



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

González Montañez, Emmanuel

La escuela como espacio de configuración identitaria en comunidades religiosas cerradas: un estudio de caso con menonitas Altkolonier

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 16, e2541, 2025, Enero-Diciembre

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

Chihuahua, México

DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v16i0.2541](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2541)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521681814068>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

## La escuela como espacio de configuración identitaria en comunidades religiosas cerradas: un estudio de caso con menonitas *Altkolonier*

*The school as a space for identity formation in closed religious' communities:  
A case study of Altkolonier Mennonites*

Emmanuel González Montañez

### RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la escuela como espacio de configuración identitaria en comunidades religiosas cerradas, mediante un estudio de caso realizado en una escuela tradicional de los menonitas *Altkolonier* en Chihuahua, México. Desde un enfoque cualitativo y etnográfico, se examinan las prácticas organizativas, curriculares y disciplinares que estructuran la experiencia escolar de este grupo étnico-religioso. Los hallazgos revelan que la escuela cumple una función central en la reproducción simbólica de la identidad colectiva al integrar creencias religiosas, normas sociales y de género, métodos memorísticos y rituales escolares como mecanismos de transmisión y control cultural. Se concluye que esta institución educativa no solo enseña contenidos académicos sino que funciona como dispositivo de frontera simbólica, delineando claramente los límites culturales del colectivo. El estudio aporta elementos relevantes al análisis sobre la escolarización en contextos comunitarios que buscan preservar su autonomía cultural y educativa frente al entorno.

*Palabras clave:* identidad colectiva, escuela tradicional, comunidades religiosas cerradas, menonitas, estudio de caso.

### ABSTRACT

This article examines the role of the school as a space for identity formation in closed religious' communities, based on a case study conducted in a traditional school of the *Altkolonier* Mennonites in Chihuahua, Mexico. Using a qualitative and ethnographic approach, it analyzes the organizational, curricular, and disciplinary practices that structure the schooling experience of this ethno-religious group. The findings show that school plays a central role in the symbolic reproduction of collective identity by integrating religious beliefs, social and gender norms, memorization-based methods, and school rituals as mechanisms of cultural transmission and control. The study concludes that this educational institution not only teaches academic content but also operates as a device of symbolic boundary-making, clearly delineating the cultural limits of the collective. The study contributes relevant insights to the analysis of schooling in community settings that seek to preserve their cultural and educational autonomy in relation to the surrounding environment.

*Keywords:* collective identity, traditional school, closed religious communities, Mennonites, case study.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Las investigaciones educativas se han interesado por comprender cómo las instituciones escolares participan en la configuración de la identidad, tanto individual como colectiva, de los sujetos. Desde distintas disciplinas de las ciencias sociales se ha argumentado que la escuela no solo cumple una función de enseñanza sino también de reproducción simbólica y de socialización cultural, especialmente en contextos donde grupos sociales se resisten a cambios o innovaciones promovidas por el Estado u otros colectivos externos. Esta línea de investigación adquiere especial interés en el caso de las comunidades religiosas cerradas como las de los menonitas conservadores, donde la escuela ejerce la función de resguardo ideológico frente a otros modelos educativos y culturales, percibidos como una amenaza a sus valores fundamentales.

Si bien existen estudios previos relevantes sobre la educación menonita en el norte de México (Rodríguez, 2010; Trevizo, 2012, 2013), la mayoría se ha enfocado en perspectivas histórico-jurídicas y descriptivas, particularmente en los procesos de negociación con el Estado y en la incorporación parcial de instituciones de corte liberal al sistema educativo nacional. En contraste, son escasas las investigaciones que hayan documentado de manera etnográfica las prácticas escolares cotidianas en escuelas que mantienen su estructura organizativa y curricular tradicional (González, 2017; González y Nopala, 2013; Sneath, 2015, 2019).

El presente artículo ofrece un análisis centrado en una escuela menonita tradicional localizada en la región de Cuauhtémoc, Chihuahua, México. A través de una estrategia cualitativa basada en trabajo de campo, se reconstruyen y analizan las dinámicas escolares diarias con el propósito de argumentar que la escuela cumple un papel central en la transmisión de valores, saberes y formas de organización social que refuerzan el sentido de pertenencia al colectivo y, al mismo tiempo, delimitan las fronteras simbólicas (Barth, 1976) respecto al entorno sociocultural externo.

---

<sup>1</sup> Este estudio de caso forma parte de una investigación doctoral desarrollada con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías – actualmente Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti)– centrada en el análisis de la organización escolar y la configuración curricular de tres modelos educativos menonitas y su vínculo con los procesos de formación de identidad colectiva en la región de Cuauhtémoc, Chihuahua, México.

**Emmanuel González Montañez.** Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Candidato a Doctor por el DIE-Cinvestav. Ha realizado estudios de Maestría en Investigaciones Educativas y de Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y Psicología en la Universidad Autónoma de México. Se interesa desde el año 2012 en la investigación etnográfica en temas de educación menonita, en interacción social en ámbitos multiculturales, además de explorar la historia de la educación menonita en México. Correo electrónico: emmanuelgm08@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0002-8005-9709>.

Este análisis se apoya en una concepción relacional de la identidad colectiva, entendida como una construcción histórica, simbólica y social que se manifiesta en representaciones y prácticas compartidas (Giménez, 2009; Pérez-Agote, 2016). Desde esta perspectiva, la “escuela de campo” –*Darpe Schule*–, como los menonitas llaman al sistema educativo tradicional del grupo *Altcolonier*, se concibe como un dispositivo de configuración identitaria que forma sujetos coherentes con los principios ideológicos del colectivo, asegurando una continuidad cultural y estableciendo pautas claras de distinción simbólica frente a los “otros”.

El texto está organizado en seis apartados. En el primero se desarrollan los elementos teórico-metodológicos que sustentan el análisis, en el segundo se presenta un marco histórico-contextual, en el tercero se detallan los “principios ideológicos de conservación” que orientan las prácticas escolares, el cuarto aborda la organización institucional de la escuela de campo y el quinto su configuración curricular. Finalmente, el sexto apartado ofrece una reflexión analítica sobre el papel de la escuela en los procesos de configuración identitaria del grupo estudiado.

### ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

El enfoque teórico utilizado para este estudio es la perspectiva sociocultural de la educación, que aborda la escuela como un espacio de producción simbólica donde se generan y reproducen procesos de apropiación cultural, relaciones de poder y sentidos de pertenencia (Rockwell, 1996, 1997, 2018). Desde esta perspectiva, la escuela no es concebida únicamente como una institución transmisora de conocimientos, sino como un ámbito donde se configuran disposiciones, tendencias y formas particulares de vida social. Este enfoque resulta especialmente pertinente para el análisis de modelos escolares menonitas que se organizan bajo principios religiosos que orientan no solo los contenidos curriculares sino las formas institucionales y los marcos normativos de socialización. Además, en relación con los planteamientos de Bourdieu y Passeron (1996) y Althusser (2012), la escuela es abordada como un aparato ideológico que contribuye a la reproducción de las estructuras sociales y culturales del colectivo menonita, siendo un espacio privilegiado para el mantenimiento y control simbólico de su identidad.

Asimismo se retoman las aportaciones teóricas de Giménez (2009), Barth (1976) y Pérez-Agote (2016), quienes han abordado la construcción de identidades colectivas desde una perspectiva relacional en los ámbitos culturales, étnicos y religiosos. Estas aportaciones permiten concebir la identidad colectiva no como un atributo esencial e innato sino como una construcción situada que emerge en contextos históricos específicos y se sostiene mediante prácticas de cohesión y control social, representaciones compartidas y delimitaciones simbólicas respecto a otros grupos. En este sentido, se adopta la perspectiva institucional-social propuesta por Druker (2010), quien señala

que la escuela, entendida como sistema social, refleja claramente la estructura, organización y conflictos del colectivo al que pertenece, siendo un espacio esencial para analizar los procesos de socialización y configuración identitaria. Entonces, la escuela menonita, bajo esta lógica, es analizada como un dispositivo institucional que articula creencias, saberes y jerarquías sociales, y participa activamente en la producción y reproducción de los sentidos de pertenencia colectiva.

Adicionalmente, la organización escolar es entendida desde la propuesta de Fuentes-Sordo (2015), como el conjunto de estructuras y procesos institucionales orientados a cumplir objetivos educativos específicos; en el caso menonita, dicha organización escolar refleja explícitamente los principios ideológicos del grupo, asegurando su continuidad cultural y espiritual. Asimismo, la configuración curricular es abordada desde Furlán (1998) y Rockwell (1997), entendiendo el currículo como un sistema abierto conectado con el entorno cultural específico de la comunidad y como un proyecto integral que organiza no solo contenidos académicos sino también actividades educativas que refuerzan sus convicciones religiosas y culturales.

Metodológicamente, el estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, empleando la estrategia del estudio de caso para analizar en profundidad una escuela de campo perteneciente al grupo menonita *Altkolonier* de la Colonia Manitoba en Cuauhtémoc, Chihuahua.<sup>2</sup> Este grupo se caracteriza por adherirse a la vertiente conservadora del anabaptismo y por buscar deliberadamente la autonomía frente al sistema educativo nacional, así como respecto de los proyectos educativos de grupos menonitas reformados y progresistas que, aunque comparten en ocasiones territorio, sostienen modelos distintos. La elección de la estrategia del estudio de caso responde a su potencial explicativo e interpretativo, permitiendo indagar los modelos escolares considerando su contexto cotidiano, organizativo y cultural (López, 2013; Martínez, 1988; Soto y Escribano, 2019).

Para la construcción del estudio de caso llevé a cabo trabajo de campo mediante técnicas cualitativas tales como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, así como la recolección y análisis documental de materiales escolares. Esta estrategia metodológica posibilitó la reconstrucción del entramado de prácticas, normas y valores que caracterizan el modelo escolar tradicional menonita, permitiendo examinar su articulación específica con los procesos de formación identitaria.

---

<sup>2</sup> La selección de la escuela para el trabajo de campo respondió a criterios de accesibilidad y relevancia cultural, y se realizó garantizando en todo momento el anonimato y el consentimiento informado de los participantes.

---

## MARCO HISTÓRICO-CONTEXTUAL

El grupo *Altkolonier*—literalmente “Vieja Colonia”— constituye una de las vertientes más conservadoras del menonitismo, caracterizada por su apego a la tradición comunitaria, el uso del alemán alto como lengua de culto y escolarización, y el rechazo a las reformas educativas o tecnológicas promovidas tanto desde el exterior como desde sectores internos del propio grupo. Su trayectoria migratoria ha estado estrechamente ligada a la defensa de su autonomía religiosa y educativa, delineando un modelo escolar propio que persiste hasta la actualidad entre las facciones conservadoras de México y en asentamientos de países latinoamericanos como Bolivia, Colombia y Argentina a donde han migrado intermitentemente algunos sectores desde los 1950.

Este modelo hunde sus raíces en la historia migratoria del grupo desde el siglo XVI, cuando los anabaptistas, perseguidos por su rechazo al bautismo infantil y su postura pacifista, comenzaron una trayectoria de desplazamientos en busca de libertad religiosa y control educativo. Bajo el liderazgo de Menno Simmons, estas comunidades desarrollaron una cosmovisión en la que fe, lengua y educación se entrelazaron en una matriz doctrinal orientada a la separación del mundo (Unruh, 2023; Wiebe, 2023).

En Prusia los menonitas consolidaron un sistema de autogobierno comunitario con escuelas propias, impartidas en alemán alto como lengua litúrgica y escolar. Estas instituciones eran extensiones de la iglesia y se centraban en la alfabetización, la formación moral cristiana y habilidades prácticas para la vida agrícola (Schmiedehaus, 2021; Unruh, 2023; Wiebe, 2023). La posterior migración a Rusia—1789-1874— permitió expandir este sistema escolar bajo el amparo de un privilegio estatal, pero también generó tensiones entre sectores reformistas y conservadores. Las reformas impulsadas por el Estado ruso—como la imposición del idioma ruso y la profesionalización docente— derivaron en la creación de escuelas secundarias que, si bien exitosas en términos académicos, fracturaron el equilibrio entre el control comunitario y las políticas estatales (Cherkazianova, 2018; Friesen, 1978; Schmiedehaus, 2021, pp. 146-148).

En respuesta a estas presiones, aproximadamente 18,000 menonitas emigraron a Canadá en 1874. Allí el conflicto educativo se reactivó con fuerza: la imposición del inglés como lengua escolar y la prohibición de la enseñanza religiosa motivaron una nueva migración hacia México en 1922 (Epp, 1974; Schmiedehaus, 2021; Taylor, 2005). En ese contexto la escuela fue concebida como un bastión de autonomía espiritual y cultural. En las colonias fundadas en Chihuahua los menonitas reestablecieron la “escuela de campo”—*Darpe Schule*— como modelo predominante: una institución sencilla, impartida por docentes sin formación profesional, centrada en la Biblia, la lectura en alemán y la disciplina moral.

Hasta hoy la escuela de campo ha resistido diversas presiones de cambio y se ha consolidado como un símbolo central de identidad colectiva y frontera cultural. Un sector amplio del *Altkolonier* mantiene su adhesión a este modelo, aunque en un

escenario marcado por tensiones internas y externas que ha propiciado escisiones religiosas y la diversificación de proyectos escolares con diferentes grados de apertura al entorno nacional (Ens, 2019; Rodríguez, 2010; Schmiedehaus, 2021). En la Colonia Manitoba, el asentamiento más representativo del norte de México, estas tensiones se expresan en un mosaico educativo donde coexisten escuelas de campo estrictamente conservadoras junto con proyectos reformistas y modelos más abiertos impulsados por distintos sectores menonitas (Lozano y Trujillo, 2023).

Si bien la escuela de campo constituye el centro de análisis de este artículo y es el modelo predominante del *Altkolonier*, ello no significa uniformidad educativa en la colonia. A finales de la década de 1990 un sector del grupo impulsó un proyecto de reforma que dio lugar a las *Kommittee Schulen* –Escuelas de Comité–, donde se incorporó la enseñanza del español, contenidos de ciencias y estudios sociales, y la participación de mujeres como docentes (Old Colony Mennonite Support, 2011; Peters, 2015; Sneath 2015, 2019). Junto a estas escuelas reformadas conviven, en el mismo territorio, otras denominaciones menonitas con modelos educativos más abiertos, como los *Kleine Gemeinde*, que han articulado primaria y secundaria con técnicas pedagógicas diferenciadas (González, 2021). Finalmente, los menonitas del grupo *Konferenz* –de corte liberal o progresista– operan instituciones incorporadas a la SEP desde los años sesenta, con currículos híbridos y niveles hasta media superior, de cuyos egresados algunos continúan estudios universitarios en áreas como medicina, agricultura, mecánica, administración y docencia (Ens, 2019; Rempel y Friesen, 2015).

### **Los principios ideológicos de conservación**

La escuela de campo se organiza en torno a un conjunto de principios ideológicos que no solo orientan su configuración institucional y curricular sino que también estructuran simbólicamente la vida educativa de los menonitas *Altkolonier*. A estos los denominé “principios ideológicos de conservación” y tienen la función de garantizar la continuidad de las tradiciones culturales y religiosas del grupo. En la práctica, se expresan en características observables que agrupé en cuatro ejes analíticos: 1) la orientación hacia la austeridad, 2) la organización escolar y la diferenciación de servicios por género, 3) las prácticas que articulan la escuela con la iglesia y 4) la persistencia de elementos propios de una cultura escolar de larga duración.

#### ***La orientación hacia la austeridad***

La austeridad constituye una directriz fundamental en la construcción institucional y en la presentación personal de los integrantes del grupo *Altkolonier*. Esta orientación

---

<sup>3</sup> Las citas bíblicas en este escrito se toman de la versión Reina-Valera 1960, la cual es usada por las iglesias menonitas conservadoras.

implica una forma de vida que privilegia la sencillez por encima del lujo, perceptible tanto en los hábitos cotidianos como en los criterios que guían la edificación de las escuelas, las iglesias y los hogares. Se trata de una práctica coherente con la interpretación de las Escrituras, particularmente con el mandato de vestir de manera honrada y modesta, tal como se expresa en Timoteo 2:8-10.<sup>3</sup> La sobriedad en la apariencia también está asociada con la humildad y el sometimiento a Dios, valores centrales en los referentes religiosos de este grupo.

En esta perspectiva, todo aquello considerado ostentoso es rechazado por los *Altkolonier*, al estar vinculado con la vanidad y el orgullo, interpretados como expresiones del pecado según la lectura de los textos bíblicos como los Proverbios 30:8 y el Eclesiastés 1 y 5:10. La austeridad, por tanto, no es solo una elección estética o económica, sino que remite a una expresión moral y espiritual profundamente arraigada culturalmente.

En consecuencia, las escuelas de campo están diseñadas conforme a estas pautas éticas-morales. Se asientan en edificaciones sencillas, cuya estructura guarda gran similitud con la de los hogares. Es además común que el maestro habite un apartamento localizado en el mismo edificio escolar. Estas construcciones no cuentan con ningún letrero o distintivo visible que las identifique como instituciones educativas. En su interior las paredes están usualmente pintadas en dos tonos (blanco y verde o blanco y azul) y no presentan decoración alguna: carecen de retratos, mapas, gráficos o materiales didácticos. El mobiliario se limita a las bancas de los estudiantes, el estrado con el escritorio del maestro y algunos pizarrones negros colocados en la pared frontal. Del mismo modo, los sanitarios consisten en dos pequeñas habitaciones separadas que contienen únicamente los elementos básicos de higiene.

Los maestros de las escuelas de campo reproducen y difunden activamente esta visión y enuncian un rechazo explícito hacia aquellas escuelas que han adoptado modelos arquitectónicos más vistosos y, en su percepción, más lujosos. Esta postura fue documentada por Sneath (2019, p. 10) en su trabajo de campo etnográfico en Chihuahua, cuando preguntó a maestros su opinión respecto a las escuelas de los grupos menonitas progresistas con mayores recursos; uno de los informantes respondió: “Only proud people go there, that no humble person would ever go there” (“Solo la gente orgullosa va ahí, ninguna persona humilde iría jamás”), mientras que otro señaló que “They are fancy schools for fancy people” (“Son escuelas elegantes solo para gente elegante”). Además, la autora reflexiona que en su primer encuentro con estos maestros le llamó la atención su aspecto físico, pues parecía más cercano al de un agricultor que al de un educador, lo cual reafirma una coherencia entre este principio ideológico y su apariencia. De la misma manera, la educación para los menonitas conservadores debe mantenerse en una simplicidad básica de instrucción elemental (no educación postsecundaria), pues sigue presente el antiguo refrán *Altkolonier* “Je gelehrter, desto verkehrter” (“Cuanto más instruido, más equivocado o confundido”) (Epp, 1974, p. 338).

### *La organización escolar por género*

La tendencia a la división por género se manifiesta como una forma estructurante de la organización escolar en las escuelas de campo. Esta disposición no solo se refleja en las interacciones cotidianas, está asimismo inscrita en la infraestructura y en la disposición material del espacio educativo. Las escuelas cuentan, por lo general, con dos puertas de acceso diferenciadas: una para los niños y otra para las niñas. Esta lógica de separación se repite al interior del aula, donde las bancas están organizadas por género, al igual que los percheros utilizados para colgar sombreros o cachuchas. Esta distribución no es aleatoria ni flexible, por el contrario, se mantiene de manera estable y no admite modificaciones.

La separación por género estructura no solo la disposición espacial sino también las rutinas escolares. Durante los recreos, el acceso a los salones y el trayecto hacia la escuela, las niñas y los niños interactúan exclusivamente con sus pares del mismo sexo. Esta dinámica fue documentada en mi trabajo de campo:

Algunos niños que viven cerca de la escuela y que no son llevados por sus padres en vehículo, llegan a la escuela en filas, separados por género. Al llegar se reúnen con los demás, igualmente divididos por género, para practicar algunos juegos hasta que el maestro da la indicación de ir a la entrada del edificio, a las 8:00 am. Para entrar al salón, hacen filas separados por género; entran primero los niños y después las niñas [Nota de campo, junio 2023].

Lo interesante de esta práctica es que se mantiene sin la intervención directa del docente, como figura de autoridad. Es decir, no requiere ser impuesta explícitamente en cada momento, sino que se ha naturalizado como una forma de organización internalizada por los estudiantes. Esta aparente autoorganización fue evidenciada cuando pregunté a algunos miembros de la comunidad escolar sobre su origen o propósito, sin obtener argumentos que justificaran la separación por sexo:

No sé para qué. Siempre hacemos así [Alumno de 12 años].

Siempre se ha hecho así, los niños deben entrar y salir de la escuela en fila... separados y serios. Nunca ha sido diferente [Maestro *Altkolonier*].

Estas respuestas dan cuenta de una aceptación tácita de los principios que regulan las prácticas sociales sin necesidad de una legitimación racional o consciente de ellos. En una perspectiva sociológica, se trata de una ilustración de lo que Bourdieu (1990) llama el *habitus*, un concepto que alude a un sistema de disposiciones duraderas que guía la acción y la percepción del mundo social sin depender de una elaboración explícita. No obstante, fuera del grupo *Altkolonier*, los comentarios de otros miembros de la comunidad menonita, particularmente de exmiembros *Altkolonier* o pertenecientes a otras denominaciones, revelan interpretaciones más elaboradas sobre el sentido de esta división:

Yo pienso que ellos creen [los *Altkolonier*] que es para que haya un orden y no estén todos revueltos [alumnos con alumnas] y estén así... así como de vagos o distraídos [Adulto mayor, exmiembro *Altkolonier*].

Creo que es bueno tratar de mantener separados a los muchachos para evitar que entren malos pensamientos o cosas sucias en su cabeza. Las niñas, y especialmente las jovencitas, tendrán la idea de guardarse de momentos de tocarse [contacto corporal] con los muchachos para guardar su pureza [Maestro *Klein Gemeinde*].

Estos testimonios permiten inferir que la división por género responde no solo a fines organizativos sino también a propósitos morales y religiosos. Subyace una preocupación por el control del cuerpo, el comportamiento y la sexualidad, en coherencia con una ética basada en la contención y en la pureza, muy importante en los sistemas de creencias de las comunidades anabautistas conservadoras.

En síntesis, la tendencia a la división por género en las escuelas de campo constituye un principio organizativo que opera de manera transversal en el modelo educativo. Su persistencia no solo garantiza el orden cotidiano sino que también cumple una función simbólica: refuerza la diferenciación de roles entre hombres y mujeres, y anticipa los lugares que cada grupo habrá de ocupar en la vida adulta menonita. Como veremos en los siguientes apartados, este principio se articula con otros elementos de una cultura escolar de larga data y con las prácticas que vinculan estrechamente la escuela con la iglesia.

### ***Las prácticas y elementos que articulan la escuela con la iglesia***

Una tercera característica de los principios ideológicos de conservación es la presencia sistemática de prácticas escolares que reproducen acciones propias de la iglesia *Altkolonier*. Tal como sucede en el ámbito escolar, en los servicios religiosos también se observa una división estricta por género. Los domingos, al llegar al templo, los hombres y mujeres se reúnen por separado desde el ingreso, accediendo generalmente por puertas distintas al espacio religioso. Una vez adentro se ubican en bancas diferenciadas por género, replicando así la organización espacial que caracteriza las escuelas de campo. Al finalizar el servicio esa separación continúa en el espacio exterior, donde los feligreses conversan entre sí, divididos en dos grupos: hombres por un lado y mujeres por el otro.

Además del ordenamiento del espacio y de la distribución del mobiliario (bancas distribuidas en dos filas con un estrado al frente), las escuelas suelen contar con un púlpito, y en ocasiones son utilizadas como sedes de ceremonias religiosas (funerales y otras). El inicio de la jornada escolar, asimismo, evoca directamente el culto dominical: alumnos y maestros entonan cantos y realizan una oración, ambas prácticas con una estructura y con un contenido notablemente similares a las del ritual eclesial. En las dos instituciones se utiliza el idioma alemán alto, la Biblia es el libro por excelencia

y los encargados de dirigir las prácticas son hombres, muchos de los cuales asumen simultáneamente responsabilidades docentes y de predicación.

Esta continuidad entre ambas esferas ha sido identificada en estudios previos. Tal como sostienen González y Nopala (2013), la escuela de campo se encuentra intrínsecamente articulada con la iglesia *Altkolonier*, en tanto espacios donde se enseñan, reproducen y sedimentan los principios doctrinales del grupo. En este sentido, mientras en la escuela se forman las creencias, en la iglesia estas se refuerzan cíclicamente a través del culto y de la comunidad de fe.

Asimismo la escuela es un nicho donde aprender el idioma alemán alto, indispensable para la lectura de la Biblia y la comprensión de los sermones. Esta dimensión lingüística refuerza el vínculo entre la institución escolar y la eclesiástica, estableciendo una continuidad formativa basada en la comprensión del texto sagrado. La legitimidad y la complementariedad de esas instituciones se asientan también en la elección comunitaria de sus líderes, quienes son designados de común acuerdo entre los miembros eclesiales, y en la vigilancia del comportamiento corporal, tutelado por criterios implícitos de decoro, respeto y represión emocional.

En síntesis, la escuela de campo funciona como una extensión de la iglesia, y conservarla en su forma tradicional constituye un elemento fundamental para la estabilidad del grupo. Las atribuciones de la escuela no se reducen a la enseñanza de contenidos sino que se erige la institución como el vehículo mediante el cual los niños se adaptan desde temprana edad a las prácticas religiosas y normativas del grupo y las interiorizan. Esta centralidad es tan relevante que los *Altkolonier* no consideran necesario que los niños en edad escolar asistan a la iglesia: la escuela cumple esa función formativa y espiritual incluso antes de la integración formal como miembros de la congregación mediante el bautismo.

### ***Los elementos de la cultura escolar de larga duración***

Rockwell (2018) propone abordar el estudio de las culturas escolares a partir de una perspectiva histórico-cultural. Para ello propone un análisis en tres planos que reflejan las diferentes temporalidades, entrecruzadas y determinantes, que inciden en las configuraciones escolares: “la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana”. En particular, en el plano de la “larga duración”, la autora destaca que existen ciertos elementos institucionales que logran trascender diacrónicamente. Estos están relacionados con los roles del maestro o de los alumnos, las actividades cognitivas (como la lectura, la escritura o las matemáticas), y explican la presencia de ciertas herramientas y prácticas.

Para efectos de este artículo retomo la noción de *elementos escolares de larga duración* como una vía analítica para dar cuenta de aquellos rasgos de la escuela de campo, correspondientes al modelo tradicional menonita, que han sido preservados casi intactos

desde su configuración institucional en los asentamientos menonitas en Prusia, Rusia y Canadá durante los siglos XVII y XIX. Este enfoque permite observar cómo los *Altkolonier* manifiestan un claro apego a conservar dichos elementos en las escuelas de campo, a pesar de haber experimentado algunas modificaciones menores en sus formas de vida y en sus representaciones en el transcurso del tiempo.

Cabe precisar que estos elementos de conservación no solo abarcan objetos o materiales didácticos sino aluden a formas específicas de organización del espacio escolar, a los esquemas de estructuración del aprendizaje por niveles y a ciertas prácticas reiteradas que expresan una lógica pedagógica profundamente anclada en la tradición. A continuación mencionaré algunos ejemplos representativos de esa adhesión a la tradición, aun cuando los desarrollaré con mayor profundidad en los siguientes apartados.

Un primer elemento de larga duración es la disposición del espacio, la cual se caracteriza por una distribución fija de bancas alineadas a los costados del salón, cuya finalidad es mantener la separación por género entre los alumnos, como señalé antes. Junto con esto se impone un sistema multigrado en salones de clase que reúnen a todos los niveles escolares en un mismo espacio. A consecuencia, el maestro es responsable de orientar su enseñanza para que sea útil para todos los alumnos, pese a la diversidad de sus edades y de sus niveles previos de conocimiento. Las niñas cursan seis años de formación, mientras que los niños asisten durante siete. Las explicaciones sobre esta organización, recogidas en trabajo de campo, revelan una percepción de continuidad histórica incuestionada:

Siempre han sido así nuestras escuelas [Maestro *Altkolonier*].

Dicen [los maestros] que así debe de ser [Alumno de cuarto nivel].

A estos elementos se suman herramientas pedagógicas específicas, como el uso de la pizarra individual (una tabla pintada en negro mate, con dimensiones aproximadas de 20 x 35 cm) y la tiza blanca, empleadas principalmente para que cada alumno realice operaciones aritméticas en su mesa de trabajo. También se recurre a libros de estudio tradicionales, y se mantiene el orden establecido antaño en que estos deben ser leídos durante el proceso educativo.

Otro elemento de larga duración, menos visible pero fundamental en la configuración histórica de la escuela de campo, es el régimen disciplinario. En las escuelas el orden se sostiene mediante llamados de atención verbales, y en casos excepcionales mediante el uso de la “vara” o “fusta” como instrumento de corrección. Este recurso se emplea únicamente como último mecanismo para modelar la conducta del alumno, pero su sola presencia en el aula opera como un dispositivo simbólico que regula comportamientos. La persistencia de este medio disciplinario remite a prácticas de control que se encuentran documentadas en la historia de la educación desde la

época romana (Manacorda, 2012) y que, en el caso menonita, han sido transmitidas por generaciones. Aunque algunos informantes señalan que su uso ha disminuido en tiempos recientes, constituye un rasgo que expresa la continuidad del orden moral y revela la estrecha imbricación entre disciplina, autoridad docente y proyecto educativo comunitario.

Este conjunto de elementos evidencia la persistencia de una cultura escolar que se inscribe en una lógica de reproducción, más que en una de innovación. La apuesta de la escuela de campo no radica en transformarse sino en mantenerse como una institución coherente con las pautas fundamentales de la tradición educativa *Altkolonier*. En este sentido, hablar de una cultura escolar de larga duración no implica simplemente señalar la permanencia de ciertas formas escolares sino reconocer su función dentro de un proyecto ideológico de conservación de la identidad original.

En suma, la centralidad de los elementos de larga duración en la escuela de campo no solo responde a una inercia histórica, están referidos a una decisión consciente de preservación, que incide en las formas tanto materiales como simbólicas de la vida escolar. Esta dimensión estructural se articula estrechamente con los modos específicos de organizar la enseñanza y el aprendizaje. Por esa razón, en el siguiente apartado se analiza la organización escolar y la configuración curricular, en tanto expresiones concretas de un modelo educativo orientado a la conservación a partir de estos principios ideológicos.

### **El modelo de organización institucional**

Analizar la organización institucional de la escuela de campo permite desentrañar su estructura cotidiana basada en una lógica religiosa. A diferencia de los modelos escolares convencionales, en esta escuela no existen normativas formales ni burocracia pedagógica externa; por el contrario, sus formas organizativas surgen de acuerdos colectivos, tradiciones históricas y principios ideológicos profundamente arraigados.

La organización escolar se fundamenta en una red de actores y prácticas que articulan lo educativo con lo colectivo-religioso. Maestro, alumnos, padres, jefes de campo y autoridades eclesiales participan en una estructura cuyas jerarquías y funciones reflejan un sentido compartido de pertenencia, religiosidad y servicio al grupo.

Este apartado inicia analizando la figura del maestro como eje articulador del modelo. Posteriormente describe la participación de los alumnos y otros actores clave en el proceso educativo. Esta revisión permitirá comprender cómo dicha organización no solo regula la vida escolar sino también contribuye a la reproducción simbólica de los principios ideológicos del grupo.

### *El maestro*

El maestro ocupa una posición central en la organización escolar. Su función trasciende la instrucción de contenidos: actúa como agente de reproducción de normas, valores y creencias fundamentales del grupo. Su autoridad pedagógica no proviene de una formación profesional formal sino del reconocimiento comunitario de su saber, integridad moral y compromiso religioso.

Su elección recae en el colectivo, mediante votación o postulación directa, y debe contar con el consenso de las familias del territorio. Esta forma de designación revela un rasgo distintivo de las escuelas comunitarias: la legitimidad educativa se funda en el vínculo social y religioso, no en credenciales escolares. Esta caracterización docente menonita puede vincularse con la de los maestros de las escuelas rurales mexicanas a principios del siglo XX que describe Rockwell (1996), la cual se sostenía bajo la confianza social y la capacidad de actuar como modelo de vida dentro de un contexto cultural local específico.

Entre los requisitos figuran: ser hombre, dominar la lectura y escritura en alemán alto, manejar las operaciones aritméticas básicas y ejercer una autoridad equilibrada, evitando excesos tanto de autoritarismo como de permisividad. Esta ética de moderación se alinea con el modelo patriarcal de los anabaptistas conservadores, según el cual los maestros deben mostrar un compendio de rasgos de personalidad: reservado, modesto, pacificador y tranquilo, y de valores: sumisión, obediencia, humildad y simplicidad (Kraybill, 2001). Que el maestro frecuentemente viva en la misma escuela con su familia refuerza su función simbólica: su presencia continua subraya el carácter colectivo de la educación y establece una frontera respecto al exterior y a otras denominaciones menonitas. En términos de Bourdieu (1998), es un agente de reproducción cultural que opera desde el capital simbólico más que desde el escolar.

La jornada escolar se extiende de lunes a viernes, de 7:00 a 16:00 horas. Fuera de ese horario el maestro realiza labores productivas como otros hombres de la comunidad (agricultura, ganadería, oficios), cumpliendo una doble función: trabajador y conecedor de las Escrituras. Esta integración refuerza la conexión entre lo escolar y el orden social comunitario. El sostenimiento económico del maestro corre a cargo de las familias. El jefe de campo recauda mensualmente las cuotas y, en caso de trabajos adicionales en la escuela (como reparación de la infraestructura), el maestro recibe compensación. Este modelo reafirma la lógica autogestiva menonita: la educación es una responsabilidad de la colectividad religiosa, no del Estado (Trevizo, 2013).

Finalmente, en algunas tareas, como revisar ejercicios, el maestro puede contar con el apoyo de su esposa. Este detalle, aunque menor, evidencia cómo las funciones educativas, incluso bajo una estructura jerárquica masculina, se distribuye familiarmente. La escuela, más que una institución autónoma, es una extensión de la vida doméstica y religiosa de los *Altkolonier*.

### *Los alumnos*

En el modelo organizativo de la escuela de campo los alumnos son los principales destinatarios del proceso educativo, y su participación está regulada por los marcos normativos del grupo. Su lugar en la institución responde a una concepción de la infancia basada en la obediencia, la humildad y la formación espiritual, más que en ideales de autonomía, ciudadanía o desarrollo profesional individual.

Los niños menonitas que asisten a las escuelas de campo inician su escolarización entre los cinco y seis años de edad, según decisión familiar, aunque el ingreso formal ocurre a los seis. Esta flexibilidad no altera la duración del trayecto escolar: las niñas asisten durante seis años y los varones uno más. Tal diferencia evidencia una distinción de género institucionalizada, arraigada en la distribución de roles sociales y religiosos. Como señala Rockwell (1997), estas diferencias en el tiempo escolar reflejan principios de división social del trabajo propio de las culturas escolares.

El calendario escolar se ajusta a los ciclos agrícolas, subordinando el tiempo educativo a las dinámicas productivas de la colonia. El año lectivo se divide en dos periodos: de julio a septiembre y de noviembre a marzo. Esta organización no obedece a criterios burocráticos del sistema nacional sino a los ritmos de la vida menonita.

Durante su paso por la escuela los niños transitan por cuatro niveles, que no corresponden a grados oficiales sino que se definen por la edad más que por el desempeño académico o evaluaciones sobre el dominio de contenidos. Esto revela una lógica de progresión centrada en la pertenencia generacional y no en la evaluación individual. Esta modalidad evidencia que la escuela tiene como función principal la integración cultural del niño, más que el aprendizaje cognitivo individualizado y competitivo o meritocrático.

En este contexto, el aprendizaje de lectura, escritura y operaciones básicas se adquiere de forma progresiva y estructurada, mediante materiales diseñados por y para los *Altkolonier* (en el siguiente apartado se abordará la configuración curricular). Estos textos no solo cumplen una función educativa sino que también refuerzan la identidad grupal al transmitir doctrinas, valores y creencias fundamentales.

En términos organizativos, todos los niños comparten un mismo salón bajo un modelo multigrado que obliga al maestro a gestionar distintos niveles y ritmos de aprendizaje. Este esquema, alejado del aula homogénea moderna, es común en contextos tradicionales y rurales, donde prevalece la lógica comunitaria sobre la segmentación etaria. Las relaciones entre alumnos también están reguladas por el género y nivel. La interacción se restringe dentro del mismo sexo, manteniendo una separación tanto física (bancas, filas, percheros, entradas) como simbólica, que anticipa los roles diferenciados que hombres y mujeres asumirán en su adultez.

Finalmente, la experiencia escolar concluye con un acto simbólico: la entrega de un engargolado que recopila las actividades realizadas. Este documento funciona como archivo personal y como memoria del aprendizaje. Existe también la posibilidad de permanecer un año adicional en la escuela, previo acuerdo entre maestro y familia, lo que introduce un margen de flexibilidad que refuerza el carácter comunitario de la institución.

### *Padres, autoridades religiosas y jefes de campo*

Además del maestro y los alumnos, la organización institucional de la escuela de campo involucra a otros actores cuya participación, aunque menos constante, es fundamental: padres de familia, obispo, predicadores y jefes de campo. Su rol trasciende lo administrativo: mantienen el vínculo entre escuela, familia y colectivo religioso.

Los padres ejercen una supervisión directa pero no reglamentada sobre las actividades escolares. Su presencia en la escuela es informal pero legítima: pueden asistir libremente, observar clases, evaluar al maestro (aunque no bajo criterios pedagógicos formales) e incluso participar en decisiones sobre su permanencia.

Los jefes de campo tienen funciones delimitadas en lo escolar: recaudan los pagos mensuales que las familias deben pagar para el maestro, gestionan mejoras en la infraestructura y atienden sus necesidades. Actúan como intermediarios entre las familias y la escuela, reforzando una organización horizontal y comunal. Así, la escuela no es una entidad autónoma sino un órgano funcional dentro de la congregación, sostenido por una red de responsabilidades compartidas.

En el plano simbólico, la participación del obispo y los predicadores es clave. Cada año, cerca del cierre del ciclo escolar (marzo), visitan la escuela para evaluar la enseñanza. Su observación no se enfoca en logros académicos sino en confirmar que los alumnos han sido correctamente orientados en la fe y que el maestro aplica métodos acordes con los principios menonitas. Estas visitas constituyen actos rituales que validan la fidelidad doctrinal de la escuela más que su desempeño pedagógico. En otras palabras, los líderes religiosos, en este caso, actúan como “evaluadores doctrinales” asegurando la continuidad simbólica entre escuela e iglesia.

La interrelación entre estos actores evidencia que la escuela no se concibe como un espacio autónomo de la vida menonita, sino como parte de una red compleja de relaciones sociales, religiosas y culturales. Su función es menos instruir académicamente que integrar cultural y doctrinalmente y reproducir ideológicamente al colectivo. En suma, esta organización no responde a principios formales del sistema educativo nacional sino a lógicas colectivas en las que los roles se asumen por pertenencia y consenso. Esta estructuración interna refuerza el carácter conservador de la escuela y garantiza la estabilidad de los principios religiosos que la sustentan.

### **La configuración del currículo**

Este apartado aborda la configuración curricular de la escuela de campo, entendida no solo como un conjunto de contenidos disciplinares sino como una red de prácticas, tiempos y materiales que estructuran la experiencia de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el currículo no solo se limita a un plan prescriptivo sino que se despliega como una práctica sociocultural que expresa valores, jerarquías y sentidos (Furlán, 1998; Rockwell, 1997).

El análisis se centrará en cómo se organiza la enseñanza, qué saberes se consideran valiosos, cómo se adquieren progresivamente y qué formas de relación pedagógica se establecen entre maestro y alumnos. Aunque la lectura, la escritura y las matemáticas mantienen su centralidad, adquieren un carácter subordinado a un proyecto más amplio: la formación religiosa guiada por los principios ideológicos de conservación previamente descritos.

Así, la configuración curricular responde a una lógica tradicional que entrelaza contenidos escolares con prácticas de larga duración, enmarcadas en los ciclos agrícolas de la colonia. En este marco, el currículo opera como un medio para reproducir una forma específica de vida menonita que se examinará en las siguientes secciones.

#### ***Los niveles de aprendizaje: una progresión centrada en la repetición y la memoria***

La escuela de campo organiza su currículo en cuatro niveles de aprendizaje, agrupando a los estudiantes según su edad. Esta estructura no responde a la lógica de grados estandarizados por logros académicos, como el sistema educativo nacional, sino a una progresión cronológica basada en la exposición gradual a contenidos fundamentales definidos por el grupo *Altkolonier*.

Como se mencionó antes, a diferencia de los modelos graduados, todos los alumnos, de distintas edades y niveles, comparten el mismo salón. Esta modalidad exige del maestro habilidades organizativas y atención diferenciada, propias de un contexto multigrado. Su funcionamiento recuerda a formas pedagógicas antiguas, como las medievales en las que un solo maestro guiaba a grupos heterogéneos (Manacorda, 2012).

Desde la perspectiva de Gimeno (1998), esta estructura expresa la existencia de un currículo basado en los “esquemas prácticos” de los docentes que se concreta en las rutinas, recursos y normas no escritas. Más que evaluar competencias o dominar contenidos para avanzar, se prioriza la permanencia, la repetición y la integración cultural como formas legítimas de aprendizaje. A continuación se describen los rasgos centrales de cada nivel.

- Primer nivel.- Incluye niños de seis a ocho años. Se inicia con cantos, oraciones y el aprendizaje básico de lectura y escritura en alemán alto, utilizando el libro *ABC*, impreso en Cuauhtémoc, Chihuahua, especialmente para los *Altkolonier*. La enseñanza sigue una secuencia clásica: reconocimiento de letras, sílabas, palabras y oraciones. En matemáticas o “cuentas” (como denominan a esta área de aprendizaje los menonitas) se trabajan sumas y restas con unidades y decenas, aplicadas a situaciones cotidianas (como contar animales de la granja del hogar), lo que refleja una pedagogía contextualizada en saberes locales.
- Segundo nivel.- Dirigido a niños de ocho a nueve años. Se incorporan hojas de ejercicios llamadas “Tablas” (*addiere, subtrahieren, multiplizieren* y *dividieren*), con operaciones que avanzan hacia las centenas. Los alumnos comienzan a memorizar las tablas de multiplicar. En escritura, utilizan una libreta especial para copiar párrafos y memorizar palabras. También se introduce el Catecismo de Johann Wiebe (1881), el cual contiene una sección fundamental llamada “Creencias de los Menonitas en Norteamérica”, integrando contenidos bíblicos al repertorio escolar.
- Tercer nivel.- Para niños de nueve a once años. Inicia la lectura del Nuevo Testamento y la transcripción de versículos en la libreta escolar, reforzando el uso del Catecismo. En matemáticas, se intensifican multiplicaciones y se introduce la división. Una práctica distintiva es la resolución de problemas propuestos por el maestro, basados en situaciones comunitarias que implican reflexión ética. Esta dimensión moral del aprendizaje evidencia que el currículo no solo se dirige a competencias cognitivas sino también a la interiorización de valores sociales.
- Cuarto nivel.- Corresponde a niñas de hasta 12 años y niños hasta los 13. La actividad principal es la lectura del Antiguo Testamento, vista como preparación espiritual para el bautismo, aunque su estudio continúa en la adultez. En matemáticas, se consolidan las operaciones básicas. Además, los alumnos mayores apoyan a los más jóvenes en lectura y aritmética, siguiendo el método Lancaster. Esta práctica de colaboración intergeneracional refuerza el carácter colectivo de la enseñanza.

En conjunto, la organización de los niveles revela una estructura pedagógica propia, sencilla pero coherente con la lógica religiosa y cultural del grupo. Cada nivel introduce contenidos religiosos, lingüísticos y matemáticos gradualmente, orientados a la vida cotidiana más que al rendimiento académico externo (ver Tabla 1). Este sistema multigrado refuerza valores comunitarios como la cooperación, la jerarquía etaria y el aprendizaje entre pares.

Según Furlán (1998), esta configuración es parte del proyecto escolar local, en el que el currículo no es solo un listado de asignaturas sino un entramado de relaciones, normas y saberes que definen lo que es legítimo aprender. En el siguiente apartado se examina con mayor detalle las áreas de aprendizaje que conforman esta estructura curricular y su aplicación cotidiana en la escuela tradicional menonita.

**Tabla 1***Niveles de aprendizaje en la escuela de campo Altkolonier*

Nivel	Edad	Contenidos y materiales
1°	6-8 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abecedario en alemán alto (libro ABC)</li> <li>• Cantos y oraciones</li> <li>• Lectura y escritura básica</li> <li>• Operaciones básicas (unidades y decenas)</li> </ul>
2°	8-9 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablas aritméticas (<i>Addiere, Subtrahieren</i>, etc.)</li> <li>• Escritura de párrafos</li> <li>• Catecismo: Creencias de los Menonitas en Norteamérica</li> </ul>
3°	9-11 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del Nuevo Testamento</li> <li>• Escritura de versículos</li> <li>• Resolución de problemas con base en situaciones cotidianas</li> </ul>
4°	Niñas hasta 12 años Niños hasta 13 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del Antiguo Testamento</li> <li>• Consolidación de operaciones básicas</li> <li>• Participación como apoyos pedagógicos (método Lancaster)</li> </ul>

*Fuente:* Elaboración propia.

### ***Cuatro áreas de aprendizaje:***

#### ***lectura, escritura, matemáticas y actividades especiales***

El currículo de la escuela de campo se organiza en cuatro áreas principales que estructuran el tiempo y los contenidos escolares de los cuatro niveles: lectura, escritura, matemáticas y actividades especiales de los viernes. Dichas áreas responden a los valores religiosos del grupo y a una cultura escolar propia. Estas prácticas pueden interpretarse no solo como acciones que permiten la adquisición de saberes sino que promueven una determinada manera de ser, de relacionarse y de entender el mundo.

- **Lectura.**- El proceso de lectura se construye de manera repetitiva, comenzando con el aprendizaje del abecedario en alemán alto. Los pizarrones laterales del aula exhiben permanentemente el alfabeto, cuyo recitado colectivo inaugura la jornada escolar. Esta práctica, de carácter memorístico y mecánico, no prioriza la comprensión lectora sino al desarrollo de una habilidad instrumental para leer la Biblia con fluidez. En este sentido, la lectura se convierte en un medio de acceso a los contenidos religiosos y en un mecanismo de fortalecimiento de la fe individual.

- **Escritura.**- La enseñanza de la escritura se basa en la copia. En el primer nivel, los alumnos transcriben el abecedario; en el segundo, oraciones, y a partir del tercero, versículos del Nuevo Testamento y fragmentos de las “Creencias de los Menonitas en Norteamérica”. El objetivo es reproducir con precisión formas gráficas y memorizar vocabulario religioso. Aunque guiada por el maestro, esta actividad promueve la colaboración entre niveles, especialmente cuando los alumnos mayores asisten a los menores. Esta práctica recuerda al método Lancaster y puede leerse, siguiendo la noción de andamiaje (Quinteros, 2007), como una forma de transmisión entre pares.
- **Matemáticas.**- La enseñanza matemática se organiza en tres etapas: primero, los alumnos resuelven operaciones aritméticas copiadas de las Tablas, clasificadas por tipo y complejidad; segundo, repasan colectivamente las tablas de multiplicar, guiados por el maestro, y tercero, resuelven problemas escritos en el pizarrón. La corrección es individual, con ocasional apoyo de la esposa del maestro. Se fomenta la colaboración entre compañeros y se reconocen públicamente los desempeños destacados. Los contenidos se vinculan directamente con la vida productiva menonita: son útiles para la administración doméstica, el comercio local y el trabajo en el campo.
- **Actividades especiales de los viernes.**- Los viernes tienen una dinámica particular. La jornada comienza con un canto y continúa con la redacción de una carta al maestro, en la que los alumnos expresan sus aprendizajes y percepciones sobre la escuela. Esta actividad permite recuperar voces infantiles y ofrece al maestro elementos de evaluación cualitativa sobre su desempeño. Luego se realiza un ejercicio de corrección de errores en un texto del pizarrón. Esta práctica introduce una dimensión competitiva, ya que quien identifica todos los errores recibe una pequeña compensación económica. Aunque excepcional dentro del esquema general, esta dinámica resalta el valor del esfuerzo y de la atención al detalle.

En síntesis, estas cuatro áreas revelan una configuración curricular centrada en la repetición, la copia y la participación regulada. El silencio predomina durante las actividades, cuando el maestro no está explicando. Aunque las prácticas puedan parecer simples en términos pedagógicos, su valor reside en su funcionalidad cultural e ideológica: la lectura facilita el acceso a la Biblia, la escritura refuerza formas normativas de expresión, y las matemáticas se articulan con la economía familiar y local. En conjunto, estas áreas configuran un régimen escolar que no solo transmite contenidos sino también una forma de infancia acorde con las expectativas cognitivas y religiosas del grupo.

---

Furlán (1998) plantea que el currículo puede entenderse como un dispositivo que estructura la experiencia educativa para consolidar un orden sociocultural específico. Las prácticas descritas operan como mecanismos de transmisión simbólica que producen y reproducen valores, significados y modos de ser. A su vez, retomando a Rockwell (2018), estas actividades representan elementos de larga duración que, pese a transformaciones externas, se mantienen como núcleos centrales de las escuelas de campo. Así, más allá de los contenidos formales, lo que enseña esta escuela es una forma de habitar el mundo desde la lógica de los principios de conservación.

***Actividades de cierre de ciclo escolar:  
rituales de reconocimiento y de pertenencia***

Las actividades que marcan el fin del ciclo escolar en las escuelas de campo tienen un alto valor simbólico. Condensan significados vinculados con la cultura académica, las relaciones eclesíásticas y la función social de la escuela como espacio de transmisión y validación de saberes y creencias. Estas prácticas pueden considerarse “rituales escolares” que, en términos de Rockwell (2018), forman parte de las dinámicas de larga duración que estructuran la vida institucional.

Una de las acciones más representativas es la evaluación de contenidos religiosos. El maestro interroga a los alumnos que egresan del cuarto nivel sobre fragmentos del Catecismo y las “Creencias de los Menonitas en Norteamérica”, con el fin de verificar su memorización. No se evalúan formalmente otras áreas como lectura, escritura o matemáticas, lo que revela que el criterio central de valoración se orienta hacia la asimilación doctrinal. Esta práctica muestra cómo los contenidos escolares están subordinados a una lógica identitaria. La escuela no persigue tanto el desarrollo de competencias universales como la apropiación de significados culturales propios. En este sentido, la memorización doctrinal actúa como un dispositivo que garantiza la continuidad ideológica entre generaciones.

Otra práctica distintiva es la convivencia social que tiene lugar al término del ciclo. Se trata de una reunión festiva en la que los alumnos obsequian al maestro dulces, dinero o prendas de vestir, en señal de agradecimiento. Este gesto refuerza el vínculo afectivo y reconoce socialmente su figura. Además ese día se permite la interacción entre niños y niñas, lo cual representa una excepción a la estricta división por género vigente durante el año. Esta apertura convierte la convivencia en un momento de socialización libre, que celebra la cohesión e integridad del grupo.

Estas actividades pueden entenderse como “dispositivos de vitalización” (Maffesoli, 2009), ya que renuevan el sentido de pertenencia y revitalizan las prácticas escolares a través de la afectividad, el reconocimiento mutuo y el rito. Funcionan como pausas en la rutina, en las que se suspenden parcialmente las reglas formales para dar lugar a expresiones emocionales y simbólicas que fortalecen la vida colectiva.

## REFLEXIONES FINALES

Los procesos educativos en la escuela de campo no pueden entenderse como simples transmisores de saberes instrumentales, su verdadera función radica en operar como un espacio simbólico donde se configuran, refuerzan y reproducen los elementos constitutivos de la identidad colectiva del grupo. Siguiendo a Barth (1976), Giménez (2009) y Pérez-Agote (2016), la identidad colectiva no es un atributo esencial ni fijo sino una construcción relacional, sustentada en prácticas, símbolos, rituales y fronteras de pertenencia. En este marco, la escuela funciona como un dispositivo central de afianzamiento identitario.

Este modelo escolar, sustentado en principios ideológicos de conservación, constituye una forma de reproducción simbólica orientada a la estabilidad y cohesión del grupo en un contexto histórico y territorial específico. Las prácticas educativas privilegian la repetición, la disciplina y la contención por encima de la innovación o la apertura a la alteridad. A través de la memorización, el orden estricto, la separación por género, el currículo religioso y la regulación del cuerpo, se construyen subjetividades acordes con el *ethos* comunitario y patriarcal menonita. Estos elementos, en palabras de Giménez (2005), son “materiales culturales” que se interiorizan como esquemas duraderos de percepción y acción.

Desde esta perspectiva, la escuela configura identidad colectiva al actuar como puente entre las disposiciones familiares y las expectativas eclesiales. Su diseño, contenido y régimen disciplinario orientan a los niños no solo en lo que deben saber sino en quiénes deben ser. Enseña una posición en el mundo: ser menonita, reconocerse como tal y distinguirse de los otros.

Los principios ideológicos de conservación operan como marcos estructurantes que definen qué se enseña, cómo se aprende y qué formas de vida son legítimas. No se trata simplemente de transmisión de contenidos sino de una pedagogía orientada a generar sentido de pertenencia. Como señala Pérez-Agote (2016), las identidades colectivas religiosas no derivan únicamente de interiorizaciones individuales sino también de la objetivación institucional de un proyecto común. En este caso, la escuela materializa ese proyecto: controla el cuerpo, selecciona saberes válidos y produce una memoria colectiva.

Desde la teoría de los límites étnicos de Barth (1976) puede afirmarse que la escuela cumple una función delimitadora: establece una frontera simbólica entre los *Altkolonier*, otros grupos menonitas y los connacionales mexicanos. El currículo, el idioma (alemán), la separación por género y el rechazo a contenidos modernos refuerzan una lógica de distinción que fortalece el “nosotros” y marca diferencias frente a los demás. Estas prácticas no impiden el contacto, pero sí lo regulan en términos de sentido, intensidad y consecuencias. La escuela no solo preserva lo interno sino que encuadra la relación con lo externo.

Sin embargo, la identidad colectiva no es monolítica ni ajena al cambio. Se observan fisuras y márgenes de negociación dentro del modelo: la colaboración entre alumnos, la afectividad expresada en las cartas al maestro y las excepciones a la rigidez de género durante las convivencias escolares revelan espacios de flexibilidad. Estos momentos permiten leer la escuela no solo como dispositivo de control sino también como escenario de sentidos, emociones y reconocimiento.

La escuela de campo no solo preserva una forma peculiar de hacer escuela sino que sostiene una forma de vida. Lo que podría parecer una instrucción simple se revela como un complejo dispositivo de producción identitaria, en el cual los principios de conservación se articulan con la configuración de una identidad colectiva religiosa, cultural y étnica. La escuela es, en definitiva, un espacio donde se aprende a pertenecer, a distinguirse y a reproducir un proyecto colectivo en tensión constante con modelos menonitas más progresistas y con el mundo moderno.

Aunque este estudio se centró en la expresión tradicional del modelo escolar *Altkolonier*, es importante situarlo frente a procesos históricos y comparativos más amplios. A diferencia de las escuelas públicas y particulares del sistema educativo mexicano, regidas por normatividad estatal, profesionalización docente y un currículo orientado a la formación ciudadana, las escuelas de campo han preservado una autonomía que incluso resistió los intentos cardenistas de uniformar la educación en la década de 1930 (Rodríguez, 2010).

Además conviene distinguir a los *Altkolonier* de otros grupos anabaptistas conservadores, como los Amish o los Huteritas, con quienes suelen ser asociados de forma imprecisa: pese a ciertas similitudes, difieren en organización religiosa, tradiciones litúrgicas y estilos comunitarios de vida. Finalmente, las migraciones contemporáneas de familias *Altkolonier* hacia Canadá, Estados Unidos, Bolivia, Colombia o el sur de México, motivadas por conflictos agrarios, cismas religiosos, crisis ambientales o por el deseo de mantener o rechazar estructuras más tradicionales, introducen nuevas tensiones y escenarios que reconfiguran los modos de reproducción identitaria del grupo (Castro, 2004; Manzanares, 2020).

En suma, la identidad *Altkolonier* en la Colonia Manitoba tampoco permanece estática. La adopción del modelo educativo reformado –Escuelas de Comité– por un sector del grupo ha introducido nuevas configuraciones curriculares, lingüísticas y pedagógicas que sugieren la emergencia de identidades colectivas en transición. En este escenario, la continuidad de la escuela de campo deja abiertas preguntas fundamentales para investigaciones futuras: ¿Qué sucederá con las escuelas de campo en las próximas décadas en la Colonia Manitoba y en el territorio mexicano?, ¿Desaparecerán ante las transformaciones internas y las presiones externas, o encontrarán nuevas formas de persistir como frontera simbólica del colectivo?

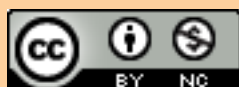
## REFERENCIAS

- Althusser, L. (2012). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI.
- Barth, F. (1976). Introducción. En F. Barth (ed.), *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales* (pp. 9-49). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Castro, P. (2004). The 'return' of the Mennonites from the Cuauhtémoc region to Canada: A perspective from Mexico. *Journal of Mennonite Studies*, 22, 25-38. <https://jms.uwinnipeg.ca/index.php/jms/article/view/996>
- Cherkazianova, I. (2018). Mennonite schools and the Russian Empire: The transformation of church-state relations in education, 1789-1817. En L. Friesen (ed.), *Minority report. Mennonite identities in Imperial Russian and Soviet Ukraine reconsidered, 1789-1945* (pp. 85-109). University of Toronto.
- Druker, R. (2010). Escuela e identidad. *Historia y Grafía*, (35), 17-47. <https://www.revistahistoriaygrafia.com.mx/index.php/HyG/article/view/451>
- Ens, H. (2019). *Mi estancia en México: de 1955 a 1995*. Imprenta Manitoba/Museo Menonita.
- Epp, F. H. (1974). Education: Church v. State. En *Mennonites in Canada, 1786-1920: The history of a separate people* (pp. 333-362). Macmillan.
- Friesen, P. (1978). Intellectual and cultural accomplishment of the Mennonites in Russia. The educational system. En *The Mennonite Brotherhood in Russia (1789-1910)* (pp. 689-808). Board of Christian Literature General Conference of Mennonite Brethren Churches.
- Fuentes-Sordo, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (61). <http://revistas.ucejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/257>
- Furlán, A. (1998). Currículum y condiciones institucionales. En *Currículum e institución* (pp. 89-102). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura* [Ponencia]. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara, México. [https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=70](https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70)
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32. <https://doi.org/10.17428/rfn.v21i41.972>
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González, E., y Nopala, L. Á. (2013). *Preservación y cambio cultural en la colonia menonita "La Batea", Zacatecas* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- González, E. (2017). *La escuela del pueblo de Dios: un análisis sobre la interacción en la educación menonita, Los Jagüeyes, Chihuahua* [Tesis de maestría, Cinvestav]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2906>
- González, E. (2021). *Características organizacionales, pedagógicas e ideológicas de tres sistemas escolares menonitas en la Colonia Manitoba de Cuauhtémoc, Chihuahua, México* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0995.pdf>
- Kraybill, D. B. (2001). *The riddle of Amish culture*. Johns Hopkins University Press.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12511>
- Lozano, M. M., y Trujillo, J. A. (2023). *Las escuelas menonitas de Colonia Manitoba: escuelas de campo tradicionales, escuelas de campo reformadas y escuelas incorporadas* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0400.pdf>
- Maffesoli, M. (2009). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Siglo XXI.
- Manacorda, M. A. (2012). La educación en los siglos XVI y XVII. En M. A. Manacorda (ed.), *Historia de la educación 2* (pp. 303-356). Siglo XXI.
- Manzanares, J. L. (2020). In search of land and water: From Chihuahua, Mexico, to Santa Cruz, Bolivia. *Migraciones Internacionales*, 11. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.1920>

- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 2(6), 41-50. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9251>
- Old Colony Mennonite Support (2011). *Called to Mexico: Bringing hope and literacy to the Old Colony Mennonites*. Old Colony Mennonite Support.
- Pérez-Agote, A. (2016). La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión e identidad. *Papeles del CEIC*, 2016(2), 155, 1-29. <https://doi.org/10.1387/pceic.16178>
- Peters, B. A. (2015). Origin of the “Kommittee Schulen” in the Manitoba Colony, Cuauhtémoc, Mexico. *Preservings*, (35), 29-30. <https://www.plettfoundation.org/preservings/archive/35/>
- Quinteros, G. (2007). Desarrollo humano e infancia. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, (20), 61-79. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/347>
- Rempel, P., y Friesen, D. (2015). The historical origins of the *Conferencia Menonita de México*. *Preservings*, (35), 35-39. <https://www.plettfoundation.org/preservings/archive/35/>
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico. En B. A. Levinson, D. E. Foley y D. C. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). State University of New York Press.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2018). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Elsie Rockwell - Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 173-188). <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.9>
- Rodríguez, S. M. Á. (2010). *La clausura de las escuelas menonitas en Chihuahua. 1935-1936* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. [https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptb2010/noviembre/0664152/0664152\\_A1.pdf](https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptb2010/noviembre/0664152/0664152_A1.pdf)
- Schmiedehaus, W. (2021). *Dios es nuestra fortaleza: los antiguos colonos menonitas en México*. Museo Menonita.
- Sneath, R. (2015). Out with the old and in with the new?: School reform on the Manitoba Colony, Mexico. *Preservings*, (35), 23-28. <https://www.plettfoundation.org/preservings/archive/35/>
- Sneath, R. (2019). Fancy school for fancy people: Risks and rewards in fieldwork research among the Low German Mennonites of Canada and Mexico. *Religions*, 10(39), 1-17. <https://doi.org/10.3390/rel10010039>
- Soto, E. R., y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En J. Arzola (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Taylor, L. D. (2005). Las migraciones menonitas al norte de México entre 1922 y 1940. *Migraciones Internacionales*, 3(1), 5-31. <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/1224/1172>
- Trevizo, M. O. (2012). La educación menonita: una cultura tradicional en la modernidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 15-20. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v3i5.558](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.558)
- Trevizo, M. O. (2013). *La educación menonita en una micro-sociedad autogestiva*. Heme Plataforma Editorial.
- Unruh, B. H. (2023). *The Dutch-Low German background of the Mennonite eastward migrations in the 16<sup>th</sup>, 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries*. Mennonite Heritage Archives.
- Wiebe, H. (2023). *The settlement work of Dutch Mennonites in the Vistula Valley between Fordon and Weissenberg until the End of the 18<sup>th</sup> century*. Mennonite Heritage Archives.

#### Cómo citar este artículo:

González Montañez, E. (2025). La escuela como espacio de configuración identitaria en comunidades religiosas cerradas: un estudio de caso con menonitas *Altkolonier*. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2541. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v16i0.2541](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2541)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.