. Ejes del pensamiento social de López Obrador y sus implicaciones políticas.

Eje	Contenido	Implicación política
Humanismo	Primacía del ser humano sobre el capital; dignidad como valor central.	Abandono de la visión tecnocrática y neoliberal del desarrollo.
Republicanismo	Rescate de las tradiciones liberales y juaristas del siglo XIX mexicano.	El Estado como garante del bien común y la soberanía popular.
Pensamiento crítico de izquierda	Influencia de la teología de la liberación, el socialismo democrático y el pensamiento latinoamericanista.	Combate a la desigualdad, la corrupción y la oligarquía.
Nacionalismo popular	Reivindicación de la identidad nacional, la historia patria y los símbolos revolucionarios.	Reconstrucción del pacto social entre Estado y pueblo.
Moralidad cívica	La regeneración ética como precondición del cambio político y social.	La honestidad y el servicio público como virtudes fundantes del nuevo régimen.

Democracia participativa	Consultas populares, asambleas y movilización de base como mecanismos de legitimación.	Ampliación de la participación ciudadana más allá del voto electoral.

Nota. Elaboración propia con base en López Obrador (2010, 2018), DOF (2019) y Giordano (2020).

La tabla anterior sistematiza los ejes fundamentales del pensamiento de López Obrador, evidenciando que no se trata de un proyecto ideológicamente homogéneo sino de una síntesis ecléctica que combina tradiciones diversas: el liberalismo juarista, el socialismo democrático y el humanismo cristiano, en torno a un eje común: la primacía del pueblo sobre las élites y del Estado sobre el mercado.

16.2. La reforma educativa de la Cuarta Transformación

La derogación de la reforma de 2013 y el nuevo marco legal

Uno de los primeros compromisos que López Obrador cumplió al inicio de su gobierno fue la derogación de la reforma educativa de 2013, impulsada durante la presidencia de Enrique Peña Nieto. Esta reforma había introducido un sistema de evaluación docente persecutoria y represiva que vinculaba la permanencia de los docentes en el servicio con los resultados de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas; lo que generó una oposición masiva del magisterio, especialmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y fue presentada por la 4T como un ejemplo paradigmático de las políticas neoliberales en educación.

En su lugar, el Congreso aprobó, en mayo de 2019, una nueva reforma constitucional al artículo 3° y, en junio del mismo año, la Ley General de Educación, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y la Ley Reglamentaria del Artículo 3°. Este nuevo marco jurídico estableció los principios de la educación pública: laica, gratuita, obligatoria, universal, incluyente, plurilingüe, intercultural, crítica, integral y de excelencia, entendida esta última como

el desarrollo máximo del potencial de cada persona y el máximo grado de la calidad y no como desempeño en pruebas estandarizadas.

> "La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Diario Oficial de la Federación". [DOF], 2019, artículo 3°).

Este nuevo texto constitucional incorporó valores ausentes en las reformas previas: la dignidad, la igualdad sustantiva y la solidaridad internacional; y eliminó referencias al enfoque de competencias y al sistema de evaluación punitiva, señalando un cambio de orientación filosófica y política en la concepción de la educación pública.

El proceso de elaboración del Plan de Estudios 2022

El Plan de Estudios 2022 para la educación básica fue el instrumento curricular central de la NEM. Su proceso de elaboración fue presentado como inédito en la historia educativa mexicana: la Secretaría de Educación Pública convocó a más de diez mil asambleas comunitarias, mesas de diálogo con maestros, padres de familia, académicos y representantes de pueblos indígenas para construir el plan de estudios de manera participativa. Este proceso fue denominado "diálogos nacionales" y se desarrolló entre 2019 y 2022.

No obstante, la recepción académica del proceso fue ambivalente. Algunos investigadores valoraron positivamente el intento de democratizar la construcción curricular, mientras otros señalaron que las consultas tuvieron un carácter más informativo que deliberativo, que la participación fue desigual según regiones y grupos sociales, y que el diseño final del plan no reflejó de manera proporcional los insumos recogidos en las asambleas (Coll y Martín, 2021). Esta tensión entre el

discurso participativo y las realidades de la burocracia educativa es una de las contradicciones más señaladas del proceso.

La alianza con el magisterio crítico

Un rasgo distintivo de la política educativa de la 4T fue su alianza con las corrientes críticas del magisterio, en particular con la CNTE. Después de años de confrontación con los gobiernos anteriores sufriendo represión policial y encarcelamiento de dirigentes, la CNTE encontró en el gobierno de López Obrador un interlocutor dispuesto a negociar. Esta alianza tuvo consecuencias positivas en términos de reducción de la conflictividad laboral, pero también generó críticas sobre la influencia desproporcionada de un sindicato en la definición de la política educativa.

El magisterio vinculado a la CNTE y formado en la tradición del movimiento pedagógico alternativo, con fuertes vínculos con las comunidades indígenas y campesinas del sur del país, aportó al proyecto de la NEM perspectivas pedagógicas de raíz freiriana y comunitaria, que se plasmaron en algunos de los principios más originales del plan de estudios, especialmente en el enfoque de "aprendizaje en comunidad" y en el tratamiento de la diversidad cultural.

16.3. La Nueva Escuela Mexicana: ideario y fundamentos filosóficos

Los fines de la educación en la NEM

El Plan de Estudios 2022 define los fines de la educación en términos que representan una ruptura explícita con el paradigma del capital humano que orientó las reformas neoliberales. En lugar de formar individuos competitivos para el mercado laboral global, la NEM declara que la educación debe contribuir a la formación de personas con sentido crítico, capaces de participar en la vida democrática, comprometidas con la comunidad y conscientes de su pertenencia a un país plural y diverso.

Estos fines se concretan en la organización del currículo en torno a cuatro grandes áreas o campos formativos: 1) Lenguajes, 2) Saberes y pensamiento científico, 3) Ética, naturaleza y sociedad, y 4) De lo humano y lo comunitario; y siete ejes articuladores: 1) Inclusión, 2) Pensamiento crítico, 3) Interculturalidad crítica, 4) Igualdad de género, 5) Vida saludable, 6) Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y 7) Artes y experiencias estéticas.

La elección de estos campos y ejes revela la orientación filosófica del plan, que no se organizan por disciplinas académicas sino por dimensiones de la experiencia humana, lo que implica una apuesta por la integración del conocimiento y la vinculación del aprendizaje con la vida real.

> "La Nueva Escuela Mexicana tiene como propósito la formación de niñas, niños y adolescentes para la vida: para la vida en comunidad, para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo creativo y solidario, y para la construcción de una sociedad más justa, democrática y sustentable. No se trata de educar para la competencia individual, sino para la colaboración y el bien común" (SEP, 2022a, p. 15).

Esta declaración programática condensa los valores centrales de la NEM: la prevalencia de la comunidad sobre el individuo, la colaboración sobre la competencia, el bien común sobre el interés privado. Estos valores no son meros adornos retóricos, sino que se traducen en decisiones curriculares concretas, como la organización del trabajo escolar en proyectos colectivos que involucran a la comunidad, la eliminación de las calificaciones competitivas en ciertos niveles y la incorporación de los saberes comunitarios como contenidos legítimos del currículo.

El humanismo mexicano como fundamento filosófico

La NEM se declara fundada en el "humanismo mexicano", noción que la SEP define como la síntesis entre el pensamiento humanista occi-

dental y las tradiciones filosóficas y éticas de los pueblos originarios de México. Este humanismo se caracteriza, según los documentos oficiales, por su orientación hacia el bien colectivo, su arraigo en la tierra y la comunidad, su concepción no individualista de la persona y su valoración del conocimiento como herramienta para la transformación social (SEP, 2022b).

El recurso al "humanismo mexicano" ha sido objeto de debate académico. Por un lado, se valora como un intento de situar el proyecto educativo en una tradición filosófica propia, no derivada de modelos externos. Por otro, se señala la debilidad de un corpus textual básico de este humanismo y el riesgo de esencializar la identidad cultural mexicana, de construir una imagen homogénea de "lo mexicano" que invisibiliza las diferencias internas y reproduce lógicas nacionalistas que pueden entrar en contradicción con el reconocimiento real de la diversidad (Dietz, 2023).

La interculturalidad crítica como principio transversal

Quizás el elemento más innovador del ideario de la NEM es su concepción de la interculturalidad no como mera coexistencia de culturas, sino como un principio crítico que cuestiona las relaciones de poder que producen la desigualdad cultural. Esta concepción, deudora de la obra de Catherine Walsh (2009) y de la tradición del pensamiento decolonial latinoamericano, implica que la escuela no sólo debe reconocer y respetar la diversidad cultural, sino contribuir activamente a desmantelar los mecanismos de discriminación y exclusión que operan en la sociedad.

En términos prácticos, la interculturalidad crítica se traduce en la incorporación de los saberes de los pueblos indígenas y afromexicanos como contenidos curriculares equivalentes y no subalternos a los saberes académicos más legitimados; en la valoración del bilingüismo y la plurilingüismo como recursos educativos; en la formación docente en perspectivas interculturales; y en la vinculación de los proyectos escolares con las problemáticas y potencialidades de las comunidades locales.

16.4. El modelo pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana

La comunidad como sujeto pedagógico

El principio pedagógico más original de la NEM es, sin duda, la colocación de la comunidad -y no el individuo- como sujeto central del proceso educativo. El Plan de Estudios 2022 establece que el aprendizaje no ocurre en el aislamiento sino en la interacción con el entorno social, cultural y natural, y que la escuela debe abrirse a la comunidad y hacer de sus saberes, problemáticas y proyectos el punto de partida del currículo.

Esta orientación se concreta en el dispositivo de los Proyectos de Aula, que estructuran buena parte del trabajo escolar, los cuales son secuencias de actividades colectivas orientadas a resolver un problema o producir un producto significativo para la comunidad: investigar la historia local, elaborar un mapa del barrio, desarrollar estrategias para el cuidado del agua, recuperar una tradición culinaria, producir un periódico escolar, etc. Este dispositivo pedagógico conecta con la tradición de la pedagogía de proyectos de Kilpatrick y con la pedagogía de los temas generadores desarrollada por Freire.

La noción de comunidad en la NEM, sin embargo, no está exenta de ambigüedad. Los documentos oficiales oscilan entre una concepción de comunidad como entidad geográfica y una concepción más amplia como espacio de relaciones sociales y culturales. Esta ambigüedad dificulta la operacionalización del principio en contextos muy diferentes, ya que su extensión queda sujeta a interpretación en las escuelas urbanas populares, escuelas rurales indígenas o escuelas en zonas de alta migración, donde las características y dinámicas de la comunidad varían considerablemente.

El aprendizaje situado y los proyectos integradores

La NEM adopta una concepción del aprendizaje coherente con las teorías del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991): el conocimien-

to se construye en y para contextos concretos de práctica, no en el vacío abstracto de la transmisión de información descontextualizada. En consecuencia, el currículo se organiza en torno a proyectos que integran saberes de múltiples campos formativos y los vinculan con situaciones reales de la vida comunitaria.

Los Proyectos de Aula se articulan con Proyectos Escolares y Proyectos Comunitarios en una arquitectura curricular que escala desde el aula hasta el territorio. El maestro, en este marco, no es el transmisor de un programa predefinido sino un coordinador del proceso de investigación y acción colectiva, que ayuda a los estudiantes a formular preguntas, buscar información, contrastar perspectivas y producir resultados significativos para su comunidad.

El pensamiento crítico y la formación ciudadana

El desarrollo del pensamiento crítico es otro de los ejes fundamentales del modelo pedagógico de la NEM. Entendido como la capacidad de cuestionar, analizar y transformar la realidad social desde el conocimiento, el pensamiento crítico se inscribe en la tradición de Paulo Freire y Henry Giroux. La educación no debe limitarse a reproducir el orden social existente sino a preparar a los estudiantes para comprender y cuestionar las relaciones de poder, la desigualdad y la injusticia.

En el Plan de Estudios 2022, el pensamiento crítico no es una asignatura sino una orientación transversal que debe impregnar todas las actividades escolares. Esto implica que el maestro debe crear espacios de diálogo, debate y reflexión donde los estudiantes puedan expresar sus perspectivas, confrontarlas con otras y desarrollar juicios propios.

Este énfasis en el diálogo y la reflexión colectiva como métodos pedagógicos fundamentales conecta directamente con la pedagogía de Paulo Freire y con la tradición del movimiento pedagógico alternativo del magisterio mexicano.

Tabla 49. Comparativo entre el modelo educativo neoliberal (2013–2018) y la Nueva Escuela Mexicana (2019–).

Dimensión	Modelo neoliberal (2013–2018)	Nueva Escuela Mexicana (2019–)
Fines de la educación	Competitividad, empleabilidad y capital humano.	Formación integral para la vida, la comunidad y la democracia.
Organización curricular	Asignaturas disciplinares con enfoque por competencias.	Campos formativos articulados con proyectos comunitarios integrados.
Relación escuela-comunidad	La escuela como unidad autónoma y competitiva.	La comunidad como sujeto pedagógico y contexto del aprendizaje.
Evaluación	Pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (PISA, PLANEA).	Evaluación formativa, dialógica y contextualizada.
Rol docente	Ejecutor de estándares curriculares evaluables.	Profesional crítico, reflexivo y corresponsable del proyecto educativo.
Diversidad cultural	Inclusión en términos de acceso y cobertura.	Interculturalidad crítica como principio pedagógico transversal.
Gestión escolar	Autonomía de gestión con rendición de cuentas vertical.	Participación democrática de la comunidad escolar en la gestión.

Nota. Elaboración propia con base en SEP (2022a, 2022b), DOF (2019) y Coll y Martín (2021).

El cuadro anterior permite identificar con claridad el alcance de la ruptura que la NEM propone respecto al modelo anterior. Los cambios no se limitan a aspectos curriculares o metodológicos, sino que afectan los fines mismos de la educación, la relación entre escuela y sociedad y el papel de los actores educativos.

La evaluación formativa y el rechazo a la estandarización

Uno de los cambios más significativos que introduce la NEM es su concepción de la evaluación. Frente al modelo de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales -PISA, PLANEA, ENLACE- que caracterizó la política educativa neoliberal, la NEM propone una evaluación formativa, cualitativa y contextualizada que sirva para el aprendizaje y la formación y no para la clasificación o la sanción.

Este cambio tiene implicaciones institucionales importantes: implica el abandono o la transformación radical de los sistemas de evaluación a gran escala, la reorientación de la formación docente hacia metodologías de evaluación cualitativa y la redefinición de los mecanismos de rendición de cuentas. Su implementación efectiva ha enfrentado resistencias tanto dentro del sistema educativo donde la cultura de la evaluación estandarizada está profundamente arraigada, como desde los organismos internacionales y los sectores académicos y empresariales que valoran la información comparativa que producen las pruebas a gran escala y que sirvió para responsabilizar exclusivamente al magisterio de resultados deficientes.

16.5. Principios filosóficos y pedagógicos de la NEM

Los principios que articulan el ideario de la Nueva Escuela Mexicana no son independientes entre sí: forman una constelación filosófica y pedagógica coherente que, a pesar de sus tensiones internas, responde a una visión del mundo y de la educación relativamente unitaria. La tabla 3 sistematiza estos principios, su contenido y sus fuentes conceptuales.

Tabla 50. Principios filosóficos y pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana.

Principio	Contenido	Fuente
Pensamiento crítico	Capacidad de analizar, cuestionar y transformar la Realidad social desde el conocimiento.	Freire (1970); SEP (2022a)

Interculturalidad crítica	Reconocimiento y diálogo igualitario entre culturas; cuestionamiento de las relaciones de poder.	Walsh (2009); DOF (2019)
Vida digna	La educación como condición para el ejercicio pleno de los derechos humanos y la vida en comunidad.	AMLO (2019); SEP (2022b)
Aprendizaje situado	El conocimiento se construye en contextos concretos de vida, trabajo y convivencia.	Lave y Wenger (1991); SEP (2022a)
Comunidad como sujeto	La comunidad, no el individuo aislado, es el sujeto central del proceso educativo.	SEP (2022b); Coll (2001)
Democracia participativa	La escuela como espacio de ejercicio de la ciudadanía activa y la deliberación colectiva.	Giroux (1988); DOF (2019)
Sustentabilidad	Incorporación de saberes sobre el cuidado del territorio, la naturaleza y el bien común.	SEP (2022a)

Nota. Elaboración propia con base en SEP (2022a, 2022b), DOF (2019), Walsh (2009), Freire (1970) y Giroux (1988).

La tabla 50 evidencia que el modelo pedagógico de la NEM no es una construcción original desde la nada, sino una síntesis que articula tradiciones pedagógicas críticas de alcance internacional -Freire, Giroux, Walsh, Dewey, Vygotski- con referentes propios de la historia educativa mexicana y con los principios políticos de la 4T. Esta síntesis puede ser valorada como una fortaleza en la medida en que ancla el proyecto en tradiciones pedagógicas sólidas, o como un riesgo, si la articulación de referentes tan diversos no logra traducirse en propuestas curriculares y metodológicas suficientemente coherentes y operativas.

16. 6. Tensiones y contradicciones del proyecto de la NEM

Entre el discurso transformador y la continuidad institucional

Una de las críticas más recurrentes al proyecto educativo de la 4T es la distancia entre su ambicioso discurso transformador y las continuidades que se observan en la práctica institucional. A pesar del cambio de orientación filosófica y curricular, el sistema educativo mexicano sigue operando con las mismas estructuras burocráticas, los mismos mecanismos de gestión y las mismas lógicas de control que caracterizaron el período anterior.

La reforma curricular, por profunda que sea en el papel, no puede por sí sola transformar las prácticas de enseñanza si no va acompañada de cambios equivalentes en la formación y actualización docente, la gestión escolar y las condiciones sociales y materiales de trabajo.

Coll y Martín (2021) señalan que los cambios curriculares de la NEM son ambiciosos pero su implementación requiere un nivel de formación docente y de apoyo institucional que el sistema educativo mexicano no está en condiciones de proveer en el corto plazo. Esta brecha entre la propuesta curricular y las capacidades reales del sistema es una fuente de frustración tanto para los maestros como para las familias.

La tensión entre nacionalismo y diversidad cultural

La apelación al "humanismo mexicano" y a la identidad nacional como fundamentos del proyecto educativo entra en tensión con el reconocimiento efectivo de la diversidad cultural y lingüística del país. México cuenta con 68 lenguas nacionales -muchas de las cuales no cuentan con normas e incluso sistemas de escritura- y una pluralidad de cosmovisiones, tradiciones pedagógicas y formas de organización comunitaria que difícilmente pueden ser integradas bajo una noción unitaria de "lo mexicano".

El riesgo, señalado por Dietz (2023) y otros especialistas en educación intercultural, es que la apelación a la identidad nacional funcione como una nueva forma de homogeneización cultural que, aunque

formulada en términos incluyentes, reproduzca la lógica asimilacionista que ha caracterizado históricamente la política educativa mexicana hacia los pueblos indígenas. La interculturalidad crítica que la NEM declara asumir exige, precisamente, la deconstrucción de esa identidad nacional monolítica, no su reivindicación.

La formación docente como nudo crítico

La implementación de la NEM depende de manera decisiva de la formación y el desarrollo profesional de los maestros. Un modelo que apuesta por el aprendizaje situado, los proyectos comunitarios, la evaluación formativa y el pensamiento crítico exige maestros con competencias pedagógicas, investigativas y organizativas que van mucho más allá de las que desarrolla la formación docente tradicional.

Sin embargo, la reforma de las Escuelas Normales, que perviven en México como las instituciones formadoras de docentes de educación básica, ha sido uno de los puntos más débiles de la política educativa de la 4T. Los planes de estudio de las normales no fueron actualizados de manera coherente con los principios de la NEM hasta etapas avanzadas del sexenio, lo que generó una profunda asincronía entre lo que se pide a los maestros en el aula y lo que aprendieron en su formación inicial (Tenti Fanfani, 2005).

La mayor contradicción de la Nueva Escuela Mexicana reside en que propone una transformación pedagógica de fondo sin transformar de manera equivalente las condiciones en que trabajan los maestros: sus cargas de trabajo -y la llamada por ellos mismos: tramitología, incluido el incremento de documentación-, sus ingresos, su formación, sus espacios de reflexión colectiva. Una pedagogía crítica no puede sostenerse sobre condiciones laborales que reproducen la precariedad y el aislamiento. (Coll y Martín, 2021, p. 78)

16.7. Valoración crítica y perspectivas de la NEM

El proyecto educativo de la Cuarta Transformación y la Nueva Escuela Mexicana representan, con todas sus limitaciones y contradicciones,

un intento serio de reorientar la educación pública hacia principios filosóficos y pedagógicos que colocan la dignidad, la comunidad y la justicia social en el centro.

La ruptura con el modelo neoliberal del capital humano, la incorporación de la interculturalidad crítica como principio transversal y el rescate de tradiciones pedagógicas críticas constituyen aportaciones relevantes al debate educativo nacional e internacional.

Al mismo tiempo, el análisis crítico obliga a reconocer las limitaciones del proyecto. La brecha entre el discurso y la práctica, la insuficiente atención a la formación docente, las tensiones entre nacionalismo y diversidad, y la influencia de lógicas político-sindicales en el diseño curricular son obstáculos reales que comprometen la efectividad y la coherencia del proyecto.

Desde una perspectiva de largo plazo, la NEM no es "el" proyecto educativo propio de un "furor" educativo posrevolucionario, como ha sucedido en México y en otros países que realizaron revoluciones armadas anticolonialistas o anticapitalistas, pero puede leerse como el inicio de un proceso de transformación educativa.

Este proceso requerirá varias generaciones para consolidarse, si es que los gobiernos sucesivos mantienen y profundizan su orientación. La historia de la educación en México muestra que los proyectos educativos más duraderos, como el de la educación rural posrevolucionaria, no fueron obra de un solo gobierno sino el resultado de procesos sostenidos de construcción institucional, formación docente y participación comunitaria que se desarrollaron a lo largo de décadas.

La pregunta que queda abierta es si el proyecto educativo de la 4T, gestado en un contexto de polarización política e implementado en tiempos relativamente breves, tiene la solidez institucional, la coherencia pedagógica y el respaldo social suficientes para transformar efectivamente las prácticas educativas y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Esa pregunta no puede responderse aún: sólo el tiempo y la investigación educativa sistemática podrán hacerlo.

Conclusiones

El presente análisis ha mostrado que el proyecto educativo de la Cuarta Transformación y la Nueva Escuela Mexicana constituyen una propuesta de ruptura con el modelo neoliberal que orientó la política educativa mexicana durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI.

Esta ruptura se expresa en planos filosóficos: el humanismo frente al utilitarismo, la comunidad frente al individuo, políticos: el Estado activo frente al mercado y pedagógicos: el aprendizaje situado y crítico frente a la transmisión estandarizada de competencias.

El pensamiento social de López Obrador proporcionó los fundamentos ideológicos de este proyecto: un humanismo popular de raíz cristiana y juarista, una crítica al neoliberalismo formulada en términos morales tanto como económicos, y una concepción de la democracia que incluye la participación comunitaria como principio organizador de la vida social y educativa. La NEM tradujo estos principios en un marco curricular y pedagógico que recupera tradiciones del pensamiento educativo crítico: Freire, Giroux y Walsh principalmente y las articula con los referentes específicos de la historia y la cultura mexicanas.

Las contradicciones del proyecto son reales, pero superables y no invalidan su importancia. La tensión entre el discurso transformador y las continuidades institucionales, entre el humanismo mexicano y la diversidad cultural efectiva, entre la ambición pedagógica y las limitaciones de la formación docente, son problemas que toda reforma educativa de largo alcance enfrenta y que sólo pueden resolverse mediante procesos de largo aliento que van más allá de un sexenio.

Lo que la NEM ha logrado es colocar en el centro del debate educativo mexicano preguntas fundamentales que estuvieron ausentes o marginadas durante el período neoliberal: ¿para qué educamos?, ¿a quién sirve la escuela?, ¿qué conocimientos merecen ser enseñados?, ¿quién tiene derecho a definir los fines de la educación pública?

Estas preguntas no tienen respuestas fáciles ni definitivas. Pero formularlas con seriedad y con compromiso con la justicia social es, ya, una contribución significativa al futuro de la educación en México.

Queda, a juicio del autor, pendiente el tema de la vinculación de la NEM con un horizonte de larga duración vinculado a una "hegemonía de largo plazo y a una visión prospectiva del proyecto de nación operacionable a plazos cronológicos concretos, así como su articulación con los avances científico-tecnológicos, que en el siglo XXI se desarrollan a escala vertiginosa.

17. Extranjeros en las gestas mexicanas: Francisco Javier Mina, el Batallón de San Patricio y otros. Sus valores, pensamiento e implicaciones pedagógicas

Introducción: por una libertad sin fronteras

La historia de México ha sido construida, en gran medida, como una historia de luchas nacionales protagonizadas por héroes y pueblos mexicanos. Esta narrativa, necesaria para la consolidación de la identidad nacional, ha tendido a invisibilizar una dimensión igualmente significativa: la participación de extranjeros: soldados, intelectuales, periodistas o exiliados que, por convicción ideológica, solidaridad de clase, fe religiosa compartida o rechazo a la injusticia, pusieron sus vidas y talentos al servicio de las causas mexicanas de independencia, soberanía y justicia social.

Francisco Javier Mina y el Batallón de San Patricio son los representantes más célebres de esta corriente, pero no los únicos. Desde William Davis Robinson, que acompañó a Mina y documentó la expedición, hasta John Reed, que reportó la revolución mexicana para el mundo; desde Giuseppe Garibaldi hijo, que combatió contra el Imperio de Maximiliano, hasta los hermanos Flores Magón que desde Estados Unidos propagaron el anarquismo libertario: la historia de México es también una historia de solidaridad internacional que merece ser recuperada y enseñada.

El presente texto persigue tres objetivos entrelazados: 1) reconstruir el pensamiento y los valores de Francisco Javier Mina, situándolo en el contexto del liberalismo atlántico y la cultura política

ilustrada de principios del siglo XIX, 2) analizar la historia, las motivaciones y el legado del Batallón de San Patricio como expresión de un antimperialismo popular de base étnica y religiosa, y 3) trazar un mapa amplio de otros extranjeros que contribuyeron a las causas mexicanas durante los siglos XIX y XX.

A partir de este análisis, el texto elabora un modelo pedagógico e ideario educativo que permite trasladar estos referentes históricos al aula.

La perspectiva teórica que guía el análisis combina la historia intelectual, la ética de las virtudes y la pedagogía crítica. Se parte del supuesto de que los personajes históricos no son sólo objetos de conocimiento sino referentes morales que pueden interpelar a los estudiantes en su propio proceso de formación ética y ciudadana.

17.1. Francisco Javier Mina: un liberal que cruzó el atlántico para apoyar la insurgencia

Formación intelectual y primera vida pública en España

Francisco Javier Mina nació en 1789 en Otano, un pequeño pueblo de Navarra, España, en el seno de una familia de tradición hidalga. Su formación en la Universidad de Zaragoza lo puso en contacto con las ideas ilustradas que circulaban a finales del siglo XVIII en España: el racionalismo, el contractualismo John Locke, la crítica a la arbitrariedad del absolutismo y la defensa de los derechos naturales. Este sustrato intelectual daría coherencia a toda su trayectoria posterior.

La invasión napoleónica de 1808 interrumpió sus estudios y lo lanzó a la resistencia armada. Con apenas diecinueve años, Mina organizó y dirigió partidas de guerrilleros en Navarra con una eficacia que lo hizo famoso en toda España. Su estrategia combinaba la movilidad, el conocimiento del terreno y el apoyo de la población civil, anticipando principios de la guerra de guerrillas que teóricos posteriores sistematizarían. Pero Mina no era sólo un guerrero: era también un político que concebía la resistencia no solo como patriotismo antifrancés, sino como defensa de la soberanía popular y de las libertades constitucionales.

Cuando Fernando VII restauró el absolutismo en 1814 y derogó la Constitución de Cádiz, Mina organizó una conspiración para restablecer el orden constitucional, pero fue capturado y encarcelado, sufriendo cuatro años de prisión que no hicieron sino radicalizar su liberalismo.

El contraste entre su valentía en la resistencia antinapoleónica y la persecución que sufrió bajo el rey que supuestamente había liberado revelaba la contradicción fundamental del absolutismo: que la soberanía popular y la soberanía depositada en el monarca no podían coexistir, ya que el poder del monarca se traduce en absolutismo.

El exilio londinense y la conexión americana

Tras escapar de la prisión en 1814 y pasar por Francia, Mina llegó a Londres en 1815. La capital británica era entonces el centro neurálgico del liberalismo: allí residían exiliados de toda Europa y América que conspiraban, publicaban y debatían los grandes problemas del momento. Fue en ese ambiente donde Mina conoció a Servando Teresa de Mier, el polémico fraile mexicano que había abandonado la vida clerical para convertirse en propagandista de la independencia americana.

La amistad entre Mina y Mier fue intelectualmente fecunda. Mier introdujo a Mina en la causa insurgente mexicana y le mostró que los principios que él había defendido en España de soberanía popular, libertad constitucional y rechazo al despotismo, tenían una aplicación directa en la lucha de los pueblos americanos contra el colonialismo español.

Para Mina, la causa de México no era ajena a la causa española: era su continuación en otro escenario. Como él mismo escribiría más tarde, la lucha de los americanos por su independencia era la misma lucha que él había iniciado contra Napoleón y contra Fernando VII.

> "La América no pelea contra la España; pelea contra la tiranía. Los defensores de la constitución en Europa y los insurgentes de América son aliados naturales, porque defienden el

mismo principio: que el poder emana del pueblo y a él debe rendir cuentas" (Mina, 1817, citado en Herrejón Peredo, 1987, p. 142).

Esta declaración condensa el núcleo del pensamiento político de Mina: un liberalismo de principios que no reconoce fronteras nacionales porque sus fundamentos son universales. La libertad, la soberanía popular y la responsabilidad del poder ante los gobernados son derechos de todos los seres humanos, no privilegios de ninguna nación en particular.

La expedición a México (1817) y su significado histórico

En 1816, Mina comenzó a organizar su expedición a México con el apoyo de liberales británicos, comerciantes y filántropos, y de la diáspora americana en Londres. Reclutó un contingente de trescientos hombres -en su mayoría veteranos de las guerras napoleónicas y voluntarios de diversas nacionalidades- y obtuvo armas y provisiones a través de redes de apoyo que incluían conexiones en Baltimore y Nueva Orleans.

La expedición desembarcó en el puerto de Soto la Marina, Tamaulipas, en abril de 1817. Durante varios meses, Mina recorrió la zona del Bajío con una audacia extraordinaria, atacando guarniciones realistas, liberando prisioneros y proclamando la causa de la independencia. Sus proclamas combinaban el lenguaje de la Ilustración: derechos naturales, soberanía popular y constitución, con un llamado a la unidad de todos los oprimidos, independientemente de su origen.

La campaña terminó con su captura en la hacienda del Venadito (hoy municipio de León) en octubre de 1817 y su fusilamiento en Guanajuato el 11 de noviembre a la edad de veintiocho años. Su muerte fue conmemorada por los insurgentes mexicanos y por los liberales europeos como el martirio de un hombre que había preferido la coherencia entre sus ideales y su acción, a la comodidad del exilio o la rendición.

Tabla 51. Francisco Javier Mina: cronología, acciones y valores (1789–1817).

Año	Acontecimiento		Valores ilustrados
1789	Nacimiento en Otano, Navarra (España)		Formación en valores ilustrados y republicanos.
1808	Resistencia antinapoleónica	Lidera guerrillas contra la ocupación francesa en Navarra.	Patriotismo, valentía, combate por la soberanía popular.
1812–1814	Constitucionalidad	Defensa de la Constitución de Cádiz; preso por Fernando VII.	Liberalismo, legalidad, libertad de prensa.
1815–1816	Exilio y alianzas	Huye a Londres; conoce a Servando Teresa de Mier y a abolicionistas.	Internacionalismo, solidaridad anticolonial, diálogo intercultural.
1817	Expedición a México	Desembarca en Soto la Marina con 300 hombres; recorre el Bajío.	Adhesión a la independencia americana, liderazgo militar.
1817	Caída y fusilamiento	Capturado en Venadito; fusilado en Guanajuato (11 de noviembre)	Coherencia entre ideales y acción; martirio por la libertad.

Nota. Elaboración propia con base en Herrejón Peredo (1987), Timmons (1963) y Villoro (1986).

La tabla anterior sistematiza la trayectoria vital de Mina, evidenciando la coherencia entre sus valores: liberalismo, soberanía popular e internacionalismo, y sus acciones en España y en México. Cada etapa de su vida puede leerse como la aplicación consecuente de un principio que trasciende las circunstancias concretas: la libertad es indivisible y su defensa no conoce fronteras.

El pensamiento político de Mina: liberalismo atlántico e internacionalismo

La obra intelectual de Mina no es extensa, puesto que no fue un teórico sistemático, pero sus proclamas, cartas y declaraciones públicas permiten reconstruir un pensamiento político coherente que puede inscribirse en la corriente del liberalismo atlántico estudiada por historiadores como R. Palmer y J. Godechot.

Este liberalismo, que circuló entre Europa y América a finales del siglo XVIII y principios del XIX, compartía un núcleo de principios: la soberanía popular como fundamento de la legitimidad política, la constitución como límite del poder, la libertad de prensa e imprenta como condición de la vida cívica, y la igualdad ante la ley como exigencia de justicia.

Lo que distinguía a Mina dentro de esta corriente era su radicalismo práctico: no se contentaba con proclamar principios, sino que estaba dispuesto a actuar en consecuencia, a costa de su libertad y su vida. Esta disposición al sacrificio por los principios es lo que convierte su figura en un referente moral de primer orden: no sólo pensó la libertad, sino que la vivió de manera consecuente, en un contexto en que esa consecuencia tenía un precio extraordinariamente alto.

17.2. El Batallón de San Patricio y el antiimperialismo

Contexto: la guerra entre México y Estados Unidos (1846–1848)

La guerra entre México y Estados Unidos, conocida como la Intervención Norteamericana, fue uno de los conflictos más asimétricos y polémicos de la historia del siglo XIX americano. Desencadenada por la anexión de Texas en 1845 y la controversia sobre los límites del Río Bravo, la guerra respondía en realidad a la política expansionista del presidente James K. Polk y a la doctrina del Destino Manifiesto, que justificaba la extensión del territorio estadounidense hasta el Pacífico como una misión histórica y civilizatoria.

La guerra fue profundamente impopular en los propios Estados Unidos entre sectores importantes de la opinión pública. El joven congresista Abraham Lincoln cuestionó su legalidad, el escritor Henry David

Thoreau fue encarcelado por negarse a pagar impuestos que financiaban la guerra, experiencia que le inspiró su célebre ensayo sobre la desobediencia civil y el poeta James Russell Lowell publicó sátiras feroces contra la política de Polk. Además, varios miles de soldados desertaron durante la campaña, incluidos los que formaron el Batallón de San Patricio.

Origen y composición del Batallón de San Patricio

El Batallón de San Patricio -en irlandés: An Buíon Phádraig- fue formado principalmente por inmigrantes irlandeses que habían engrosado las filas del ejército estadounidense huyendo de la hambruna que asolaba Irlanda desde 1845. A ellos se sumaron alemanes, polacos, escoceses, canadienses, ingleses y algunos mexicanos de las regiones fronterizas. El nombre elegido, en honor al patrón de Irlanda, subrayaba la identidad étnica y religiosa que unía a los principales integrantes del grupo.

Las motivaciones para desertar y unirse al ejército mexicano fueron múltiples y se entrelazan de forma inseparable. La más documentada es la discriminación religiosa: los soldados irlandeses católicos sufrían en el ejército estadounidense un trato degradante por parte de oficiales protestantes que los llamaban papistas y les impedían ejercer libremente su fe. La afinidad religiosa con México, un país mayoritariamente católico cuyas iglesias eran activamente destruidas por las tropas invasoras, creó un vínculo de solidaridad, que varios testimonios de la época confirman.

> "Nosotros no peleamos por México: peleamos contra la injusticia. Cuando vimos que los soldados de Polk disparaban contra las iglesias y profanaban los altares, comprendimos que estábamos del lado equivocado. Un soldado tiene derecho a elegir entre obedecer órdenes injustas y seguir su conciencia" (Testimonio atribuido a John Riley, citado en Hogan, 2011, p. 87).

Esta declaración, atribuida a John Riley, el oficial irlandés que lideró al batallón, expresa con claridad los dos ejes que articulaban la

conciencia moral de los sanpatricios: el rechazo a la guerra de conquista como guerra injusta y la obediencia a la propia conciencia por encima de las órdenes militares.

Ambos principios conectan con la tradición de la guerra justa elaborada por los teólogos escolásticos y con la teoría moderna de la obediencia civil que Thoreau estaba formulando al mismo tiempo.

Las acciones militares y la batalla de Churubusco

El Batallón de San Patricio participó en varias de las batallas más importantes de la guerra: Monterrey (septiembre de 1846), Buena Vista (febrero de 1847), Cerro Gordo (abril de 1847), y la de Churubusco (20 de agosto de 1847), considerada la más sangrienta de la campaña. En Churubusco, los sanpatricios se destacaron por su resistencia encarnizada en el convento de San Mateo: continuaron combatiendo después de que las municiones se agotaran, resistiendo los intentos de sus propios compañeros de izar banderas blancas.

El general mexicano Pedro María Anaya, al rendir cuentas de la derrota al gobierno, pronunció la frase que se haría legendaria en la memoria nacional: “Si hubiera parque, no estarían ustedes aquí”. La resistencia de los sanpatricios en Churubusco fue reconocida explícitamente por los oficiales mexicanos como un acto de valor extraordinario que mereció la gratitud de la nación.

Setenta y dos sanpatricios fueron capturados después de la batalla. El ejército estadounidense los sometió a consejos de guerra sumarísimos: cincuenta fueron condenados a muerte por ahorcamiento y ejecutados en dos grupos los días 10 y 13 de septiembre de 1847, el día en que el Castillo de Chapultepec caía ante el asalto americano. Los restantes fueron marcados a fuego en la mejilla con una D de desertor.

Memoria, legado y reconocimiento

La memoria del Batallón de San Patricio en México ha sido objeto de un proceso de recuperación e institucionalización que contrasta con el silencio que durante mucho tiempo rodeó su historia en Estados Unidos e Irlanda.

El gobierno mexicano los declaró héroes de la nación; en la Plaza San Jacinto de la Ciudad de México, cerca del lugar donde fueron ahorcados varios de sus miembros existe una placa conmemorativa que lista sus nombres. El Ejército Mexicano realiza anualmente una ceremonia en su honor el 12 de septiembre; y en Clifden, condado de Galway (Irlanda), se inauguró en 1997 un monumento en su memoria.

En la cultura popular, los sanpatricios han inspirado películas, novelas, canciones y obras de teatro. En México, Diego Rivera los inmortalizó en un mural de la Secretaría de Educación Pública. En Irlanda, grupos de música folk han compuesto baladas sobre su historia. Esta presencia en la memoria cultural colectiva da cuenta de la potencia simbólica de su historia: una historia de traición a los poderosos y lealtad a los desposeídos que trasciende las fronteras nacionales.

Tabla 52. El Batallón de San Patricio: dimensiones, valores y legado.

Dimensión	Descripción	Valores	Datos relevantes
Origen	Soldados irlandeses, alemanes, polacos y canadienses desertores del ejército estadounidense (1846–1848).	Rechazo a la guerra de conquista; solidaridad con México católico.	Unidad San Patricio (nombre por el santo patrón de Irlanda).
Motivaciones	Discriminación religiosa y étnica en el ejército de EUA; afinidad cultural con México.	Antiimperialismo, fe católica compartida, dignidad étnica.	Estimado en 200–300 combatientes en su momento de mayor fuerza.
Acciones militares	Participaron en las batallas de Monterrey, Buena Vista, Cerro Gordo, Churubusco y otras.	Lealtad al bando adoptado; valentía reconocida por oficiales mexicanos.	Batalla de Churubusco (20 agosto 1847): resistencia hasta agotar municiones.

Desenlace	Rendición en Churubusco; 72 capturados; 50 ahorcados o marcados a fuego por EUA.	Martirio por sus convicciones; memoria honrada en México y en Irlanda.	Monumento en Ciudad de México y San Jacinto; reconocimiento oficial mexicano.
Legado cultural	Celebración anual el 12 de septiembre (fecha del ahorcamiento) en Mixcoac.	Símbolo de solidaridad internacional y resistencia antiimperialista.	Película, novelas, canciones y murales de Diego Rivera lo inmortalizan.

Nota. Elaboración propia con base en Hogan (2011), Miller (1997) y Roa Bárcena (1883/2006).

La tabla anterior sintetiza las dimensiones fundamentales de la historia del Batallón de San Patricio, mostrando que su significado excede ampliamente el ámbito militar para proyectarse en los planos ético, cultural y pedagógico. La decisión de desertar ante una guerra injusta constituye uno de los ejemplos históricos más dramáticos de obediencia a la conciencia por encima de la obediencia ciega a la autoridad.

17.3. Otros extranjeros en las causas mexicanas: un mapa de solidaridades

La Independencia: el contexto del liberalismo

La participación de Mina en la guerra de independencia no fue un hecho aislado. La causa insurgente mexicana fue seguida con simpatía por los liberales europeos y norteamericanos que veían en ella una extensión natural de las revoluciones atlánticas de finales del siglo XVIII. Desde Filadelfia, Baltimore y Nueva Orleans, redes de comerciantes, filántropos y revolucionarios de profesión apoyaron a los insurgentes con armas, dinero y publicidad.

William Davis Robinson, periodista y aventurero estadounidense que acompañó la expedición de Mina, publicó en 1820 sus Memorias de la revolución mexicana, uno de los primeros testimonios extranjeros sobre el movimiento insurgente.

Estos apoyos exteriores no fueron determinantes en el desenlace de la guerra de independencia, que fue en esencia una guerra civil novohispana, pero tuvieron una función política e ideológica importante: vincularon la causa mexicana con el movimiento global por la libertad y la representación política que transformaba el mundo atlántico, y dotaron al proyecto independentista de legitimidad ante la opinión pública internacional.

La Reforma y la Intervención Francesa: solidaridades republicanas

El período de la Reforma y la Intervención Francesa (1857–1867) generó nuevas formas de solidaridad internacional. La defensa del gobierno de Juárez contra el Imperio de Maximiliano fue apoyada activamente por el gobierno de los Estados Unidos, que aplicó la Doctrina Monroe para presionar al gobierno francés de Napoleón III y facilitó el acceso del ejército republicano a armas y suministros. El general estadounidense Philip H. Sheridan fue uno de los artífices de esta política.

Entre los voluntarios extranjeros que combatieron junto a los republicanos mexicanos destaca Giuseppe Garibaldi hijo, que siguió la tradición de su padre -el célebre héroe del Risorgimento italiano- de luchar por la libertad de los pueblos más allá de las fronteras nacionales. Su presencia en México, aunque de alcance limitado en términos militares, expresaba la conexión entre el movimiento liberal europeo y las causas latinoamericanas de la época.

> “La causa de Juárez es la causa de todos los pueblos que luchan contra el despotismo, sea éste dinástico o imperial. Un hombre libre no puede permanecer indiferente ante la esclavitud de otro pueblo, así como no puede permanecer indiferente ante su propia esclavitud” (Garibaldi, G. [hijo], 1867, citado en Di Tella, 1993, p. 211).

Esta declaración se relaciona con el principio que también había articulado Mina medio siglo antes: la libertad es indivisible, y la lucha de un pueblo por su soberanía convoca la solidaridad activa de todos los que se reconocen en ese valor universal.

La Revolución Mexicana: internacionalistas, periodistas y anarquistas

La Revolución Mexicana (1910–1920) atrajo la atención y la participación de una nueva generación de internacionalistas. John Reed, periodista socialista estadounidense, vivió y reportó la campaña de Pancho Villa en el norte de México durante 1913–1914. Su libro México insurgente (1914) fue una de las primeras coberturas periodísticas de una revolución desde el punto de vista de los combatientes y los campesinos, anticipando los métodos del periodismo de inmersión y construyendo una imagen de la Revolución Mexicana que influyó poderosamente en la opinión pública internacional de izquierda.

La conexión transnacional del magonismo fue una forma de internacionalismo desde abajo que anticipa lo que hoy llamaríamos redes de activismo transnacional. Aunque los hermanos Flores Magón eran mexicanos, operaron desde el exilio en Los Ángeles y San Antonio, en Norteamérica, donde establecieron redes con el movimiento obrero norteamericano, la Internacional Anarquista y grupos de inmigrantes mexicanos que nutrieron las redes de distribución de su periódico Regeneración. Quizá más significativa en términos ideológicos fue la influencia del pensamiento anarquista y socialista internacional en el movimiento del Partido Liberal Mexicano (PLM), fundado y dirigido por Ricardo y Enrique Flores Magón.

Emma Goldman, la célebre anarquista lituano-estadounidense, mantuvo correspondencia con Ricardo Flores Magón y difundió en sus conferencias la causa del PLM. Su influencia sobre el movimiento feminista y anarquista que rodeaba al magonismo ilustra cómo las ideas circulan a través de las fronteras con una rapidez y una fertilidad que los gobiernos raramente logran controlar.

Tabla 53. Extranjeros que contribuyeron a las causas mexicanas (siglos XIX–XX).

Personaje	Origen	Período	Contribución	Valores centrales
Francisco Javier Mina	Español	Independencia	Lideró expedición armada al Bajío (1817); proclamó que la guerra de México era la causa de la humanidad.	Liberalismo, soberanía popular, antiabsolutismo
Servando Teresa de Mier	Mexicano (mediador)	Independencia	Ideólogo y compañero de Mina; vinculó la causa insurgente con el republicanismo atlántico.	Republicanismo, libertad de pensamiento.
William Davis Robinson	Estadounidense	Independencia	Acompañó a Mina; documentó la expedición en sus memorias (1820).	Solidaridad liberal, información diplomática.
Ignacio Zaragoza (ascend. español)	Mexicano-tejano	Reforma/Intervención	Venció al ejército francés en Puebla (5 de mayo de 1862); símbolo de la resistencia republicana.	Patriotismo, valentía, legalidad republicana.
Giuseppe Garibaldi (hijo)	Italiano	Intervención Francesa	Combatió con las fuerzas juaristas contra el Imperio de Maximiliano.	Internacionalismo liberal, republicanismo.

Philip H. Sheridan	Estadounidense	Intervención Francesa	Presionó diplomática y militarmente para que EUA apoyara a Juárez contra el Imperio.	Monroe, antiimperialismo pragmático.
Lázaro Gutiérrez de Lara	Mexicano-estadounidense	Revolución	Periodista y organizador; difundió la causa maderista en EUA.	Justicia social, periodismo de denuncia.
John Reed	Estadounidense	Revolución	Reportó la División del Norte; su libro México insurgente (1914) dio visibilidad internacional al villismo.	Periodismo crítico, solidaridad obrera.
Red vinculada a los hermanos Flores Magón	Mexicanos / estadounidenses. Contexto binacional	Revolución (PLM)	Fundadores del Partido Liberal Mexicano; editores de Regeneración desde EUA.	Anarquismo, antilatifundismo, libertad.
Klara Zetkin / Emma Goldman (influencia)	Alemana / Estadounidense	Revolución (contexto)	Sus ideas feministas y anarquistas circularon en el movimiento magonista.	Feminismo, anarquismo, derechos laborales.
Agnes Smedley	Estadounidense	Revolución	Colaboró con redes internacionales de apoyo a la causa villista y magonista.	Solidaridad obrera, internacionalismo.

Nota. Elaboración propia con base en Di Tella (1993), Hogan (2011), Knight (1986), Reed (1914/2007) y Timmons (1963).

La tabla anterior ofrece un panorama amplio de las contribuciones extranjeras a las causas mexicanas, evidenciando que estas no se limitaron a la participación militar, sino que incluyeron la producción intelectual, el periodismo, la diplomacia y la organización política. En todos los casos, los valores que motivaron la acción: libertad, justicia, solidaridad, rechazo a la conquista; que guardan una coherencia notable con independencia del período histórico y del origen nacional de los actores.

17.4. Ideario y modelo educativo derivados: la historia como escuela de virtudes cívicas

Fundamentos filosóficos del modelo

La historia de Mina, los sanpatricios y los demás extranjeros solidarios con México no es sólo un objeto de conocimiento histórico: es también un recurso pedagógico de primer orden para la formación ética y ciudadana. Esta potencia pedagógica se funda en al menos tres razones filosóficas.

1. *Ejemplaridad moral*. Aristóteles ya señalaba que la virtud se aprende principalmente por imitación de modelos: vemos actuar a hombres y mujeres virtuosos, los admiramos, y ese proceso de admiración y emulación nos forma como agentes morales. Los personajes que hemos estudiado son modelos de virtudes cívicas fundamentales: valentía (Mina, los sanpatricios), lealtad a los principios por encima del interés propio (todos ellos), solidaridad con el oprimido (Garibaldi, Reed, Goldman), capacidad de desobedecer órdenes injustas con fundamento en principios universales (los sanpatricios, Thoreau).
2. *Perspectiva cosmopolita y ciudadanía mundial*. Kant formuló en el siglo XVIII el ideal de una ciudadanía cosmopolita que reconoce en todo ser humano, independientemente de su nacionalidad, un portador de dignidad y derechos. Los per-

sonajes estudiados encarnan ese ideal: actuaron como ciudadanos del mundo que pusieron los principios universales por encima de la lealtad a su nación de origen. En un mundo globalizado donde los desafíos más urgentes: el cambio climático, las migraciones y la guerra, requieren respuestas colectivas que trascienden las fronteras, esta perspectiva cosmopolita es básica para el desarrollo de la ciudadanía a nivel planetario y tiene una relevancia pedagógica que no disminuido, sino se ha incrementado conforme se desarrolla la globalización y los grandes problemas planetarios.

3. *Pedagogía de la memoria*. El filósofo Paul Ricoeur ha argumentado que la narración histórica no es sólo un modo de conocer el pasado sino un instrumento de formación de la identidad: al narrar quiénes fuimos, construimos quiénes somos.

La incorporación en la narrativa histórica escolar de los extranjeros solidarios con México amplía y complejiza esa identidad: muestra que la nación mexicana no se construyó en el aislamiento sino en el diálogo y la solidaridad con otros pueblos y tradiciones.

El modelo pedagógico: principios y estrategias

El ideario que se deriva del análisis de estos personajes históricos puede articularse en un conjunto de principios pedagógicos que, a su vez, sugieren estrategias didácticas concretas para su implementación en el aula.

Ciudadanía global y responsabilidad universal

El primero de estos principios es la ciudadanía global: la noción de que la responsabilidad moral y política no se agota en los límites de la comunidad nacional, sino que se extiende a toda la humanidad. Mina actuó como ciudadano global al poner su experiencia militar al servicio de un pueblo que no era el suyo; los sanpatricios actuaron como ciudadanos globales al anteponer su conciencia moral a su obediencia militar.

En términos didácticos, este principio sugiere incorporar en la enseñanza de la historia perspectivas transnacionales que muestren cómo los grandes conflictos del pasado: la conquista, la independencia o la revolución, fueron también conflictos de dimensiones globales en los que actores de diversas naciones tomaron partido. El análisis de las motivaciones y los valores de esos actores puede servir de punto de partida para reflexiones sobre la propia responsabilidad ante las injusticias del presente.

Ética del compromiso y coherencia entre valores y acción

El segundo principio es la ética del compromiso, entendida como la capacidad de actuar en coherencia con los propios valores incluso cuando hacerlo implica un costo personal alto. Esta virtud -que Aristóteles llamaba fortaleza moral y que los medievales denominaban magnanimidad- es quizás el rasgo más característico de los personajes estudiados. Mina renunció a la seguridad del exilio para arriesgar su vida por un pueblo que no conocía. Los sanpatricios renunciaron a sus posibilidades de ascenso militar para seguir su conciencia.

La enseñanza de la ética del compromiso no puede realizarse a través de la transmisión de principios abstractos: requiere el análisis de casos concretos en los que personas reales enfrentaron dilemas morales y tomaron decisiones costosas. La metodología del estudio de casos morales es un instrumento privilegiado para este propósito, recuperando los desarrollos de la educación moral de Kohlberg, que puede ampliarse con el enfoque del razonamiento ético narrativo.

Pensamiento crítico y desobediencia civil

El tercer principio es el pensamiento crítico aplicado a la autoridad: la capacidad de cuestionar la legitimidad de las órdenes recibidas y de fundamentar la propia obediencia o desobediencia en principios racionales y universalizables. Los sanpatricios practicaron una forma de desobediencia civil -en el sentido que Thoreau daría a ese término- al desertar de un ejército cuyas órdenes consideraban injustas.

La enseñanza de este principio requiere crear espacios escolares donde el cuestionamiento de la autoridad sea legítimo y encuentre respuestas racionales, no represalias.

Esto implica, para el maestro, una disposición a ser cuestionado y a fundamentar sus decisiones; y para el currículo, la inclusión de contenidos que aborden explícitamente la historia de la desobediencia civil y la resistencia moral.

Interculturalidad y diálogo de saberes

El cuarto principio es la interculturalidad: el reconocimiento de que la riqueza cultural de una nación se nutre precisamente de sus encuentros y diálogos con otras tradiciones. La historia de los extranjeros solidarios con México es, entre otras cosas, una historia de encuentros interculturales productivos: entre el liberalismo y la insurgencia mexicana, entre la fe católica irlandesa y el catolicismo popular mexicano, entre el anarquismo europeo y el agrarismo del PLM.

En términos pedagógicos, este principio sugiere diseñar actividades que pongan en diálogo diferentes perspectivas culturales sobre los mismos eventos históricos: ¿cómo narraron la expedición de Mina los historiadores españoles, los mexicanos y los anglosajones? ¿Cómo recuerdan al Batallón de San Patricio en Irlanda, en México y en Estados Unidos? El análisis comparativo de estas narrativas es un ejercicio de pensamiento crítico y de comprensión intercultural simultáneamente.

Tabla 54. Implicaciones pedagógicas del ideario de los extranjeros solidarios con México.

Dimensión pedagógica	Fundamento histórico	Aplicación curricular
Ciudadanía global	Los relatos de Mina, el Batallón de San Patricio y otros extranjeros muestran que la libertad trasciende las fronteras nacionales.	Incorporar la historia de los “otros” solidarios al currículo de historia, ética y ciudadanía.

Pensamiento crítico	La decisión de desertar, cuestionar órdenes injustas o cruzar fronteras por principios implica un juicio moral autónomo.	Formar en la capacidad de cuestionar la autoridad ilegítima y defender principios éticos universales.
Interculturalidad	La colaboración entre mexicanos e irlandeses, españoles, italianos y estadounidenses muestra que la identidad no excluye la solidaridad.	Promover proyectos pedagógicos que visibilicen la diversidad de contribuciones culturales a la nación.
Ética del compromiso	Mina y los sanpatricios actuaron a un costo personal enorme; su coherencia entre valores y acción es un modelo ético.	La historia moral como contenido pedagógico: el valor de las convicciones frente al cálculo utilitario.
Antimperialismo y paz	La resistencia a las guerras de conquista es un antecedente del derecho internacional humanitario y la cultura de paz.	Educación para la paz, los derechos humanos y la resolución no violenta de conflictos.
Historia desde abajo	Los soldados irlandeses, los periodistas extranjeros y los exiliados son actores subalternos que la historia oficial suele omitir.	Pedagogía de la memoria: recuperar voces y perspectivas marginadas en la enseñanza de la historia.

Nota. Elaboración propia con base en Freire (1970), Giroux (1988), Nussbaum (1997), Ricoeur (2003) y los análisis históricos previos.

La tabla anterior traduce el análisis histórico en propuestas concretas de acción pedagógica, mostrando que el potencial educativo de estos personajes no se agota en el conocimiento histórico, sino que

se extiende a la formación ética, la educación ciudadana y la construcción de identidades interculturales.

Estrategias didácticas específicas

La implementación del modelo pedagógico esbozado requiere estrategias didácticas específicas que permitan trasladar el análisis histórico-filosófico a experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. Se proponen las siguientes.

Análisis de dilemas morales históricos. Se presentan a los estudiantes situaciones concretas que enfrentaron los personajes estudiados: ¿debe Mina cruzar el Atlántico sabiendo que probablemente morirá? y ¿deben los soldados irlandeses desertar al ejército de su país para combatir por sus principios? Los estudiantes pueden razonar sobre las opciones disponibles, los valores en juego y las consecuencias de cada decisión. Esta estrategia, inspirada en la metodología de kohlberg, desarrolla el razonamiento moral al tiempo que profundiza el conocimiento histórico.

Perspectiva múltiple en la enseñanza de la historia. Para cada evento estudiado, se buscan y se analizan fuentes primarias que representen perspectivas diversas: la de los insurgentes mexicanos, la de los realistas españoles, la del propio Mina; la de los soldados mexicanos en Churubusco, la del ejército estadounidense, la de los propios sanpatricios. Esta estrategia desarrolla la comprensión empática, el pensamiento crítico y la conciencia de que toda narración histórica es también una perspectiva particular.

Proyecto de memoria viva. Los estudiantes investigan la presencia de los personajes estudiados en la cultura contemporánea: murales, monumentos, canciones, películas, celebraciones. Producen un informe, una presentación o un artefacto cultural que comunica sus hallazgos a la comunidad escolar. Esta estrategia vincula el conocimiento histórico con el entorno cultural inmediato de los estudiantes y desarrolla competencias de investigación y comunicación.

Debate sobre la obediencia y la desobediencia civil. A partir de los casos históricos estudiados, se organiza un debate estructurado

sobre la cuestión de cuándo es legítimo desobedecer una orden o una ley. Los estudiantes investigan casos históricos y contemporáneos de desobediencia civil: Thoreau, Gandhi, Martin Luther King, los sanpatricios, y elaboran argumentos que defienden posiciones específicas. Esta estrategia desarrolla el pensamiento crítico, la argumentación y la conciencia ciudadana.

17.5. Reflexiones críticas

El peligro de santificar a los personajes históricos

Toda recuperación pedagógica de personajes históricos enfrenta el riesgo de caer en la hagiografía: la idealización acrítica que convierte a los hombres y mujeres reales en santos laicos privados de complejidad, contradicciones y sombras. Este riesgo es especialmente pronunciado cuando los personajes han sido previamente elevados a la categoría de héroes por la memoria nacional, como ocurre con Mina y los sanpatricios en México, porque la narrativa oficial tiende a fijar imágenes simplificadas y santificadas que resultan pedagógicamente estériles.

Una pedagogía crítica de la memoria histórica debe resistir esta tentación. Mina fue un liberal del siglo XIX con las limitaciones de su época: sus concepciones sobre el papel de las mujeres, sobre los pueblos indígenas y sobre la organización económica, que eran conservadoras, en muchos aspectos para los estándares actuales. Los sanpatricios no eran ángeles: eran soldados con todas las ambigüedades morales que esa condición conlleva. Presentarlos en su complejidad real es más honesto y educativamente más productivo que reducirlos a símbolos perfectos.

La cuestión de la representatividad

Otro límite del análisis realizado en este trabajo es el de la representatividad, puesto que se trata de casos documentados. Los personajes estudiados: Mina, Riley, Reed, Garibaldi hijo, son figuras cuya historia llegó a nosotros en gran medida porque dejaron registros escritos,

porque fueron capturados o muertos en circunstancias que llamaron la atención de los cronistas, o porque su origen social les dio acceso a la esfera pública. La gran mayoría de los extranjeros que apoyaron las causas mexicanas fueron personas anónimas: marineros, artesanos, comerciantes y trabajadores, cuya historia es más difícil de recuperar y cuya contribución es más difícil de documentar.

Una pedagogía de la memoria que tome en serio la perspectiva de la historia desde abajo debe esforzarse por recuperar también esas voces anónimas, incluso a sabiendas de que ese esfuerzo es necesariamente fragmentario e incompleto. Los archivos locales, los registros parroquiales, los testimonios orales y las colecciones de objetos materiales son fuentes que pueden ayudar a reconstruir esas historias.

La tensión entre universalismo y particularismo

El ideario pedagógico que se deriva del análisis de estos personajes históricos descansa sobre una premisa filosófica que está sujeta a debate: la existencia de valores universales: la libertad, la dignidad, la justicia y otros que trascienden las culturas y las épocas y que permiten juzgar las acciones históricas con criterios que no son meramente relativos. Esta premisa universalista es lo que permite afirmar que Mina actuó bien al apoyar la independencia mexicana o que los sanpatricios actuaron bien al desertar del ejército invasor.

Sin embargo, el universalismo moral enfrenta el desafío del relativismo cultural y de la perspectiva histórica: ¿con qué derecho aplicamos categorías morales del presente a actores del pasado? ¿No es anacrónico juzgar a los soldados del siglo XIX con criterios elaborados en el siglo XXI? Estas preguntas no tienen respuestas fáciles, pero plantearlas en el aula es en sí mismo un ejercicio de pensamiento filosófico de primer orden que puede contribuir a la formación ética de los estudiantes.

Conclusiones

El análisis realizado en este trabajo ha mostrado que Francisco Javier Mina, el Batallón de San Patricio y los demás extranjeros solidarios con

las causas mexicanas comparten un núcleo de valores y motivaciones que trasciende sus diferencias de origen, época y circunstancia: el compromiso con la libertad como valor universal, el rechazo a la conquista y la tiranía, la disposición a pagar un precio personal alto por las propias convicciones y la solidaridad con el oprimido como imperativo moral que no conoce fronteras nacionales.

Estos valores no son únicamente objeto de conocimiento histórico: son recursos morales y pedagógicos de primer orden para la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos en el mundo del siglo XXI. La ciudadanía global, el pensamiento crítico, la ética del compromiso, la interculturalidad y la pedagogía de la memoria son dimensiones de un modelo educativo que puede construirse a partir del encuentro con estos personajes extraordinarios.

La implementación de este modelo en el aula requiere, sin embargo, ir más allá de la simple transmisión de información histórica. Requiere crear espacios de reflexión moral donde los estudiantes puedan confrontar sus propios valores con los de los personajes estudiados; desarrollar estrategias didácticas que pongan en juego perspectivas múltiples sobre los mismos eventos; y cultivar una actitud pedagógica que combine el rigor histórico con la sensibilidad ética.

En última instancia, lo que estos personajes nos enseñan es que la historia no se hace sólo con determinismos estructurales y fuerzas anónimas: también se hace con decisiones individuales tomadas con valentía en momentos cruciales. Enseñar esta lección es enseñar a los estudiantes que ellos también, en sus propios contextos y con sus propios medios, son agentes -sujetos constructores- de la historia que están haciendo.

Conclusiones generales

Síntesis de los idearios y modelos educativos: fundamentos para la educación patriótica en México 2025-2050

Este capítulo de cierre constituye una síntesis hermenéutico-instaurativa de los idearios educativos analizados a lo largo de los diecisiete capítulos que integran la presente obra. Su propósito es doble: en primer lugar, rescatar los núcleos axiológicos y los modelos pedagógicos que emergen de cada figura histórica estudiada, articulándolos en un marco coherente y unitario; en segundo lugar, proyectar ese marco como fundamento filosófico, ético y curricular de la educación patriótica en México para el periodo 2025–2050, en diálogo crítico con el currículo vigente en educación básica y media superior.

La tesis rectora que encierra este libro es la siguiente: los idearios educativos derivados del pensamiento y la acción de los héroes, heroínas y figuras históricas de México no constituyen piezas dispersas de un rompecabezas inconcluso, sino los fragmentos articulables de un sistema pedagógico nacional de largo aliento que ha ido elaborándose a través de las luchas más decisivas de la historia de México.

En consecuencia, recuperar ese sistema, actualizarlo con rigor hermenéutico y ofrecerlo como referente normativo para el diseño curricular y la formación docente del siglo XXI es la tarea que este cierre se propone asumir.

La estructura de estas conclusiones generales sigue cuatro movimientos articulados:

1. Una síntesis comparativa de los idearios y modelos educativos por figura histórica y periodo;
2. La identificación de los principios vitales transversales que atraviesan el conjunto de la obra;
3. Una propuesta articulada de complementación curricular para la educación básica y obligatoria 2025–2050; y
4. Una reflexión prospectiva sobre los nuevos patriotismos que el siglo XXI demanda.

Lectura de conjunto de los idearios y modelos educativos

Los héroes de la Independencia: emancipación, soberanía popular e inclusión

El análisis de **Miguel Hidalgo y Costilla** revela que su modelo educativo descansa sobre cinco pilares: educación integral, inclusión social, vinculación con el trabajo productivo, pensamiento crítico y educación cívica. El Decreto de Guadalajara de 1810 no fue únicamente un acto jurídico de abolición de la esclavitud, sino un acto pedagógico fundacional: la afirmación de que la dignidad humana es condición de posibilidad de cualquier educación genuina. En palabras del propio decreto: “Que todos los dueños de esclavos deberán darles la libertad dentro del término de diez días” (Hidalgo y Costilla, 1810/2010, p. 47). Como señala Herrejón Peredo (2011), la reforma del Colegio de San Nicolás y los talleres de Dolores prefiguran una pedagogía activa y comunitaria que Paulo Freire sistematizaría dos siglos después.

José María Morelos y Pavón ofrece en los Sentimientos de la Nación la síntesis axiológica más completa del proyecto emancipador: soberanía popular, independencia total, igualdad ante la ley y abolición de la distinción de castas. El sentimiento N° 15 -”Que la esclavitud se proscriba para siempre, y lo mismo la distinción de castas, quedando todos iguales y sólo distinguirá a un americano de otro, el vicio y la virtud” (Morelos, 1813)- establece un principio de igualdad meritocrática en sentido ético que anticipa los enfoques de inclusión educativa con-

temporáneos. En un ejercicio de hermenéutica prospectiva, Su modelo pedagógico permite incorporar como método central la proyección de los principios fundacionales al presente.

Vicente Guerrero encarna el principio del bien común sobre el interés individual, expresado paradigmáticamente en el Abrazo de Acatempan y en su negativa a ceder a las presiones para traicionar la causa independentista. El modelo educativo que se deriva de su legado privilegia el trabajo colaborativo, el servicio comunitario y la ética del cuidado colectivo como prácticas formativas esenciales (Ávila, 2010).

Las heroínas de la Independencia: Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, Gertrudis Bocanegra, entre otras; aportan al ideario educativo una dimensión que la historia oficial ha tendido a invisibilizar: la acción transformadora de las mujeres populares como agentes de la historia y no solo como figuras de apoyo anecdótico. El modelo educativo que emerge de su legado integra la perspectiva de género, la historia incluyente y el reconocimiento de la agencia femenina como capacidades curriculares irrenunciables.

Los héroes de la Reforma: laicidad, soberanía estatal y paz entre naciones

Benito Juárez García y los héroes de la Reforma aportaron a la educación patriótica mexicana dos principios que siguen siendo pilares del artículo 3° constitucional: la laicidad como condición de convivencia en una sociedad plural, y el respeto recíproco entre naciones como fundamento de la paz. La célebre sentencia de Juárez (1867/2006) -"Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz"- condensa una filosofía de las relaciones internacionales que la educación contemporánea debe traducir en convivencia intercultural, resolución pacífica de conflictos y conciencia de interdependencia global.

Las heroínas de la Reforma: Margarita Maza, Antonia Nava y otras, amplían este modelo incorporando la resistencia silenciosa, la sostenedora del proyecto republicano desde la retaguardia y la acción en los espacios marginados por la historia oficial.

El magonismo y la Revolución mexicana: democracia radical, justicia agraria y educación popular

Ricardo Flores Magón y Práxedis G. Guerrero proponen el modelo de educación más radicalmente emancipador de la tradición analizada. El periódico Regeneración fue, antes que un instrumento de propaganda, un dispositivo de alfabetización política de masas. El ideario magonista integra la crítica radical a todas las formas de dominación económica, política y clerical, con una propuesta pedagógica de formación de sujetos autónomos y organizados. Su convergencia con el pensamiento anarquista internacional prefigura las pedagogías decoloniales contemporáneas.

Francisco I. Madero aporta la democracia como principio educativo vivido: la organización ciudadana, la deliberación pública y el rechazo al presidencialismo autoritario como valores que la escuela debe practicar antes que solo enunciar. El Plan de San Luis Potosí (Madero, 1910) fue, en este sentido, un documento pedagógico que convocó a la ciudadanía a ejercer sus derechos y no solo a reclamarlos.

Emiliano Zapata y el Plan de Ayala articulan el principio de soberanía territorial y alimentaria como eje de un modelo educativo enraizado en la comunidad agraria. La fórmula zapatista: "Tierra y Libertad", no es solo un programa político: es un ideario pedagógico que concibe la tierra como el aula fundamental y la comunidad como el sujeto colectivo del aprendizaje (Womack, 1969).

Francisco Villa complementa este modelo con el énfasis en la educación para la autogestión de los sectores más marginados y la vinculación entre instrucción, organización popular y economía de la sociedad rural.

Las heroínas de la Revolución: Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, Dolores Jiménez y Muro, Hermila Galindo, Elena Torres Cuéllar, Elvia Carrillo Puerto, Refugio García y las Soldaderas; construyeron el modelo del magisterio como militancia social, del periodismo como educación política y de la asamblea deliberativa como práctica pedagógica de la democracia. Su legado es la pedagogía crítica feminista, que Hooks (1994/2021), Grumet (1988) y Greene (1988/2005) habrán de sistematizar décadas después.

El proyecto posrevolucionario: la escuela como constructora de nación

El proyecto educativo posrevolucionario (1921–1940), impulsado por **José Vasconcelos** y consolidado bajo **Lázaro Cárdenas**, desplegó el sistema más ambicioso de educación popular que México ha conocido. Las Misiones Culturales, las Escuelas Normales Rurales, las Casas del Pueblo y las Brigadas de Alfabetización construyeron una infraestructura educativa que llegó a los rincones más remotos del país y formó un magisterio con identidad política y vocación transformadora. Como señaló Vasconcelos (1925, p. 47): "El maestro rural no es sólo un transmisor de conocimientos: es el representante del Estado en la comunidad, el promotor del cambio social, el vínculo entre la nación y sus pueblos más marginados".

Felipe Carrillo Puerto añade a este proyecto la dimensión de la soberanía popular desde abajo: sus Ligas de Resistencia fueron, en su propia definición, «escuelas donde el pueblo aprende a gobernarse a sí mismo» (Carrillo Puerto, 1922, citado en Paoli y Montalvo, 1977, p. 143). Su feminismo socialista, su política lingüística maya y su cooperativismo configuran un modelo intercultural y participativo que anticipa la interculturalidad crítica que Walsh (2009) propondrá en el siglo XXI. **Lázaro Cárdenas** del Río cierra este ciclo expandiendo la soberanía al ámbito económico mediante la nacionalización del petróleo, que interpretada como acto pedagógico afirma y consolida la identidad nacional: además cristaliza la solidaridad al ámbito internacional, con la acogida de los refugiados españoles y latinoamericanos como práctica concreta del internacionalismo patriótico.

La Nueva Escuela Mexicana y la 4T: continuidades y rupturas

El proyecto educativo de la Cuarta Transformación y la Nueva Escuela Mexicana representan el más reciente eslabón de la cadena de proyectos educativos patrióticos analizados. La reforma constitucional al artículo 3° de 2019 recupera el horizonte axiológico de Juárez y Cárdenas al incorporar la dignidad, la igualdad sustantiva y la solidaridad in-

ternacional como fines explícitos de la educación pública (DOF, 2019). El Plan de Estudios 2022, con su énfasis en la comunidad como sujeto pedagógico y en el aprendizaje situado, hereda la tradición de la educación rural posrevolucionaria y la pedagogía crítica de Freire (1970). Como señala la SEP (2022a, p. 15): "La Nueva Escuela Mexicana tiene como propósito la formación de niñas, niños y adolescentes para la vida: para la vida en comunidad, para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo creativo y solidario".

Los extranjeros solidarios: cosmopolitismo y virtudes cívicas

El capítulo sobre **Francisco Javier Mina, el Batallón de San Patricio y otros extranjeros solidarios con México** añade una dimensión cosmopolita y de ciudadanía mundial al ideario patriótico nacional. Como expresó Mina (1817, citado en Herrejón Peredo, 1987, p. 142): «La América no pelea contra la España; pelea contra la tiranía». Este liberalismo internacionalista de principios universales muestra que el patriotismo auténtico no es excluyente sino solidario: afirma la soberanía nacional y reconoce la humanidad común de todos los pueblos. La decisión de los sanpatricios de desertar ante una guerra injusta obedeciendo a la conciencia propia, por encima de la obediencia ciega a la autoridad, constituye uno de los ejemplos históricos más potentes del pensamiento crítico aplicado a la ética pública.

Tabla 55. Síntesis comparativa de los idearios educativos por figura histórica y periodo.

Figura/Periodo	Principio vital central	Ideario y modelo educativo derivado	Implicación curricular contemporánea
Miguel Hidalgo (1810)	Independencia/emancipación.	Educación integral, inclusión, trabajo productivo, pensamiento crítico.	Aprendizaje situado; formación técnica y humanista integrada.

José María Morelos (1813)	Soberanía popular, independencia, igualdad ante la ley.	Gobierno escolar; deliberación colectiva.	Asambleas estudiantiles; ciudadanía activa; proyectos constituyentes.
Vicente Guerrero (1821)	Bien común.	Servicio comunitario; ética del cuidado.	Aprendizaje-servicio; trabajo colaborativo intercultural.
Heroínas de la Independencia	Agencia femenina; resistencia.	Historia incluyente; perspectiva de género.	Currículo con perspectiva de género; historia desde abajo.
Benito Juárez/ Reforma (1857–1872)	Laicidad; paz entre naciones.	Convivencia intercultural; resolución pacífica de conflictos.	Formación cívica laica; ética del diálogo; interculturalidad.
Heroínas de la Reforma	Resistencia republicana; sostenimiento del proyecto patrio.	Magisterio como militancia; pedagogía desde los márgenes.	Historia de las mujeres; fuentes no convencionales.
Flores Magón/Magonismo	Emancipación radical; autonomía.	Alfabetización política; pedagogía libertaria.	Periodismo ciudadano; pensamiento crítico frente al poder.
Francisco I. Madero (1910)	Democracia efectiva.	Participación ciudadana vivida; organización escolar democrática.	Consejos escolares con poder real; sufragio estudiantil.
Villa/Zapata (Revolución)	Justicia agraria; soberanía comunitaria.	Educación enraizada en la comunidad; soberanía alimentaria.	Huertos escolares; proyectos histórico-comunitarios.
Heroínas de la Revolución	Feminismo revolucionario; magisterio militante.	Pedagogía crítica feminista; escritura y periodismo militantes.	Educación sexual integral; visibilización de agentes históricos anónimos.

Proyecto posrevolucionario (1921–1940)	Educación popular; nación incluyente.	Maestro como agente de transformación; currículo integral comunitario.	Misiones culturales digitales; formación docente comprometida.
Carrillo Puerto (1922–1924)	Democracia directa; soberanía étnica.	Ligas de aprendizaje; cooperativismo educativo; bilingüismo.	Interculturalidad crítica; participación comunitaria en gestión escolar.
Lázaro Cárdenas (1934–1940)	Soberanía energética; solidaridad internacional.	Conciencia ambiental; educación global; acogida a la diversidad.	Patriotismo ecológico; educación para la ciudadanía planetaria.
Nueva Escuela Mexicana / 4T (2019–)	Humanismo popular; comunidad como sujeto.	Aprendizaje situado; interculturalidad crítica; pensamiento crítico.	Proyectos comunitarios integradores; evaluación formativa.
Extranjeros solidarios (Mina, San Patricio, otros)	Cosmopolitismo; virtudes cívicas universales.	Ciudadanía global; ética del compromiso; desobediencia civil fundada.	Dilemas morales históricos; perspectiva transnacional del currículo.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis hermenéutico de los capítulos 1 al 17 de la presente obra. Fuentes primarias y secundarias completas en la bibliografía general.

Los principios vitales transversales del ideario patriótico mexicano

El análisis comparativo de los diecisiete capítulos de esta obra permite identificar un núcleo de principios vitales que atraviesan, con diferentes intensidades y formulaciones históricas, el conjunto del ideario educativo patriótico mexicano. Estos principios no son abstractos: tienen rostros concretos en la historia y capacidad normativa para orientar la práctica educativa contemporánea.

El primero es la **soberanía**: la afirmación de que México tiene el derecho y la capacidad de gobernarse a sí mismo, de definir su proyecto de nación y de resistir toda forma de dominación externa o interna. Desde la Independencia hasta la nacionalización del petróleo cardenista, la soberanía ha sido el principio vital más repetido y más costoso de sostener. En términos pedagógicos, la soberanía se traduce en soberanía intelectual: la formación de pensadores autónomos capaces de producir conocimiento propio y de resistir la colonización epistémica y en soberanía epistémica y tecnológica en el sentido de contar con conocimientos y tecnología propios, sin depender de las potencias principales del sistema mundial.

El segundo es la **libertad**: no la libertad negativa del liberalismo clásico, sino la libertad republicana que Viroli (1995) define como el no-dominio: la condición de quien no está sujeto a la voluntad arbitraria de otro. Esta libertad se expresa en el aula como la capacidad de los estudiantes de cuestionarse, deliberar y disentir sin represalias.

El tercero es la **justicia social**: la exigencia de que el orden social distribuya equitativamente los bienes y las oportunidades, comenzando por la educación. Desde el Decreto de Guadalajara de Hidalgo hasta el Plan de Ayala de Zapata, la justicia social ha sido el motor de las transformaciones más profundas de México. La desigualdad educativa que persiste en el siglo XXI es, desde esta perspectiva, no solo un problema técnico sino una traición a los principios vitales del patriotismo.

El cuarto es la **democracia**: entendida no solo como forma de gobierno sino como forma de vida, como lo afirma la carta magna y lo postula Dewey (2004). Los Sentimientos de la Nación, el Plan de San Luis Potosí, las Ligas de Resistencia de Carrillo Puerto y el Parlamento Estudiantil propuesto en el capítulo 1 son expresiones de una misma convicción: que la democracia se aprende practicándola; es decir, se trata de una praxis donde teoría y práctica se convierten en dos aspectos del proceso de formación.

El quinto es la **laicidad**: la condición de que el espacio público, y en particular la escuela, pertenezca a todos los ciudadanos con independencia de sus creencias religiosas. La laicidad no es ateísmo ni anticlericalismo: es el principio que garantiza la convivencia plural.

El sexto es la **solidaridad**: la disposición a poner el interés colectivo por encima del individual, que los héroes y heroínas estudiados llevaron hasta sus últimas consecuencias. En términos pedagógicos, la solidaridad se traduce en aprendizaje cooperativo, servicio comunitario y educación para la ciudadanía global.

El séptimo es el **internacionalismo**: la afirmación de que el patriotismo auténtico incluye la solidaridad con todos los pueblos que luchan por su soberanía y su dignidad. Desde la solidaridad juarista con los pueblos americanos hasta la acogida cardenista de los refugiados, México ha construido una tradición internacionalista que la educación del siglo XXI debe honrar y actualizar. Como propone Nussbaum (2012), la ciudadanía nacional y la ciudadanía del mundo no son alternativas excluyentes sino complementos de la ciudadanía del siglo XXI.

Propuesta de complementación curricular para la Educación Básica y Obligatoria 2025–2050

Marco de articulación con el currículo vigente

La Nueva Escuela Mexicana, expresada en el Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022a), ofrece un marco curricular que es coherente con varios de los principios identificados en esta obra: el énfasis en la comunidad como sujeto pedagógico, la interculturalidad crítica, el aprendizaje situado y el pensamiento crítico. Sin embargo, el análisis de los idearios educativos de los héroes y heroínas nacionales permite identificar áreas de complementación que enriquecerían significativamente el currículo vigente.

La propuesta de complementación que se presenta a continuación no pretende sustituir el currículo vigente sino articularse con él, añadiendo dimensiones que la acumulación de los idearios analizados sugiere como necesarias para una educación patriótica plena en el horizonte 2025–2050. Estas complementaciones se organizan en torno a cuatro ejes: 1) dispositivos pedagógicos por nivel educativo; 2) nuevos patriotismos para el siglo XXI; 3) formación docente patriótica; y 4) evaluación cualitativa del compromiso patriótico.

Dispositivos pedagógicos patrióticos por nivel educativo

Con base en la síntesis de los idearios analizados, se propone articular en cada nivel educativo al menos un dispositivo pedagógico cuya estructura y dinámica traduzca en práctica viva los principios vitales del patriotismo. El concepto de dispositivo pedagógico, elaborado a partir de Foucault (1977) y Souto (1999), designa una red de prácticas, espacios, tiempos, relaciones y saberes orientados a producir efectos de subjetivación, en este caso, la apropiación libre y reflexiva de los principios patrióticos.

Tabla 56. Dispositivos pedagógicos patrióticos por nivel educativo y su fundamentación en los idearios analizados.

Nivel	Dispositivo propuesto	Descripción	Principio vital	Ideario fundante
Preescolar (3–6 años)	Círculo de la Patria Chica (ampliado).	Práctica semanal de compartir saberes, alimentos y canciones de la comunidad; narración de historias heroicas adaptadas a la infancia.	Solidaridad; identidad comunitaria.	Guerrero; heroínas de la Independencia; proyecto posrevolucionario.
Primaria (6–12 años)	Proyecto Histórico-Comunitario	Proyecto trimestral que vincula un episodio de la historia patria con un problema real de la comunidad escolar; huerto escolar patriótico.	Justicia social; soberanía alimentaria.	Hidalgo; Zapata; proyecto vasconcelista.

Secundaria (12–15 años)	Parlamento Estudiantil Patriótico	Órgano deliberativo con poder real de propuesta; análisis de problemáticas actuales desde la perspectiva de los principios patrióticos vitales.	Soberanía popular; democracia.	Morelos; Carrillo Puerto; heroínas de la Revolución.
Media Superior (15–18 años)	Semestre de Ciudadanía Patriótica	Combinación de estudio académico con proyecto de participación ciudadana en la comunidad, acreditado; Congreso Cívico Juvenil al final del semestre.	Libertad; solidaridad; internacionalismo.	Juárez; Cárdenas; Mina; NEM.

Nota. Elaboración propia con base en la síntesis de los idearios analizados en la obra, SEP (2022a) y SEMS (2018).

Los nuevos patriotismos para el horizonte 2025–2050

El análisis prospectivo del capítulo 1, articulado con los idearios de los capítulos subsiguientes, permite identificar tres dimensiones emergentes del patriotismo que el currículo del siglo XXI debe incorporar explícitamente:

- El **patriotismo ecológico**: el cuidado del territorio, los recursos naturales y la biodiversidad como ejercicio contemporáneo de soberanía nacional. La degradación ambiental es una amenaza a la soberanía tan grave como la intervención extranjera que

combatieron Juárez y Cárdenas. La resignificación de los programas de educación ambiental desde esta perspectiva patriótica -huertos escolares, manejo de residuos, historia ambiental de México, desde la biodiversidad prehispánica hasta la nacionalización del petróleo y los debates sobre energías renovables- constituye una prioridad pedagógica de primer orden para el período 2025–2050.

- El **patriotismo epistémico y tecnológico**: la formación en soberanía digital y pensamiento computacional como actualización contemporánea del principio de independencia nacional. La dependencia tecnológica de México respecto a las grandes corporaciones globales del sector digital representa una amenaza comparable a las que enfrentaron Juárez ante la intervención francesa o Cárdenas ante las compañías petroleras extranjeras. Formar creadores soberanos de soluciones digitales al servicio de la comunidad y la nación -y no solo usuarios competentes de plataformas diseñadas en el extranjero- es una exigencia patriótica del siglo XXI (SEP, 2022a; UNESCO, 2022).
- El **patriotismo mexicano, latinoamericano y cosmopolita**: la construcción de redes pedagógicas latinoamericanas de educación patriótica que permitan compartir experiencias, materiales y métodos de formación ciudadana entre los países de la región. Esta dimensión hereda el legado de Bolívar y Martí que recorre implícitamente varios de los capítulos de esta obra, y la proyecta hacia las plataformas digitales y las comunidades de práctica transnacionales. Como propone Morín (1993), la ciudadanía planetaria no sustituye, sino que enriquece la ciudadanía nacional.

Formación docente patriótica: el maestro como agente de transformación

Uno de los hallazgos más consistentes del análisis de los idearios educativos es la centralidad del docente como agente de transformación social, y no como mero técnico de la instrucción. Desde Hidalgo en el

Colegio de San Nicolás hasta las maestras rurales posrevolucionarias, desde Carrillo Puerto hasta las heroínas de la Revolución, la figura del maestro comprometido con su comunidad y con los principios vitales del patriotismo aparece como condición sine qua non de una educación patriótica auténtica.

Esta tradición dialoga directamente con la concepción del docente como intelectual transformativo que propone Giroux (2003), y con la crítica freireana a la educación bancaria (Freire, 1970). La formación docente patriótica que esta obra fundamenta histórica y pedagógicamente incluye, como mínimo:

1. El estudio riguroso y hermenéutico de los idearios de los héroes y heroínas nacionales;
2. El desarrollo de capacidades para el diseño e implementación de dispositivos pedagógicos patrióticos adaptados a los distintos contextos educativos;
3. La formación en historia incluyente, con perspectiva de género, intercultural y desde los márgenes;
4. La práctica educativa reflexiva del propio compromiso ético con los principios vitales del patriotismo.

Reflexión prospectiva: la educación patriótica ante los desafíos del siglo XXI

El análisis acumulado de los diecisiete capítulos de esta obra permite formular, en clave prospectiva, las condiciones que la educación patriótica mexicana debe cumplir para estar a la altura de los desafíos que el período 2025–2050 impone.

La primera condición es la **coherencia entre valores y práctica institucional**: la brecha entre el discurso patriótico y las condiciones reales de la educación, entre ellas la desigualdad, la precariedad docente y la infraestructura deficiente, es en sí misma una contradicción de los principios patrióticos de justicia y bien común. Una política de educación patriótica que no atienda prioritariamente la desigualdad educativa traiciona, en la práctica, los principios que proclama (OCDE, 2023).

La **autenticidad pedagógica** es la segunda condición: el patriotismo no puede enseñarse de manera declarativa ni ritual. Requiere dispositivos pedagógicos que lo hagan vivible en la experiencia cotidiana de los estudiantes. Como muestra la tradición analizada, desde los talleres de Dolores hasta las Ligas de Resistencia y los Proyectos Comunitarios de la NEM, la educación patriótica más duradera es siempre la que se practica antes que la que solo se predica.

La tercera condición es la **inclusión radical**: una educación patriótica que excluye o pone en posición de subordinación a las mujeres, a los pueblos originarios, a los migrantes o a los sectores más pobres, contradice el principio más fundamental del ideario analizado: que la patria pertenece a todos y la educación es el instrumento mediante el cual todos se reconocen como miembros plenos de esa comunidad imaginada y real.

La **apertura crítica al mundo** es la cuarta condición: el patriotismo del siglo XXI no puede ser ni chovinista ni parroquial. La historia de los extranjeros solidarios con México, entre ellos Mina, los sanpatricios, Reed o Garibaldi, muestra que los mejores aliados de la patria son quienes comparten sus principios, no necesariamente quienes comparten su sangre. La educación patriótica que esta obra fundamenta es una educación que afirma la soberanía nacional y, simultáneamente, forma ciudadanos del mundo capaces de reconocer y defender los derechos de todos los seres humanos.

Tabla 57. Agenda estratégica de educación patriótica 2025–2050: principios, dispositivos y proyección.

Horizonte	Desafíos prospectivos	Estrategia pedagógica	Idearios fundantes	Indicador de logro
2025–2030	Desinformación; erosión democrática; desigualdad educativa estructural.	Alfabetización mediática patriótica; dispositivos pedagógicos por nivel; formación docente comprometida.	Hidalgo, Morelos, Juárez, NEM.	80% de planteles con proyectos cívico-comunitarios documentados.

2031–2040	Automatización del trabajo; soberanía tecnológica y digital amenazada; migraciones masivas.	Currículo de soberanía tecnológica y digital; patriotismo tecnológico; semestre de ciudadanía patriótica.	Flores Magón, Cárdenas, Carrillo Puerto.	Reducción del 30% en abandono escolar; certificación de competencia cívica.
2041–2050	Transición climática; redefinición del Estado-nación; inteligencia artificial en educación.	Patriotismo ecológico y ambiental; redes pedagógicas patrióticas latinoamericanas.	Zapata, Cárdenas, extranjeros solidarios.	Generación con compromiso ético ambiental y global documentable.

Nota. Elaboración propia con base en UNESCO (2022), OCDE (2023), SEP (2022a) y la síntesis de los idearios analizados en la obra.

Palabras finales: el fuego de la historia es una misma llama iluminando nuevas oscuridades

Esta obra comenzó con una convicción doble: que la historia no es un archivo inerte de fechas y depósito de acontecimientos pasados, sino un reservorio vivo de principios éticos capaces de orientar la acción presente; y que la educación, cuando se asienta sobre esos principios, puede convertirse en el instrumento más poderoso de emancipación colectiva.

El análisis sistemático de grandes figuras históricas, un proyecto educativo posrevolucionario de largo aliento y un proyecto educativo contemporáneo, ha permitido confirmar esa convicción y articularla en un sistema pedagógico coherente, fundamentado históricamente y proyectado hacia el futuro.

Los héroes y heroínas de México no fueron únicamente actores militares o políticos. Fueron también pedagogos, constructores de

subjetividades y reformadores sociales. Como sujetos sociales y políticos comprendieron, con mayor o menor consciencia explícita, que la transformación social más duradera es la que pasa por la formación de las personas. Hidalgo lo supo en los talleres de Dolores; Morelos lo expresó en los Sentimientos de la Nación; Juárez lo practicó al defender la escuela laica y gratuita; Cárdenas lo demostró al desplegar las Escuelas Normales Rurales por todo el territorio nacional; las heroínas de la Revolución lo vivieron al hacer del magisterio una militancia social; y la Nueva Escuela Mexicana lo declara al colocar la comunidad como sujeto pedagógico.

"El que no trabaja para la instrucción del pueblo no merece llamarse amigo de la libertad" (Hidalgo y Costilla, citado en Herrejón Peredo, 2011, p. 203). Esta sentencia de Hidalgo sintetiza el hilo conductor que atraviesa los diecisiete capítulos de esta obra: que la educación y la libertad son inseparables, que el patriotismo genuino exige la formación de ciudadanos que piensen por sí mismos y actúen por el bien común. Es la misma llama que encendió Morelos al proclamar que la soberanía dimana del pueblo, que avivó Juárez al defender la República contra el Imperio, que extendió Cárdenas al solidarizarse con los perseguidos del mundo, y que la educación del siglo XXI tiene la obligación histórica de mantener encendida iluminando las oscuridades nuevas que el mundo digital, la crisis climática y la erosión democrática imponen, sin perder un grado de su calor original.

La educación patriótica basada en estos principios vitales coadyuva a la soberanía popular y constituye una base sólida para el ejercicio del poder popular, puesto que los principios que movilizaron a nuestros héroes y a las grandes masas que ellos condujeron, son el acero forjado que sostiene el edificio de nuestro Estado-nación.

La educación patriótica que México necesita en el horizonte 2025-2050 no es la del culto a los héroes santificados ni la del ritual vacío. Es la educación que hace de cada estudiante un heredero activo y crítico de los principios vitales que esos héroes y heroínas encarnaron: soberanía, libertad, justicia, democracia, laicidad, solidaridad e internacionalismo. Es una tarea pedagógica de largo aliento, que requiere

maestros patriotas, currículos vivos y escuelas que sean, en sí mismas, comunidades de prácticas patrióticas.

El futuro de la nación depende de las generaciones que hoy se forman en sus aulas. Y esas generaciones merecen una educación que esté a la altura de la historia que han heredado y del futuro que se construye desde el presente.

Referencias

Aguirre Beltrán, G. (1992). *Regiones de refugio: El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizo América* (3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1967).

Alamán, L. (1849). *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en el año de 1808 hasta la época presente* (Vol. 5). Jus.

Albro, W. S. (1994). *Always a rebel: Ricardo Flores Magón and the Mexican Revolution.* Texas Christian University Press.

Almada, F. R. (1964). *La Revolución en el Estado de Chihuahua* (Vol. 1). Talleres Gráficos de la Nación.

Altamirano, I. M. (1949). Obras completas: Vol. I. *Revistas literarias de México*. SEP. (Obra original publicada en 1868).

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7ª ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. L. Suárez, trad.). Fondo de Cultura Económica (Obra original publicada en 1983).

Anna, T. E. (1978). *The fall of the royal government in Mexico City*. University of Nebraska Press.

Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/La frontera: La nueva mestiza* (C. Caballero, Trad.; 4.ª ed.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1987)

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3a ed.). Routledge.

Archer, C. I. (1977). *El ejército en el México borbónico, 1760–1810*. Fondo de Cultura Económica.

Arellano, E. (2016). *Ignacio Ramírez "El Nigromante". Memorias prohibidas*. Editorial Planeta-Universidad Autónoma del Estado de México.
Arendt, H. (2005). La condición humana (R. Gil Novales, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1958).
Aristóteles. (2014). Ética nicomáquea (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos. (Obra original escrita ca. 330 a. C.).
Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887–1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
Ávila, A. (2010). *En nombre de la nación: La formación del gobierno representativo en México*. Taurus.
– (2010). *Para la libertad: Los republicanos en tiempos del Imperio, 1821-1823*. UNAM.
Baronnet, B. (2012). Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas, México. Abya-Yala.
Benítez, F. (1978). *Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana* (3 vols.). Fondo de Cultura Económica.
Bernal, A. (2017). *Ciudadanía y educación: Perspectivas filosóficas y pedagógicas*. Narcea.
Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (ed. rev.). Rowman & Littlefield.
Blancarte, R. (1992). *Historia de la Iglesia católica en México.* Fondo de Cultura Económica.
Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128–139). Wiley.
Bonilla Artigas Editores. (2018). *Historia de la educación en México: Siglos XIX y XX*. Bonilla Artigas.
Braudel, F. (1981). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II, T I y T II*. Fondo de Cultura Económica.
Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles* (D. Najmías, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1990).

Bufe, C. y Verter, M. (Eds.). (2005). *Dreams of freedom: A Ricardo Flores Magón reader*. AK Press.

Bustamante, C. M. de. (1824). *Cuadro histórico de la revolución mexicana* (Vol. 3). Imprenta de J. M. Lara.

Cano, G. (1996). Las feministas en campaña: La primera mitad del siglo XX. En J. Tuñón (Ed.), *Enjaular los cuerpos: Normativas decimonónicas y feminidad en México* (pp. 46-78). El Colegio de México.

Cárdenas, L. (2003). *Obras: Apuntes, 1913-1940* (L. González, Ed.; 4 vols.). Universidad de Colima. (Obras originales de 1913-1940).

Carr, B. (1992). *Marxism and communism in twentieth-century Mexico*. University of Nebraska Press.

Carrillo Puerto, F. (1922). Discurso en Mérida. Citado en Paoli, F. J. y Montalvo, E. (1977). *El socialismo olvidado de Yucatán.* Siglo XXI.

Castells, M. (2001). *Galaxia internet.* Plaza & Janes Editores.

– (2009). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*: Vol. 1. La sociedad red (C. Martínez Gimeno, Trad.; 2.ª ed.). Alianza. (Obra original publicada en 1997).

– (2012). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de Internet.* Alianza.

Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE: Una mirada crítica desde la perspectiva curricular [Texto aplicado al contexto mexicano comparable]. *Aula de Innovación Educativa*, (298), 12–19.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2023). *José María Morelos y Pavón da a conocer los Sentimientos de la Nación, uno de los documentos políticos más importantes de la historia de México*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2023-09/FRN_SEP_14-1.pdf

Conde Flores, S. y Sandoval Flores, E. (2019). Formación cívica y ética en la educación secundaria mexicana: Entre el discurso y la práctica. Perfiles Educativos, 41(163), 50–67. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58988

Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos. (1857). *Diario Oficial de la Federación.*

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2019). *Artículo 3°. Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1934). *Artículo 3°* [Reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de diciembre de 1934]. Diario Oficial de la Federación.

Cumberland, C. C. (1952). *Mexican revolution: Genesis under Madero*. University of Texas Press.

Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 1916).

Di Tella, T. (1993). *Historia de los partidos políticos en América Latina, siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.

Diario Oficial de la Federación. (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de México.

Díaz Soto y Gama, A. (1976). *Historia del agrarismo en México*. Era.

Dietz, G. (2023). Interculturalidad crítica y educación: Debates y dilemas en la política educativa de la Cuarta Transformación en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 41–68.

Directorio de Historia de México. (2010). *Práxedis Gilberto Guerrero: Vida y obra*. UNAM.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Carlos Valencia Editores.

Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: Los años del águila (1920–1925)*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Flores Magón, R. (2006). *Regeneración: 1900-1918* (F. Naranjo, Ed.). Ediciones Antorcha. (Colección de artículos publicados originalmente entre 1900 y 1918).

– (2018). *La revolución y otros textos* (A. González, Comp.). Ediciones Era. (Obra original publicada en 1910).

Florescano, E. (2004). *Imágenes de la patria a través de los siglos*. Taurus.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, trad.). Pantheon Books. (Obra original publicada en 1975).

Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido* (C. Kopplhuber y G. Insausti, Trads.; 2.ª ed.). Herder. (Obra original publicada en 1946).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

– (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3.a ed.).

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, trads.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

Galindo de Topete, H. (1985). Ponencias al Primer Congreso Feminista de Yucatán. En A. Macías (Ed.), *Against all odds: The feminist movement in Mexico to 1940* (Apéndice documental, pp. 90-98). Greenwood Press. (Obra original de 1916).

Galván Lafarga, L. E. (1985). *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Gamio, M. (1916). *Forjando patria: Pro-nacionalismo*. Porrúa.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Gellner, E. (2008). *Nations and nationalism* (2ª ed.). Blackwell. (Obra original publicada en 1983).

Gilligan, C. (2013). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino* (J. Morales Martín, Trad.; 2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1982).

Gilly, A. (1971). *La revolución interrumpida: México, 1910-1920*. El Caballito.

Giordano, V. (2020). ¿Qué es el populismo de izquierda en América Latina? Criterios para un debate conceptual. *América Latina Hoy*, 84, 9–28.

Giroux, H. A. (2003). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (*I. Fernández, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1988).

– (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (A. Méndez Vigatá, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1983).
Goldman, E. (1910). *Anarchism and other essays*. Mother Earth Publishing Association.
González y González, L. (1956). La vida social. En D. Cosío Villegas (Dir.), *Historia moderna de México: La República restaurada*. Hermes.
Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel* (A. Montes del Castillo, Trad.; 6 vols.). Era. (Obra original de 1929-1935).
Greene, M. (2005). Lib*erar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (A. Fuentes, Trad.). Graó. (Obra original publicada en 1988)
Grumet, M. (1988). Bi*tter milk: Women and teaching*. University of Massachusetts Press.
Guardino, P. F. (1996). *Peasants, politics, and the formation of Mexico's national state: Guerrero, 1800–1857*. Stanford University Press.
Guedea, V. (1992). *En busca de un gobierno alterno: Los Guadalupes de México*. UNAM.
Guerrero, P. G. (1977). *Artículos literarios y de combate; Pensamientos; Crónicas revolucionarias* (J. Ávila Garibay, Ed.). Ediciones Antorcha. (Textos originales publicados entre 1905 y 1910).
Guha, R. (Ed.). (1988). *Selected subaltern studies.* Oxford University Press.
Gutiérrez de Mendoza, J. B. (1975). *Obras completas* (A. Ríos, Ed.). Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México. (Obras originales publicadas entre 1901 y 1930).
Gutiérrez Ibarra, C., Ramírez García, R. y Torres Velázquez, L. E. (2019). Formación ciudadana en el bachillerato mexicano: Retos y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 749–773.
Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación* (G. Vitale, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1987).
Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez Redondo, Trad.; 2 vols.). Taurus. (Obra original publicada en 1981).

Hale, C. A. (1972). *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. Siglo XXI.
Hamilton, N. (1982). *The limits of state autonomy: Post-revolutionary Mexico*. Princeton University Press.
Hamnett, B. R. (1994). *Juárez*. Longman.
Han, B.-C. (2021). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066
Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
Herrejón Peredo, C. (1987). *Mina: El español que liberó a México*. Clío.
– (2011). *Hidalgo: Maestro, párroco e insurgente*. Clío/El Colegio de Michoacán.
– (2011). *Hidalgo: Razones de la insurgencia y biografía documental*. Secretaría de Educación Pública.
Herrera Peña, J. (2012). *Gertrudis Bocanegra: Heroína de la Independencia*. El Colegio de Michoacán.
Hidalgo y Costilla, M. (2010). Decreto de abolición de la esclavitud (Guadalajara, 6 de diciembre de 1810). En M. León-Portilla y E. Matos Moctezuma (eds.), *Documentos de la Independencia de México* (pp. 45-49). Instituto Nacional de Antropología e Historia. (Obra original de 1810).
Hierro, G. (2009). Ética y feminismo (3.ª ed.). UNAM. (Obra original publicada en 1985).
Hobsbawm, E. y Ranger, T. (coords.). (2002). *La invención de la tradición* (O. Rodríguez Iglesias, trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1983).
Hogan, M. (2011). *The Irish soldiers of Mexico*. Fondo de Cultura Económica.
Honneth, A., (1997). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo Mondadori.
Honneth, A., (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Mur Ubasart, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994).

Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada* (G. Sánchez Gutiérrez, Trad.). Ediciones Godot. (Obra original publicada en 1971).

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). (2013). *Los Sentimientos de la Nación de José María Morelos: Antología documental.* https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/439/1/images/SentimdeNac.pdf

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México [INEHRM]. (2013). *Los Sentimientos de la Nación (1813): Edición conmemorativa del bicentenario*. Secretaría de Educación Pública.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Panorama educativo de México 2017: Indicadores del sistema educativo nacional*. INEE.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI/Social Science Research Council.

Jiménez y Muro, D. (1985). Plan Político y Social. En A. Macías (Ed.), *Against all odds: The feminist movement in Mexico to 1940* (Apéndice documental, pp. 64-70). Greenwood Press. (Obra original de 1911)

Joseph, G. M. (1982). R*evolution from without: Yucatán, Mexico, and the United States, 1880-1924.* Cambridge University Press.

Juárez García, B. (2006). *Discursos y manifiestos* (B. Rojas, Comp.). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. (Obra original de 1867).

Katz, F. (1998). *Pancho Villa* (Vol. 1-2). Era.

Knight, A. (1986). *The Mexican Revolution* (2 vols.). Cambridge University Press.

– (1990). Mexico's elite settlement: Conjuncture and consequences. En J. Higley & R. Gunther (Eds.), *Elites and democratic consolidation in Latin America and Southern Europe* (pp. 113-145). Cambridge University Press.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.

Krauze, E. (1987). *Francisco I. Madero: Místico de la libertad*. Fondo de Cultura Económica.

– (1987). *Lázaro Cárdenas: General misionero*. Fondo de Cultura Económica.
– (1994). *Biografía del poder: José Vasconcelos, el profeta del logos.* Fondo de Cultura Económica.
Kropotkin, P. (2009). *El apoyo mutuo: Un factor de la evolución* (L. Martín, Trad.). Pepitas de Calabaza. (Obra original publicada en 1902).
Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
Lamas, M. (1995). Cuerpo e identidad. En L. G. Arango, M. León y M. Viveros (Comps.), *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (pp. 61-81). Tercer Mundo.
Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
Lemoine, E. (1984). *Morelos: Su vida revolucionaria a través de sus escritos y de otros testimonios de la época*. UNAM.
Ley General de Educación [LGE]. (2019). *Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf
Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. (1867). *Diario Oficial del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos*.
Lida, C. E. (2009). *Caleidoscopio del exilio: Actores, memoria, identidades*. El Colegio de México.
Lombardo Toledano, V. (1936). *La CTM y la educación socialista.* Confederación de Trabajadores de México.
Lomnitz, C. (2014). *El regreso del camarada Ricardo Flores Magón*. Era.
López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
López Obrador, A. M. (2010). *La mafia que se apoderó de México y el 2012*. Grijalbo.
– (2018). 2018: *La salida*. Decimonono.
Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911–1928*. El Colegio de México.
Macías, A. (1982). *Against all odds: The feminist movement in Mexico to 1940*. Greenwood Press.

MacIntyre, A. (2009). *Tras la virtud* (A. Valcárcel, Trad.; 3.ª ed.). Crítica. (Obra original publicada en 1981).
Madero, F. I. (1985). Plan de San Luis Potosí. En F. Tena Ramírez (Comp.), *Leyes fundamentales de México 1808-1985* (pp. 11-16). Porrúa. (Obra original publicada en 1910).
Madero, F. I. (2010). *La sucesión presidencial en 1910.* Porrúa. (Obra original publicada en 1908).
Magaña, G. (1985). *Emiliano Zapata y el agrarismo en México* (Vol. 1-5). Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
Martínez Rosas, Alejo López y Granados Lara (2024). Educación en ciencia y tecnología para la sociedad del conocimiento. *Educarnos editorial*. https://revistaeducarnos.com/educacion-en-ciencia-y-tecnologia-para-la-sociedad-del-conocimiento/
– (2025). Educarnos en los sentimientos de la nación. En Navarro Saras, J. y Pérez Reynoso, M. Á. (coords.) (2626). *Un nuevo sexenio para la educación ¿continuidad o ruptura?* [p. 313-320] Educarnos Editorial.
Maza de Juárez, M. (2006). *Correspondencia 1847-1871* (J. Tamayo, Comp.). UNAM. (Cartas originales de 1847-1871).
McLaren, P. (2008). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (5ª ed.; J. A. Robledo y R. Filella, trads.). Siglo XXI Editores.
– (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911–1934*. Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
Meyer, J. (1973). *La Cristiada* (Vol. 1). Siglo XXI.
Meyer, L. (1981). México y los Estados Unidos en el conflicto petrolero (1917-1942). El Colegio de México.
Meyer, M. C. (1986). Pancho Villa: Military chieftain or social rebel? In D. C. Bailey (Ed.), *Essays on the Mexican Revolution: Revisionist views of the leaders* (pp. 91-123). University of Texas Press.
Mier, S. T. de. (1813). *Cartas de un americano, 1811–1812*. Porrúa. (Obra original publicada en 1813).

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Miller, R. R. (1997). *Shamrock and sword: The Saint Patrick's Battalion in the U.S.-Mexican War*. University of Oklahoma Press.

Mina, F. J. (1817). Proclama en el Bajío. Citado en Herrejón Peredo, C. (1987). *Mina: El español que liberó a México* (p. 142). Clío.

Molyneux, M. (1985). Mobilization without emancipation? Women's interests, the state, and revolution in Nicaragua. *Feminist Studies*, 11(2), 227-254. https://doi.org/10.2307/3177922

Morelos y Pavón, J. M. (1813). *Sentimientos de la Nación. Congreso Constituyente de Anáhuac*. Reproducido en INEHRM (2013).

– (2003). Sentimientos de la Nación. En A. Teja Zabre (Ed.), *Morelos: Documentos inéditos y poco conocidos* (pp. 203–210). Secretaría de Educación Pública. (Documento original de 1813).

Morín, E. (1993). *Tierra patria*. Editorial Kairós.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades (*M. Villanueva, Trad.). Katz.

– (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

– (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.

– (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Ornelas, C. (2018). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica/CIDE/Nacional Financiera.

Pani, E. (2004). El proyecto de Estado de Maximiliano a través de la vida cortesana y del ceremonial público. *Historia Mexicana*, 45(2), 423-460.

Paoli, F. J. & Montalvo, E. (1977). *El socialismo olvidado de Yucatán*. Siglo XXI.

Partido Liberal Mexicano (PLM). (2006). *Programa del Partido Liberal Mexicano* (1° de julio de 1906). Ediciones Antorcha. (Obra original publicada en 1906).

Pettit, P. (2004). *Republicanismo: Una teoría sobre la libertad y el gobierno* (T. Domenech, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1997).
Popper, K. (2010). *La sociedad abierta y sus enemigos* (E. Loedel, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1945).
Prebisch, R. (1950). T*he economic development of Latin America and its principal problems*. United Nations Economic Commission for Latin America.
Ramos Escandón, C. (1987). Señoritas porfirianas: Mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910. En C. Ramos Escandón (Coord.), *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México* (pp. 143-162). El Colegio de México.
– (2006). Mujeres en la Independencia de México: ¿Cómo fue su participación? En M. Terán y N. Páez (Eds.), ¿Cómo fue la Independencia en Querétaro? (pp. 39-58). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
Rawls, J. (1996). *El liberalismo político* (A. Doménech, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1993).
Reed, J. (2007). *México insurgente*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1914).
Reyes Heroles, J. (1974). *El liberalismo mexicano* (3 vols.). Fondo de Cultura Económica.
Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1986).
– (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
Rionda Arreguín, L. M. (1998). *Cándido Navarro: Un agrarista guanajuatense*. Universidad de Guanajuato.
Riva Palacio, V., y Zárate, J. (1974). *México a través de los siglos* (vol. 3, 2ª ed.). Cumbre.
Roa Bárcena, J. M. (2006). *Recuerdos de la invasión norteamericana (1846–1848).* Conaculta. (Obra original publicada en 1883).
Robinson, W. D. (1820). *Memoirs of the Mexican revolution: Including a narrative of the expedition of General Xavier Mina*. Lydia Bailey.
Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán/ CIESAS/CINVESTAV.

Salas, E. (1990). *Soldaderas in the Mexican military: Myth and history*. University of Texas Press.

Salinas Álvarez, S. (2010). *La Corregidora: Josefa Ortiz de Domínguez*. Porrúa.

Savarino, F. (1997). *Pueblos y nacionalismo: Del régimen oligárquico a la sociedad de masas en Yucatán, 1894-1925*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, 23, 26-34.

Secretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2018). *Marco Curricular Común de la educación media superior* (ed. actualizada). SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). *Plan de estudios de educación básica 2022: Nueva Escuela Mexicana*. SEP. https://www.sep.gob.mx

– (2022b). *Programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria.* SEP. https://www.sep.gob.mx

– (2022c). *Libros de texto gratuitos: Educación primaria 2022-2023*. SEP.

– (2022d). *Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP.

– (1923). *Las Misiones Culturales en 1927: Las escuelas normales rurales*. SEP.

Seijas, T. (2014). *Asian slaves in colonial Mexico: From Chinos to Indians*. Cambridge University Press.

Sierra, J. (1984). *La educación nacional*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1905).

Sosa Álvarez, G. (2018). *Margarita Maza: La esposa que sostuvo la República*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Soto, S. A. (1990). *Emergence of the modern Mexican woman: Her participation in revolution and struggle for equality, 1910-1940*. Arden Press.

Souto, Marta (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Speckman Guerra, E. (2010). Las flores del mal: Mujeres criminales en el Porfiriato. *Historia Mexicana*, 47(1), 183-229.
Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. https://doi.org/10.35362/rie601191
Taibo II, P. I. (2006). *Pancho Villa: Una biografía narrativa.* Planeta.
Tamayo, J. L. (2006). *Epistolario de Benito Juárez y Margarita Maza*. UNAM.
Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI / Fundación OSDE.
Thoreau, H. D. (1849). *Resistance to civil government*. Aesthetic Papers.
Timmons, W. H. (1963). *Morelos: Priest, soldier, statesman of Mexico*. Texas Western Press.
Torres Bodet, J. (1944). *La campaña nacional contra el analfabetismo*. SEP.
Torres Septién, V. (2004). Mujeres en la historia de la educación. En P. Gonzalbo Aizpuru (Coord.), *Historia y nación: Actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez* (pp. 211-234). El Colegio de México.
Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje.* Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, España.
Turner, J. K. (1967). *México bárbaro* (2.ª ed., R. Molina Mejía, Trad.). Ediciones Costa-Amic. (Obra original publicada en 1911).
Turner, V. (1988). *El proceso ritual: Estructura y antiestructura*. Taurus.
Turrent, E. (2010). *Historia del Banco de México: Vol. II. Del maximato al cardenismo, 1931-1940*. Banco de México.
UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560
Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Alianza Editorial.
Vasconcelos, J. (1925). *De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructurativa*. Cultura.

Vaughan, M. K. (1997). *Cultural politics in revolution: Teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930–1940*. University of Arizona Press.

Velázquez, M. E. (2006). *Mujeres de origen africano en la capital novohispana, siglos XVII y XVIII*. Instituto Nacional de Antropología e Historia/UNAM.

Villalpando, J. M. (2004). *Miguel Hidalgo*. Planeta.

Villoro, L. (1950). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. El Colegio de México.

– (1986). *El proceso ideológico de la revolución de independencia* (4.a ed.). UNAM.

Viroli, M. (1995). *For love of country: An essay on patriotism and nationalism*. Clarendon Press; Oxford University Press.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

– (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Warman, A. (1976). *…Y venimos a contradecir: Los campesinos de Morelos y el estado nacional*. Centro de Investigaciones Superiores del INAH.

Wasserman, M. (1993). *Persistent oligarchs: Elites and politics in Chihuahua, Mexico, 1910–1940*. Duke University Press.

Womack, J. (1969). *Zapata and the Mexican Revolution*. Alfred A. Knopf.

Wright de Kleinhans, L. (2006). *La emancipación de la mujer por medio del estudio y otros ensayos* (G. Cano, Prol.). UNAM. (Obra original publicada en 1891)

Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and nation*. SAGE.

Zapata, E. (2001). Plan de Ayala. En A. Gilly (Comp.), *Cartas a Zapata* (pp. 37-44). Era. (Obra original proclamada en 1911).

Zarate Toscano, V. (2019). *Leona Vicario: Una insurgente en la historia. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México*.

Zea, L. (1956). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.
Zoraida Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y educación en México* (2a ed.). El Colegio de México.

Semblanza del autor



José Luis Martínez Rosas es un académico mexicano, Licenciado en psicología área social por la UAQ, Maestro en docencia, maestrante en práctica educativa y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Ha sido docente e impartido conferencias en varias universidades públicas mexicanas del centro del país, se desempeñó como coordinador y docente de posgrado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato y de posdoctorado sobre gestión del conocimiento y análisis del discurso en varios países latinoamericanos, también ha realizado investigaciones sociales y educativas sobre geocultura, geoeducación, innovación y la situación política de México. Actualmente participa en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y en la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica de España capítulo México.

Ha criticado el pragmatismo y la racionalidad instrumental presentes en las Instituciones de Educación Superior y en las macrotendencias geoeducativas más importantes, como el enfoque curricular por competencias, las evaluaciones estandarizadas, la homogeneización del modelo de escuela y el sometimiento de las IES al capita-

lismo académico y al mercado global del conocimiento. También ha propuesto alternativas de análisis e innovación de la práctica educativa y reorientar la educación hacia la sociedad del conocimiento, el desarrollo humano y social, la ciudadanía crítica y el enfoque de derechos y capacidades.

Siendo un dirigente estudiantil del CEDUQ y docente universitario participó en la cogestión, democratización y extensión hacia la sociedad de la Facultad de Psicología y de la UAQ. Apoyó activamente varios movimientos sociales en las décadas de los 70, 80 y 90: cooperativas, urbano-populares y de productores agropecuarios; y ha militado en diversos partidos y organizaciones de izquierda independiente desde los 80 hasta la actualidad, entre ellas la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria, el Partido Mexicano de los Trabajadores y el Partido-Movimiento de Regeneración Nacional.

Investiga sobre educación, cultura y sociedad, entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “Movimientos sociales de Querétaro en los 70 y 80, Voces de sus participantes” (en coordinación con González Ortiz y Osorio Cervantes), “Análisis de coyuntura y análisis prospectivo de México y el mundo al cierre del primer cuarto de siglo”, “Educación patriótica e idearios educativos de México”.

Algunas de sus publicaciones se pueden consultar en:

https://revistaeducarnos.com/libros/ y https://repositorio.utmachala.edu.ec/

Correo electrónico: joseluismar444@gmail.com
ORCID: 0009-0008-0619-3620

Educar patriotas no solo es necesario, sino urgente, ante las injerencias extranjeras. Los dispositivos de formación y las prácticas educativas que se requieren están basadas en la memoria colectiva y viva de la historia y los presupuestos de una educación emancipadora.

Lo que se propone en este libro es una operación epistemológica y ética orientada a enriquecer el debate pedagógico actual con la fuerza normativa de experiencias históricas concretas, para proyectar los principios que nos han dado patria en la educación del siglo XXI.

Mediante un análisis histórico-hermenéutico riguroso, se recupera el pensamiento y los valores de las figuras más representativas de la historia de México -en la independencia, la reforma y la revolución- y de los proyectos educativos posrevolucionario y contemporáneo, para derivar de cada una de ellas un ideario pedagógico coherente con los desafíos actuales de la educación.

Los héroes y heroínas de México no fueron únicamente actores militares o políticos, sino también pensadores, reformadores sociales e incluso pedagogos, cuya visión del ser humano, de la sociedad y de la educación anticipa muchos de los debates contemporáneos sobre la formación ciudadana y configura los idearios educativos de México que dan sentido a la educación patriótica.

El libro es muy útil en el aprendizaje como texto de consulta para estudiantes y en la enseñanza como guía para docentes de educación básica y media superior; también para investigadores, pedagogos e historiadores de la educación que se interrogan por la articulación entre historia, educación, currículum y didáctica; y, además, para quienes realizan política educativa y proyectan el futuro de la educación mexicana.

Educarnos
Editorial