



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**LA TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES
ENTRE PARES Y EDUCADOR, A TRAVÉS DEL
DIÁLOGO, EN UNA ESCUELA PRIMARIA
CONAFE EN EL PEDREGAL TLALNEPANTLA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A N :

Talina Hernández Alejandre

Jaime Rodríguez Ramírez

ASESOR:

DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ



MÉXICO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**CON GRATITUD Y AMOR
A TODOS LOS QUE HICIERON POSIBLE ESTE GRAN SUEÑO,
LES DEBEMOS TODO.
MUCHAS GRACIAS.**

**LA TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE PARES Y EDUCADOR,
A TRAVÉS DEL DIÁLOGO, EN UNA ESCUELA PRIMARIA DEL CONAFE EN
EL PEDREGAL TLALNEPANTLA**

| | | |
|---|---|-----------|
| CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN LIBERADORA Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE..... | | 1 |
| 1.1 | Educación liberadora..... | 2 |
| 1.2 | Educación Bancaria..... | 5 |
| 1.3 | Deshumanización y violencia. | 8 |
| 1.4 | Concienciación y diálogo..... | 10 |
| 1.5 | La investigación acción participante en la educación liberadora..... | 16 |
| 1.6 | Participación de los niños en la investigación-acción participante..... | 20 |
| CAPÍTULO 2. EL PEDREGAL TLALNEPANTLA MORELOS Y CONAFE..... | | 31 |
| 2.1 | El Pedregal Tlalnepantla..... | 31 |
| 2.1.2 | El contexto socio-político..... | 35 |
| 2.2 | CONAFE y el programa de Cursos Comunitarios..... | 43 |
| 2.3 | La comunidad y la escuela..... | 44 |
| CAPÍTULO 3. INICIO DEL PROCESO DE CONCIENCIACIÓN EN LA PRIMARIA COMUNITARIA DE EL PEDREGAL TLALNEPANTLA..... | | 53 |
| 3.1 | Planeación..... | 56 |
| 3.2 | Acción..... | 66 |
| 3.3 | Observación..... | 73 |
| 3.4 | Reflexión..... | 74 |

| | |
|--|-----|
| 4 CAPITULO. RESULTADOS Y POSIBLE CONTINUIDAD DEL PROCESO DE CONCIENCIACIÓN..... | 79 |
| 4.1 Sentido de pertenencia del trabajo de investigación..... | 92 |
| 4.2 Cambiar es difícil pero es posible..... | 94 |
| 4.3 Posibilidades de transformación de las relaciones fuera del aula..... | 97 |
| CONCLUSIONES..... | 101 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 109 |
| ANEXOS..... | 113 |

PRESENTACIÓN

El presente Trabajo de Tesis titulado; “LA TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE PARES Y EDUCADOR, A TRAVÉS DEL DIÁLOGO, EN UNA ESCUELA PRIMARIA CONAFE EN EL PEDREGAL TLALNEPANTLA”, surge como respuesta a la necesidad de educador y educandos, quienes han señalado a la violencia en la escuela como algo que es necesario atender, y deciden transformar sus relaciones de carácter violento, que impiden la convivencia en el aula y el trabajo académico, a través del diálogo desde la perspectiva de Paulo Freire, iniciando con ello un proceso de concienciación, en el que se creen nuevas formas de relacionarse, además de recabar elementos para adoptar una postura más crítica ante el mundo y de transformar su realidad en comunión, en busca de restaurar la posibilidad de creación en el espacio áulico y tal vez en su comunidad.

El trabajo tiene como su idea animadora toda una dimensión humana de la educación liberadora y por ser los sujetos de la investigación los mismos niños entre 6 y 12 años en compañía de los autores del presente proyecto de investigación, uno de los cuales desempeñará al mismo tiempo el rol de su maestra, el trabajo contribuirá con elementos para vislumbrar las posibilidades que tienen los niños de concienciación, de aprender a decir su palabra y construir nuevas relaciones entre ellos y con la educadora.

Para cumplir con ello, se ha desarrollado el presente Trabajo de Tesis que cumple con los siguientes apartados:

- **CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN LIBERADORA Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE:** En el que se contrastan las características de la Educación Liberadora y la Educación Bancaria y se retoman autores como Paulo Freire, Habermas, Erich Fromm y Lev Semiónovich Vygotsky, para definir los conceptos de diálogo, concienciación, creatividad, violencia y libertad, a fin de tener un referente teórico sólido para efectos del presente Trabajo de Tesis.

Posteriormente se describe y argumenta la pertinencia de utilizar la Investigación Acción participante como metodología en el presente proyecto de investigación, ya que, al ser un proceso emprendido por los propios participantes en el marco en que se desarrolla la investigación, acompañados de un “experto” en cuestiones de tipo metodológico y didáctico (es decir, los que realizan el presente proyecto de investigación), se posibilitará una cultura dialógica en la que se puedan cumplir los objetivos del proyecto de investigación de transformar libre y conscientemente sus relaciones sociales.

- **CAPÍTULO 2. EL PEDREGAL TLALNEPANTLA MORELOS Y CONAFE:** En este capítulo se describe el contexto socio-económico y político del Pedregal Tlalnepantla, Morelos, haciendo énfasis en la historia y consecuencias del conflicto político que generó la división social de la comunidad, así como las características del servicio de Primaria Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE, para finalmente exponer la condiciones particulares en que labora el CONAFE en El Pedregal.

- **CAPÍTULO 3. INICIO DEL PROCESO DE CONCIENCIACIÓN EN LA PRIMARIA COMUNITARIA DE EL PEDREGAL TLALNEPANTLA:** Se describen y argumentan detalladamente las actividades que se realizaron durante las etapas de planeación, acción, observación y reflexión, que componen el primer ciclo del trabajo de investigación, así como la respuesta de los niños a éstas.

- **4 CAPÍTULO. RESULTADOS Y POSIBLE CONTINUIDAD DEL PROCESO DE CONCIENCIACIÓN:** Se exponen las transformaciones, a nivel de las prácticas y la ideología que resultaron del proceso de concienciación, así como las posibilidades que se visualizan al futuro para

que los niños continúen por su cuenta con el segundo ciclo del trabajo de investigación.

- **CONCLUSIONES:** Apartado final en el que se evalúa la pertinencia de la metodología en un trabajo de investigación entre niños y maestros, además de la coherencia de las actividades con el marco teórico con el que se trabajó. Finalmente se hace una reflexión sobre las perspectivas a futuro para el trabajo de investigación y sus participantes.
- **ANEXOS:** Aparecen las codificaciones que se elaboraron durante la etapa de la Planeación.

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE PARES Y EDUCADOR, A TRAVÉS DEL DIÁLOGO, EN UNA ESCUELA PRIMARIA DEL CONAFE EN EL PEDREGAL TLALNEPANTLA

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN LIBERADORA Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE

Para empezar a hablar de educación es necesario preguntarse; qué se entiende por el acto de aprender y por el acto de enseñar, son muchas y muy diversas las ideas alrededor de estas dos preguntas, pero para efectos del presente trabajo de tesis se hace la revisión de dos concepciones de la educación que son antagónicas entre sí, las cuales son; la educación liberadora; cuyo principal exponente fue el brasileño Paulo Freire (1921-1997), y la educación bancaria; la cual es una crítica, que hace el mismo autor, al proyecto educativo de las clases dominantes.

Para entender mejor los planteamientos teóricos alrededor de ambas prácticas educativas, es importante resaltar que de acuerdo con Paulo Freire, toda práctica pedagógica es una práctica de naturaleza política, ya que, tanto el contenido programático, como la metodología para abordarlo, son aspectos que encierran una postura eminentemente política, por lo que no se puede pensar la educación independiente del poder político que la constituye. Además, lo dicho implica que, tanto educador, como educando, tengan que asumir una postura y compromiso político respecto al acto educativo, que después abarcará a la vida misma (ya sea una postura que beneficie a la clase dominante o a la clase oprimida), el cual se verá reflejado en su actitud, participación y relación durante el proceso educativo.

A continuación se inicia la revisión de las principales consideraciones teóricas del discurso de Paulo Freire sobre la educación liberadora y bancaria, y la concepción de hombre alrededor de ellas, esto con la finalidad de tener un referente que

permita discutir la relación entre la educación liberadora y la investigación acción participante en el presente trabajo de tesis.

1.1 Educación Liberadora

El hombre es un ser consciente en constante relación con el mundo, relación donde es capaz de desarrollar una conciencia de la realidad concreta en que se halla como ser histórico, la cual aprende experimentando la relación dialéctica entre conocer y actuar, lo que le da la posibilidad de pensar, conocer y recrear el mundo, así como pensarse, conocerse y recrearse en el mundo, y en estas acciones está el camino para alcanzar la vocación histórica del hombre; la de conquistar su forma humana.

A partir de lo anterior la humanidad tendría que pensar en una educación que incluya a todo ser humano en la tarea inconclusa de formarse; participando en la construcción del mundo y de sí mismo, y así finalmente, humanizarse. Sin embargo, en un contexto en el que la deshumanización es un hecho histórico concreto, resultante de un orden injusto, la educación antes descrita es una posibilidad negada, pero a la vez forjada por la lucha de los oprimidos como un proceso de constante liberación del hombre.

A través de la educación liberadora el ser humano construye y conquista, históricamente, su propia forma, es dinámica, activa y desafiante, ya que llama al hombre a asumir su papel en el mundo. Según Paulo Freire la educación liberadora o “educación como práctica de la libertad” está guiada por los siguientes planteamientos filosóficos y pedagógicos que a continuación se enlistan:

- I. En la relación hombre-mundo, la subjetividad, que toma cuerpo en la objetividad, constituye, con ésta, una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario con el actuar y viceversa.¹

¹ FREIRE, Paulo, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI, México 1978, p.85

Es decir, que en la medida en que hombre y mundo (histórico-cultural) son inacabados, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación.

Dado que el mundo y el hombre son inacabados el conocimiento está en constante creación y recreación, por lo que en la educación liberadora el conocimiento no se aprende como algo dado e inmóvil, sino como algo en permanente transformación.

II. La educación como práctica de la libertad es verdaderamente gnoseológica.

El ciclo gnoseológico está compuesto en dos fases, primero está la adquisición del conocimiento existente, el cual, para ser auténtico, exige el desvelamiento de su objeto, es decir, que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo.² La segunda fase implica el descubrimiento o creación del nuevo conocimiento, para lo cual, la autenticidad del ciclo gnoseológico se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad.

III. Los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.

Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles que los mediatizan, es decir, el objeto cognoscible en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto que lo estudia para “poseerlo” y después “donarlo” a otros, será el mediatizador de dos sujetos cognoscentes que lo estudian juntos, no para poseerlo como algo ya acabado, sino para problematizarlo. El educador no sabe todo, así como el educando no ignora todo, ambos saben cosas pero necesitan aprender más, por lo que juntos serán investigadores y descubrirán el mundo.

² FREIRE, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, Temas de Educación Paidós, España 2004, p.84

IV. La educación como situación gnoseológica tiene su esencia en la relación dialógica.

El ser humano al decir su palabra pronuncia el mundo, porque la palabra es más que grafías y semántica. En una situación gnoseológica; la palabra es praxis, en la que el ser humano reflexiona críticamente sobre la realidad concreta en la que se halla inmerso, superándola, emergiendo de ella, para después, críticamente actuar, insertándose en ella con conciencia histórica.

Esta palabra creadora, que es praxis, no se pronuncia en soledad, ni la pronuncian algunos para otros, sino que implica el encuentro con los hombres para pronunciar el mundo en comunión. El diálogo es el camino mediante al cual los hombres se encuentran para pronunciar el mundo y transformarlo.

“El diálogo es una exigencia existencial. Es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado.”³

V. Los contenidos programáticos, sobre los cuales los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, se escogen dialógicamente.

Ya que la educación como práctica de la libertad tiene un carácter gnoseológico y dialógico, se debe considerar las aspiraciones, la percepción y la visión de mundo de los educandos al delimitar y organizar el contenido programático, sobre el cual, educador y educando, ejercerán la cognoscibilidad.

Ya expuestos los principales planteamientos filosóficos y pedagógicos de la educación liberadora, aún cabe mencionar, teniendo en cuenta lo anterior, que en vista de que el ser humano es concebido como cuerpo consciente, capaz de pronunciar el mundo, así como de constituir y conquistar históricamente su propia forma, la educación liberadora exige creer en los hombres, creer en el poder creador de todos los seres humanos y unirse con ellos para pronunciar el mundo como compañero.

³ FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, siglo XXI editoriales, México 2008, p.107

De forma antagónica a lo descrito anteriormente, la educación bancaria, dominante en nuestro contexto socio-histórico, se expondrá a continuación.

1.2 Educación Bancaria

Antes de proceder a la discusión sobre la educación bancaria, resulta importante destacar la lectura del orden social que hace Freire y a partir de la cual surge la crítica a la educación de las clases dominantes o educación bancaria. De acuerdo con Freire, vivimos una situación concreta, existencial, de opresión, en la que los polos antagónicos son por un lado la clase opresora y por el otro la clase oprimida. Con una conciencia fuertemente posesiva del mundo y de los hombres, los opresores, han despojado a los oprimidos de su poder de creación y por lo tanto, el vivir de éstos pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad. La libertad de decir su palabra y de por medio de ella, constituirse a sí mismos y a la comunión humana en la que se constituyen. La libertad de asumir su misión de hombre recreando el mundo y a sí mismo. La libertad de conquistar su forma humana, es decir, de humanizarse⁴.

Y en este estado de completa opresión, absorbidos por el medio natural, los oprimidos no alcanzan a ver claramente el orden que sirve a los opresores, orden que frustrándolos en su acción los hace sufrir en la impotencia de “ser para otro” para el opresor.

Con el fin de domesticar la mentalidad de los oprimidos y lograr así una mejor adaptación de estos al orden social y por lo tanto una mejor dominación, la educación bancaria, reflejo de una sociedad opresora, tiene como fin el garantizar la preservación de la posición privilegiada de las clases dominantes, para lo cual han desarrollado una serie de recursos mediante los cuales presentan a las masas oprimidas ciertos mitos sobre la naturaleza del hombre, el conocimiento, la educación, el trabajo etc. Proponen mundo falso a fin de mantener el orden que a ellos beneficia.

⁴ FREIRE, Op. Cit., 2008, p.40

Ahora discutiremos dichos mitos así como sus implicaciones en la práctica educativa bancaria.

I. El mundo es algo “estático” y el hombre es un ser de adaptación.

El quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da dentro de la cultura y la historia (el mundo humano), por lo que la concepción sobre las relaciones hombre-mundo, serán el punto de partida para la reflexión que haremos sobre el quehacer educativo bancario.

Los opresores, valiéndose del predominio de la razón instrumental derivada de la ciencia positivista y su pretensión de objetividad, presentan a los oprimidos al mundo como algo dado, acabado y estático, y al hombre como un ser de adaptación, negando así al hombre como un ser de transformación del mundo y limitándolo a ser un ser de ajuste a los cambios de la realidad, que se darían sin su participación. A partir de dichas ideas, se presenta a la historia como un proceso mecanicista recibido por los hombres y no creado por ellos, el tiempo se “domestica” y consecuentemente a los hombres, y así se percibe el presente como algo imposible de modificar y se transforma el futuro en algo preestablecido como un destino irremediable.⁵

De esta forma el oprimido percibe erradamente la dinámica de la realidad, así que no puede ser transformada, formando en ellos una irracionalidad cegadora que estimula la ingenuidad e imposibilita la crítica. Dicha educación es a-histórica, por pensar al mundo sin hombre que lo transforme, por lo que su quehacer no se mueve en la dinámica de un ciclo gnoseológico como el antes descrito en la educación liberadora, sino que por el contrario, presentará el conocimiento como algo fijo y lo otorgará de forma fraccionada a los hombres para aprenderlo dócilmente. De ahí se desprende el segundo mito de la opresión que discutiremos.

⁵Ibid, p. 33

II. La absolutización de la ignorancia.

Dado que el mundo se percibe como algo estático, la educación bancaria se imparte desde el supuesto de que el conocimiento válido (científico), es algo fijo que el educador posee, por lo que el acto de educar se reduce a una donación de los que son sabios a los que son ignorantes. Desde esta visión el educador invariablemente siempre será el que sabe y los alumnos los que no saben, por lo que la existencia del maestro se justifica en la ignorancia del alumno, y el educando nunca se percibe a sí mismo como educador, negando así al conocimiento como un proceso de búsqueda entre educando y educador.

Esta visión lleva a los hombres a convencerse que el educador, dado su conocimiento, es el legítimo encargado de hablar, de disciplinar, de decidir, de pensar y los educandos sólo se limitan a escuchar, acatar, obedecer y a ser pensados, volviendo así al educador en sujeto del proceso y a los educandos en meros objetos y por lo tanto autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Es en este punto donde se empieza a percibir una idea de fondo, que muchos educadores con buenas intenciones pero igualmente enajenados y cegados por el orden opresor no alcanzan a desmitificar, la de la superioridad de los que saben y por lo tanto producen.

III. Superioridad de los opresores.

A fin de implantar estos mitos en la mentalidad colectiva, los opresores se valen de lo que Freire llama "invasión cultural" que es imponer a los oprimidos la visión de mundo del opresor. El éxito de dicha invasión radica en convencer a los oprimidos de su inferioridad interior y por lo tanto de la superioridad de los opresores y cuanto más profunda sea la invasión, mayor será el deseo del oprimido por parecerse al opresor; pensar, actuar, vestir, hablar y vivir como ellos.

La escuela, que no existe separada de la estructura social opresora, no puede escapar de su influencia, reproduciendo la ideología dominante la escuela procura inculcar en los niños y jóvenes “el perfil que de ellos se ha forjado esa misma ideología”, por lo que funciona como agencia formadora de futuros opresores, escondida tras una visión paternalista.

Aunado a lo anterior, existe un mito más, difundido por todos los medios e instituciones que están bajo el orden opresor, que dicta “que la sociedad es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres ineptos y perezosos.”

A la sombra de esta idea, es que la escuela, impregnada de una visión paternalista, asiste a la clase marginada, que está fuera de la sociedad, a fin de depositar en ellos los conocimientos necesarios para que puedan integrarse a ella como seres productivos y felices. Nada más alejado de la realidad, ya que los oprimidos nunca estuvieron fuera de la sociedad, siempre han estado dentro y a la miseria de ellos se debe la abundancia de los opresores. Han participado del orden dominante sin darse cuenta siquiera que están en él, debido a lo fuertemente interiorizados que están los mitos opresores en su conciencia, y así ciegos, hundidos en una realidad que los despoja de su vocación ontológica de “ser más”, sufren sin poder percibir claramente las causas de su situación desventajosa.

1.3 Deshumanización y violencia

Para Freire y Fromm, una más de las características de la situación concreta existencial de la opresión, es la violencia con orientaciones compensatorias, la cual es de interés particular para el presente trabajo de tesis, ya que es la problemática más sentida que enfrentan los actores de esta investigación, por lo que dedicaremos el presente apartado para conceptualizarla y exponer sus implicaciones en los individuos que la experimentan.

La violencia con orientaciones compensatorias tiene su origen en una situación de opresión, que priva a los individuos oprimidos de su libertad, la libertad de decir su palabra y de por medio de ella, constituirse a sí mismo y a la comunión humana en la que él se constituye. La libertad de asumir su misión de hombre recreando el mundo y a sí mismo. La libertad de conquistar su forma humana, es decir, de humanizarse.

Y en este estado de completa opresión, absorbidos por el medio natural, los oprimidos no alcanzan a ver claramente el orden que sirve a los opresores, orden que frustrándolos en su acción, los lleva a ejercer violencia contra los propios compañeros oprimidos, compensando su poder frustrado de creación con el poder de destrucción, ya que crear es trascender, pero destruir también es trascender, y escapar al insoportable sentimiento de la pasividad total, esta es la violencia del invalido, de los individuos a quienes se les negó la capacidad de expresar positivamente sus potencias específicamente humanas. Necesitan destruir precisamente porque son humanos, y no pueden soportar vivir como cosas⁶.

Además, en su enajenación, los oprimidos quieren a toda costa parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo, ya que para el oprimido, "ser" es parecerse al opresor, para lo cual buscan ejercer control completo y absoluto sobre otro ser vivo (obviamente alguno más débil que ellos) lo cual es el impulso esencial del sadismo. Convertir a un ser vivo en un objeto desvalido de nuestra voluntad, hacer con él lo que se quiera, y el propósito más radical es hacerlo sufrir, ya que no hay dominio mayor sobre otro ser vivo que obligarlo a aguantar el sufrimiento sin que pueda defenderse. En esencia, convertir a una persona en cosa, tal y como el opresor les ha hecho.

Esta violencia compensadora es en el hombre una fuerza tan intensa y tan fuerte como el deseo de vivir. Es tan fuerte precisamente porque el hombre tiene un potencial de violencia destructora y sádica porque es humano, porque no es una cosa, y porque tiene que tratar de destruir la vida si no puede crearla.

¿Qué se puede hacer a fin de superar esta condición invalidante? De acuerdo con Fromm, el único remedio para la destructividad compensadora es desarrollar en el

⁶ FROMM, Erich, El corazón del hombre, México 1985, Fondo de Cultura económica. p.22

hombre su potencial creador, su necesidad de imaginar y recrear el mundo y a sí mismo, para lo cual le es esencial ejercer su posibilidad de liberarse del orden opresor que lo invalida. La creación es una potencialidad y necesidad humana ya que le permite recrear el mundo y darse forma, como explica Vygotsky; El cerebro humano no sólo es el órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, sino que también es el órgano que combina, transforma y crea, a partir de los elementos de esa experiencia anterior, las nuevas ideas y la nueva conducta. Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado sólo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reprodujera ese pasado. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente.

1.4 Concienciación y diálogo.

De acuerdo a lo anterior, Paulo Freire advierte que del dominio opresor nadie libera a nadie y nadie se libera a sí mismo, sino que los hombres se liberan en comunión, y hace un llamado a la concienciación.

Como se hizo mención en el apartado sobre la educación liberadora, la concienciación sigue un ciclo gnoseológico, en el que la primera fase consiste en la adquisición del conocimiento existente y la segunda en el descubrimiento o creación del nuevo conocimiento, la cual es la más elevada de las funciones del pensamiento, es la “actividad heurística de la conciencia”

Freire afirma que la conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprenden a través de su habilidad cognoscitiva.

El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento. De ahí que se vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso de concienciación, que la realidad sea aprehendida como algo que está siendo en el

juego de la permanencia y el cambio resultante de la práctica de los seres humanos sobre ella.

No hay concienciación sin desvelamiento de la realidad objetiva, pero la concienciación no se detiene en la etapa del desvelamiento, llega a la praxis. Praxis que es inherente al hombre libre.

Respecto a la praxis Freire dice; “Existir humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres... Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres... el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales”⁷

Es así como el diálogo aparece como la vía para que los hombres en comunión ejerzan la praxis de la que son capaces para crear el mundo y a sí mismos. A continuación se trabajará sobre el concepto de diálogo, a fin de propiciar un referente claro sobre el que se puedan basar las prácticas de concienciación en el presente proyecto de tesis.

El proceso de concienciación se realiza en un encuentro con los otros, por medio del diálogo auténtico, el cual, de acuerdo con Habermas, sólo puede lograrse empleando el lenguaje orientado al entendimiento, en el que todos los involucrados persiguen con sus actos de habla fines ilocucionarios, entendiendo por el acto ilocucionario aquel en el que “el objetivo que el hablante persigue con su emisión deriva del propio significado de lo dicho... mediante el acto ilocucionario, el hablante hace saber que lo que dice quiere verlo entendido como saludo, como mandato, como amonestación, como explicación, etc. Su intención comunicativa se agota en que el oyente llegue a entender el contenido manifiesto

⁷ FREIRE, Op.Cit., 2008

del acto del habla. Con su afirmativa el oyente acepta la oferta hecha con el acto del habla y funda un acuerdo que se refiere, de un lado, al contenido de la emisión y, del otro, a las garantías inmanentes al acto de habla y a las obligaciones relevantes para la interacción posterior.”⁸. Contrario al acto ilocucionario está el acto perlocucionario, cuyo objetivo oculto y estratégico, está más allá del discurso, pretendiendo generar consecuencias que el oyente no puede tomar postura. Habermas lo describe como un hablante que actúa teleológicamente, ya que, “tiene que conseguir su propósito ilocucionario de que el oyente entienda lo dicho y contraiga las obligaciones involucradas en la aceptación de la oferta que el acto del habla entraña, sin dejar transcurrir su propósito perlocucionario. Esta reserva es lo que presta a las perlocuciones su carácter peculiarmente asimétrico de acciones estratégicas encubiertas”⁹ Es por esto que en el diálogo auténtico ninguno de los participantes puede tener fines perlocucionarios, ya que el procurar imponer su palabra sobre la de los otros por medio de estrategias ocultas al oyente lo invalidan.

De modo que sólo en las interacciones en que todos los participantes tengan en común fines ilocucionarios con el propósito de llegar a acuerdos hacia los cuales se dirijan coordinadamente, todas sus acciones, sólo en dichas circunstancias puede existir la acción comunicativa.

Sin embargo, aun cuando un hablante actué orientándose el entendimiento con actos del habla ilocucionarios, debe considerarse el origen de su validez, ya que, como explica Habermas, cuando el hablante emite una declaración, propuesta, orden, etc., esperando que el oyente la acepte como verdadera, este sólo entiende el sentido de lo dicho si sabe porque el hablante espera que se acepte su voluntad, esto es; a) entender que el hablante vincula lo dicho a una pretensión

⁸ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, España 1987, Taurus Alfaguara. pp.372 - 379

⁹ Ibídem p. 376

depoder, respaldada por un potencial de sanción¹⁰ y b) el hablante vincula a lo dicho, una pretensión de validez susceptible a la crítica.¹¹

Teniendo sólo “b” la fuerza de convicción que poseen las razones (pretensiones de validez). “...sólo los actos del habla a los que el hablante vincula una pretensión de validez susceptible de crítica tienen, por así decirlo, por su propia fuerza, esto es, merced a la base de validez de una comunicación lingüística tendente de por sí al entendimiento, la capacidad de mover al oyente a la aceptación de la oferta que un acto de habla entraña, pudiendo con ello resultar eficaces como mecanicismo de coordinación de acciones”¹²

Por lo que para la acción comunicativa sólo pueden considerarse los actos del habla ilocucionarios, a los que el hablante vincula pretensiones de validez susceptibles a la crítica, ya que frente a aquellos a los que vincula pretensiones de poder, el oyente no puede tomar una postura basada en razones.

Dadas estas condiciones de la acción comunicativa, sin la cual no hay diálogo, y sin el cual no hay concienciación, se puede notar que el diálogo debe estar desprovisto de toda intención manipuladora o impositiva con fines a conquistar la voluntad de los hombres. “Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres”

Freire incluso advierte, que ni aun teniendo “buenas intenciones”, el liderazgo revolucionario (aquel que se ha solidarizado con los oprimidos en la lucha por su liberación) debe valerse de actos del habla perlocucionarios o valerse del autoritarismo para imponer su voluntad (aunque “buena”) al pueblo, ya que hacerlo implica que no se está completamente comprometido con la verdadera

¹⁰ El hablante espera que el oyente acepte lo que dice por miedo a las consecuencias de no hacerlo. Como cuando el maestro le indica al alumno que guarde silencio, el alumno sabe que debe aceptar la orden o podría ser castigado.

¹¹ El hablante espera que el oyente acepte lo que dice por medio de argumentos sujetos a la crítica. Como cuando el maestro le indica al alumno que guarde silencio y le explica por medio argumentos racionales porqué debe hacerlo, los cuales el alumno podrá rechazar aludiendo a razones contra la norma.

¹² Ibid p. 390

liberación y eventualmente generaría división y aislamiento. Al respecto Gramsci relata a partir de su actividad revolucionaria “Constreñidos por la urgencia, damos a los problemas soluciones apresuradas, en el sentido de que no todos los que participan en el movimiento están en posesión de los términos exactos de las cuestiones y, por tanto, si siguen la orientación fijada, lo hacen por espíritu de disciplina y por la confianza que tienen depositada en sus dirigentes, más que por una íntima convicción, por una racional espontaneidad. Así ocurre que, a cada hora histórica importante, se producen las desbandadas, los abandonamientos, las contiendas internas, las cuestiones personales. Así se explican también los fenómenos de idolatría, que son un contrasentido en nuestro movimiento, y hacen entrar por la ventana al autoritarismo expulsado por la puerta”

Para esto, es necesario que aquellos involucrados en la transformación de la situación de opresión tengan fe en los hombres y en su capacidad de pensar y crear. No sólo fe en los privilegiados catedráticos, intelectuales o cultos, sino en todos los hombres, ya que “finalmente, todo ser humano desarrolla actividad intelectual, es decir, es un filósofo, un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción de mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, contribuye por tanto a sostener y a modificar una concepción de mundo, esto es a suscitar nuevos modos de pensar”

De acuerdo con Paulo Freire, los actores sociales, para poder dialogar deben regirse por ciertas actitudes y valores, los cuales están en completa oposición a la conquista, la manipulación y la imposición, estos son:

- Amor; entendido como un sentimiento que imprime en los hombres un fuerte compromiso con la causa de los oprimidos, “la causa de su liberación”.
- Humildad; que implica reconocerse tan valioso como los demás hombres al dialogar con ellos. “La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente no puede ser un acto arrogante. El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea de común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad”¹³

¹³ FREIRE, Op. Cit., 2008, p. 109

- Fe en los hombres; la cual es una fuerte convicción de que todos los hombres, aunque oprimidos, enajenados y marginados, son capaces de “pensar correctamente”, de querer, de saber, de hacer y de crear, por medio de lucha de su liberación. Fe en que todos los hombres comparten la misma “vocación ontológica de ser más”.
- Esperanza; que nace de lucha activa por humanizarse, a pesar de la situación concreta de opresión que cosifica. “Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, este no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo”¹⁴
- Criticidad; esta característica del hombre dialógico consiste en asumir el papel de creador en lugar de sólo adaptarse a lo establecido. Pensamiento crítico que entiende el mundo como creación constante que va transformándose en la medida de su acción.

Es bajo estas características que el sujeto dialógico se encuentra con los otros en un proceso de concienciación que permita el desvelamiento de mitos, prácticas, creencias, anhelos y miedos.

Por su parte Fromm, desde su teoría psicoanalista reconoce el mismo proceso. Discutiendo la posibilidad de que el hombre sea libre de elegir, dice que la libertad es una ilusión porque el hombre tiene conciencia de sus deseos pero no de sus motivos inconscientes, sin embargo afirma que hay posibilidad de recuperar la libertad en la capacidad del hombre para llegar a conocer las fuerzas que lo mueven por la espalda, por el desvelamiento de la realidad (el inconsciente para Freud y de las fuerzas socioeconómicas y los intereses sociales para Marx), además de la reflexión de las posibilidades reales entre las que puede elegirse y sus consecuencias, y sobre todo de la convicción de que el conocimiento como tal no es eficaz si no va acompañado de la voluntad de obrar, de una lucha activa y riesgosa, por transformar la realidad, la cual se caracteriza por la intolerancia y violencia compensatoria.

¹⁴Ibid p. 111

Al objetivar su mundo reencontrándose con los otros y en los otros, en el mismo mundo común por medio del diálogo (que es el reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro), el hombre aprende a decir su palabra, palabra que no es sólo pensamiento separado de la existencia, sino reflexión y acción juntas; praxis, palabra que dice y transforma el mundo en comunicación y colaboración con los otros. El diálogo es el camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto tales y por lo tanto, más que un privilegio, es una exigencia existencial.

Así, en su poder creador, los hombres se humanizan trabajando juntos para hacer el mundo, y al darle forma al mundo también conquistan su forma humana.

Para esto se debe tener siempre presente, que los encargados de dirigir dicho proceso no podrán valerse de ninguno de los recursos utilizados por la educación bancaria y por lo tanto, deberán objetivar y rechazar todos los mitos antes expuestos, pues “la ayuda autentica es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí todos los comprometidos, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que se están esforzando por transformar. Una práctica así, en la que quienes ayudan y quienes son ayudados se ayudan simultáneamente, es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados.”¹⁵

Acorde a dicha perspectiva, en la que todos los involucrados se comprometen en la investigación y transformación de la realidad, está la metodología conocida como investigación acción participante, de la cual se hará revisión de sus planteamientos teóricos en la siguiente parte del presente capítulo.

1.5 Investigación acción participante en la educación liberadora.

La metodología que se revisará a continuación se sustenta en el paradigma crítico, construido teóricamente por autores como Habermas y Bourdieu.

Estos autores critican tanto al objetivismo mecanicista y materialista, como al subjetivismo derivado de la fenomenología, una por explicar la constitución del sujeto como determinado por las circunstancias y la educación (un mundo sin

¹⁵ FREIRE, Paulo, Cartas a Guinea Bissau. Siglo XXI Editores, 1981 p. 15

hombre), y al otro por que niega toda realidad concreta y afirma que la conciencia es la creadora única de la realidad concreta, dejando al sujeto como una entidad ideal sin un anclaje socio-histórico real (un hombre sin mundo).

Para el paradigma crítico, el sujeto es producto de un proceso de interacción con la realidad, que si bien influye en él, no lo determina, ya que a la vez el sujeto ejerce su práctica transformadora sobre dicha realidad. Por lo tanto, cualquier “verdad” o saber están determinados social e históricamente, son resultado de la actividad humana, motivada por necesidades o intereses que varían con el tiempo y la cultura.

La pedagogía crítica, que tiene como fundamento al paradigma crítico, tiene como móvil un interés emancipatorio, el cual responde a la necesidad humana de libertad. Para lograr este interés se requieren ciertas condiciones de interacción entre los actores sociales a fin de que el conocimiento emancipatorio sea producido por actos de auto-entendimiento.

En este proceso el lenguaje es un elemento clave, porque el conocimiento construido por los sujetos (actores sociales), en relación dialéctica con el mundo, es dependiente de los significados e interpretaciones de cada uno de ellos; “Por el lenguaje se vehiculizan relaciones de poder, desigualdades y códigos diferentes y diferenciadores que se transforman en formas de conciencia, en categorías mentales y en principios para la acción”.¹⁶

El entendimiento se alcanza a través de la acción comunicativa, con el diálogo intersubjetivo como instancia de producción de conocimientos¹⁷. Es decir que los actores sociales se reunirán con un interés emancipatorio que responde a la necesidad del hombre de humanizarse. Se reunirán para dialogar sobre su objeto de estudio, el cual es “la realidad que debe ser transformada”, tomando distancia epistemológica del objeto, hacen su aproximación rodeándolo. “Tomar distancia epistemológica significa, tomar el objeto en nuestras manos para conocerlo, en el cerco epistemológico, para mejor apropiarme de la sustantividad del objeto,

¹⁶ YUNI, José A. y Urbano Claudio. Investigación Etnográfica e investigación-Acción, p. 134.

¹⁷Ibid. p.137

tratando de descifrar algunas de sus razones de ser. En el cerco epistemológico no pretendo aislar e objeto para aprehenderlo en sí; en esta operación procuro comprender el objeto en el interior de sus relaciones con otros.”¹⁸

De este modo los actores sociales, dialogan alrededor de su realidad concreta, expresando, por medio de sus argumentos, su visión subjetiva del mundo, comprobando recíprocamente la validez de sus posturas, reflexionando y cuestionando por ende, la validez de su postura, eliminando prejuicios, identificando mitos alienantes y aspectos del orden social, político, ideológico y cultural, que condicionan sus prácticas, a fin de que, a partir de los cambios individuales, se constituyan nuevos significados que se introducirán a nivel social a través de la comunicación y el consenso intersubjetivo, que brindarán elementos para que los actores sociales puedan comprometerse en procesos de cambio personal y social.

Cabe resaltar que el diálogo descrito debe cumplir ciertas condiciones de validez. La interacción entre los participantes debe ser democrática, no se debe suponer que basta con la opinión de los “expertos”, sino que es necesario recoger las posturas, argumentos, inquietudes, necesidades y significados de todos los participantes sin prejuicios. Además, todo participante debe expresarse sin pretensiones encubiertas en el discurso, que pretendan manipular o engañar; Cuando el hablante pretende conseguir un fin oculto o un interés no declarado en la conversación y frente al cual el oyente no puede tomar una postura basada en razones, se invalida el potencial de la interacción.¹⁹

Es por lo anterior, que la investigación acción, requiere mayor compromiso de los participantes en pro de los cambios sociales, ya que en esta metodología, se investiga con los actores y no a los actores sociales, respondiendo a sus intereses y demandas, enfocándose en la comprensión de sí mismos y la descripción de sus

¹⁸FREIRE Paulo, A la sombra del viejo árbol. Edit. El Roure, 1997 p. 100

¹⁹ Ibid. p.138

propias prácticas, a fin de explicitarlas, criticarlas y transformarlas constantemente. Es colectiva, participativa, creativa, dinámica, formativa²⁰ y crítica-reflexiva.

A sí mismo, la investigación acción supone la participación de un “coordinador” o “experto” en cuestiones de tipo metodológico y didáctico, cuyo papel será el de asesorar, ayudar y cooperar con los actores sociales, con el fin de ir problematizando, abriendo caminos, oteando horizontes, iluminando procesos²¹, pero sin llegar a imponer su postura o valorarla por sobre la de los demás participantes, ya que en la investigación acción, el logro de la unidad de criterios se logra por la diversidad de posiciones y no por la uniformidad homogeneizante.

Freire incluso advierte, que ni aun teniendo “buenas intenciones”, el liderazgo revolucionario (aquel que se ha solidarizado con los oprimidos en la lucha por su liberación, o en este caso “el experto”) debe valerse de actos del habla perlocucionarios o valerse del autoritarismo para imponer su voluntad (aunque “buena”) al pueblo, ya que hacerlo implica que no se está completamente comprometido con la verdadera liberación y eventualmente generaría división y aislamiento. Al respecto Gramsci relata a partir de su actividad revolucionaria; “Constreñidos por la urgencia, damos a los problemas soluciones apresuradas, en el sentido de que no todos los que participan en el movimiento están en posesión de los términos exactos de las cuestiones y, por tanto, si siguen la orientación fijada, lo hacen por espíritu de disciplina y por la confianza que tienen depositada en sus dirigentes, más que por una íntima convicción, por una racional espontaneidad. Así ocurre que, a cada hora histórica importante, se producen las desbandadas, los abandonamientos, las contiendas internas, las cuestiones personales. Así se explican también los fenómenos de idolatría, que son un

²⁰ A través de esta metodología, los investigadores (es decir, actores sociales y expertos), profundizan el conocimiento de sí mismos, los otros y sus prácticas, experimentando, a lo largo de la investigación, un proceso de formación.

²¹ PEREZ, Gloria, Investigación cualitativa, retos e interrogantes, 3ra edición. Edit. La Muralla S.A. 2001, pp. 195-196

contrasentido en nuestro movimiento, y hacen entrar por la ventana al autoritarismo expulsado por la puerta”²²

Para esto, es necesario que aquellos involucrados en la transformación de la situación de opresión tengan fe en los hombres y en su capacidad de pensar y crear. No sólo fe en los privilegiados catedráticos, intelectuales o cultos, sino en todos los hombres, ya que “finalmente, todo ser humano desarrolla actividad intelectual, es decir, es un filósofo, un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción de mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, contribuye por tanto a sostener y a modificar una concepción de mundo, esto es a suscitar nuevos modos de pensar”²³

Esta es la principal riqueza de la investigación-acción participante, especialmente para los fines del presente trabajo de tesis, ya que incluye en ella a todos los actores sociales con un interés emancipatorio, y los envuelve en un ciclo gnoseológico que es praxis, ya que involucra a los participantes en una práctica de sistematización y mejora de la realidad concreta en la que se trabaja, y será su objetivo la transformación de la realidad.

La investigación-acción participante marca que los participantes seguirán un “espiral de ciclos de acción-reflexión” para favorecer la comprensión de sus prácticas y los efectos de éstas. Cada ciclo incluirá actividades flexibles de; reflexión (diagnóstica), planeación, acción, observación y de nuevo reflexión, todas ellas interrelacionadas y sistematizadas de forma tal que cada una procede de la anterior y da forma a la siguiente. La duración del ciclo dependerá de los problemas abordados como tema de investigación.

1.6 Participación de los niños en la investigación acción participante.

Como se ha mencionado, la investigación acción participante es una metodología con un fundamento crítico y un interés emancipatorio, que implica ciertas exigencias para los participantes como lo son; compromiso, diálogo auténtico y la transformación de la realidad por medio de la inventiva y acción humana.

²² GRAMSCI, Antonio, La alternativa pedagógica, Edit. Fontamara, México 1992, p.112

²³Ibid. p. 54

Dichas exigencias deben ser conquistadas poco a poco, ya que en la mayoría de los casos, los hombres, enajenados por los mitos del opresor y la injusticia, no poseen el carácter productivo necesario para engancharse en la investigación.

Sin embargo, ya que en el presente trabajo de tesis se pretende que participen en un proceso de investigación acción participante niños en edad de Educación Primaria (6-12años) en situación de violencia, cabe preguntarse si éstos pueden participar productivamente en dicho trabajo y de acuerdo a su desarrollo cognitivo y cultural, qué limitantes experimentarán.

Para realizar este análisis comenzaremos preguntándonos ¿Qué posibilidades tiene un niño de leer la realidad, criticarla y recrearla?

Para abordar esta cuestión revisaremos los planeamientos de Vigostky respecto a la objetividad y creatividad del niño, ya que nos brindarán elementos para entender su pensamiento y vías para su estimulación adecuada.

De acuerdo con Vigotsky, podemos observar en el hombre dos tipos de actividad, una es la actividad reproductora; consiste en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya formadas y creadas con anterioridad siguiendo un modelo dado, reproduciendo sólo lo que ha sido asimilado o creado con anterioridad, por lo que la actividad reproductora guarda estrecha relación con la memoria y su base es la repetición.

Esta actividad reproductora tiene una enorme importancia para la humanidad, ya que permite la conservación de la experiencia anterior y facilita la adaptación al mundo exterior, sin embargo, si la actividad del cerebro se limitara sólo a la conservación de la experiencia anterior, el hombre sería un ser que podría adaptarse principalmente a las condiciones estables y acostumbradas del medio. Todas las transformaciones nuevas en el medio, que no habían sido conocidas en la experiencia anterior del hombre, no podrían provocarle la reacción de adaptación necesaria.

Afortunadamente el cerebro humano no sólo es capaz de reproducir, sino también de crear.

La actividad del hombre cuyo resultado no es la reproducción de impresiones o acciones que formaron parte de su experiencia, sino la creación de nuevas imágenes o acciones, pertenece a una segunda función, la actividad creadora o combinadora.

Para Vigotsky la actividad creadora es “cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente sólo en el propio hombre.”²⁴ Esta función crea, a partir de la experiencia anterior, nuevas ideas, permitiéndole a la humanidad transformar la realidad.

Esta actividad creadora fundamentada en la capacidad combinadora de nuestro cerebro, es llamada por la psicología imaginación o fantasía, las cuales, “como fundamento de toda actividad creadora se manifiestan decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación.”²⁵

Todos los seres humanos tienen una capacidad creadora que es al mismo tiempo una necesidad, y es en la vida cotidiana donde esta se refleja; cuando los hombres imaginan, combinan y transforman. Sin embargo, a partir de los mitos difundidos por el sistema opresor, se reproduce la creencia de que la creación es un patrimonio de unos pocos elegidos, de los genios y los talentosos que crearon grandes obras, pero “en la vida cotidiana, la creación es la condición indispensable para la existencia y todo lo que exceda el marco de la rutina y encierre aunque sea una pizca de lo nuevo, guarda relación, por su origen, con el proceso de creación

²⁴ VYGOTSKY, Op. Cit, 1930 p.1

²⁵ Ibídem. p. 3-4

del hombre.”²⁶ Por lo que Vigotsky invita a entender la creación como una actividad colectiva, que une todos los pequeños elementos de la creación individual, aunque parezcan insignificantes por sí mismos, para ver con claridad la enorme parte de todo lo creado por la humanidad, que pertenece precisamente al trabajo de creación colectiva anónima de los inventores.

Si entendemos así la creación, es fácil observar, que los procesos de creación y la necesidad creadora, se aprecian intensamente desde la más temprana infancia.

Los niños reproducen, principalmente en sus juegos, lo que conocen del mundo de los adultos, sin embargo no todo en sus juegos es pura reproducción, ya que los niños también realizan una actividad combinadora que responde a sus propias inclinaciones.

Comúnmente suele pensarse que los niños gozan de una imaginación más rica que el adulto, la infancia es considerada el período donde la fantasía está más desarrollada y de acuerdo con este punto de vista, a medida que se desarrolla el niño su imaginación disminuye. Sin embargo esta opinión no es correcta.

“Sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la experiencia del adulto, además, conocemos que los intereses son más simples, elementales y pobres, y que sus relaciones con el medio tampoco tienen la complejidad, la sutileza y variedad que distinguen la conducta del adulto ya que todos estos son los factores más importantes que determinan el trabajo de la imaginación. La imaginación en el niño, no es más rica, sino más pobre que la imaginación del adulto; en el proceso de desarrollo del niño se desarrolla también la imaginación alcanzando su madurez sólo en la edad adulta.”²⁷

El niño tiende a tergiversar la experiencia real, a la exageración y sobrevaloración principalmente porque, antes de la adolescencia, el pensamiento del niño se inclina hacia una subjetividad pura y no hacia la objetividad y los procesos de razonamiento. Es decir, que la lectura del mundo que hacen los niños es

²⁶ Ibídem p. 5

²⁷ Ibídem p. 30

principalmente subjetiva y poco objetiva debido a que en la infancia, el desarrollo de la imaginación se da de forma más rápida que el de la razón, manteniendo cierta independencia de esta²⁸. El desarrollo del intelecto y la razón alcanza su plenitud durante la adolescencia, en la que la actividad de la imaginación se adapta a las condiciones racionales y ya no es imaginación pura, sino mezclada.

Esto no significa que el niño sea incapaz de pensar de manera objetiva hasta la adolescencia, ya que, de acuerdo con Vygotsky, la estimulación que la sociedad ejerza con el niño será la que posibilite un desarrollo acelerado de las funciones psíquicas superiores, es por esto que, el participar en un trabajo de investigación acción participante favorecerá en el niño el desarrollo de su pensamiento objetivo.

Para esto Freire propone la acción problematizadora, la cual invita al educando a repensar sus ideas mágicas o ingenuas, dudando de sus convicciones por medio de preguntas y argumentos, desafiándolos a re-valorar la realidad y reflexionar sobre ella para percibirla como un desafío, “busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.”²⁹

Esta “lectura” más crítica de la “lectura” anterior menos crítica del mundo permite a los educandos una comprensión diferente de su realidad, superando así la percepción mágica o ingenua de la realidad.

Vygotsky además declara que para desarrollar una creatividad más relacionada con la realidad y por lo tanto más rica, es necesaria la acumulación de experiencias. “La actividad creadora de la imaginación depende directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior del hombre, ya que esta experiencia brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía. Mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material con que contará su imaginación; he aquí, por lo que el niño tiene una imaginación más pobre que el adulto debido al menor grado de experiencia que posee. De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos

²⁸ El niño puede imaginar mucho menos que el adulto, pero confía más en los productos de su imaginación y los controla menos.

²⁹ FREIRE, Op. Cit., 2008, p.94

crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación, en otras condiciones.”³⁰

Es por esto que el educador que guíe un trabajo de investigación acción participante con niños en edad de educación primaria, debe asegurarse de ampliar su experiencia por medio de la observación, la lectura, el diálogo con otras personas y la práctica de nuevas actividades, además de problematizar sus convicciones ingenuas. Con la guía del educador, el educando aprenderá, no sólo a leer la realidad de forma crítica, sino también a comprometerse en su recreación, tomando decisiones en grupo para transformar su realidad y apegarse a ellas.

En este punto podríamos preguntarnos, cómo favorecer en los niños en edad de educación primaria, el compromiso y el dominio de su propia conducta a fin de cumplir con las decisiones que del diálogo con sus compañeros y educador resulten y así transformar su realidad, específicamente cuando esta realidad es violenta y por lo tanto la complejidad de los motivos, la dificultad de la elección y, sobre todo, la existencia de momentos emocionalmente repelentes determinan la conducta del niño.

Para esto retomaremos las ideas de Fromm, quien describe la libertad de la conducta como la capacidad para seguir la voz de la razón contra las voces de pasiones irracionales, es la posibilidad de elegir lo mejor contra lo peor³¹, entre el progreso y la regresión, entre el amor y el odio, entre la independencia y la dependencia.

Aunque la libertad de elección es una función de la estructura de carácter de una persona, existen factores que apoyan la libertad de elección, los cuales son;

³⁰VYGOTSKY, Op. Cit., pp. 9-10

Cabe mencionar que la experiencia del niño puede venir directamente de sus vivencias o ser guiada por experiencias ajenas.

³¹ Entendiendo mejor o peor siempre por referencia al problema moral básico de la vida

1) conocimiento de lo que constituye el bien y el mal, 2) qué acción en la situación concreta es un medio adecuado para el fin deseado, 3) conocimiento de las fuerzas que están detrás del deseo manifiesto; lo cual significa el descubrimiento de deseos inconscientes, 4) conocimiento de las posibilidades reales entre las cuales puede escogerse, 5) conocimiento de las consecuencias de una elección y no de la otra, 6) voluntad de obrar.

Comencemos la descripción de estos factores con un ejemplo concreto: la libertad de elegir entre pelear o no pelear. Tomemos un hombre con actitudes violentas que sabe, no por la enseñanza tradicional, sino por su experiencia y las de los demás, que el amor, el respeto y la paz son buenos, y que el odio y la violencia son malos, el cual decidió que va a dejar de pelear. Esta "decisión" no es una decisión, no es más que una esperanza. "Decidió" dejar de pelear, pero al día siguiente está de buen humor, al otro día de mal humor, al tercer día duda que sean correctas sus experiencias con la violencia, y sigue peleando, aunque "decidió" dejar de hacerlo, y es que "además del conocimiento se necesita conocer el equilibrio de fuerzas en el interior de uno y las racionalizaciones que ocultan las fuerzas inconscientes."³²

Es decir que, según nuestro ejemplo, este hombre que ha decidido dejar de pelear, necesita conocer las fuerzas subyacentes en su deseo de pelear, a fin de conocer su verdadero móvil a ser violento.

El siguiente paso es el conocimiento pleno de las consecuencias de su acción. En el momento de tomar la decisión de ceder ante lo que él percibe como provocaciones y actuar violentamente, el hombre violento tiene el alma llena de deseos y de racionalizaciones confortantes. Pero su decisión pudo ser diferente si hubiera visto claramente las consecuencias de su acto, como podrían ser resultar herido, preso o incluso muerto.

³²FROMM, Op. Cit., 1985, p.129

Pero para tomar la decisión justa, se necesita otro conocimiento importante: el de “cuándo se hace la verdadera elección, y saber cuáles son las posibilidades reales entre las que puede elegir una persona.”³³

Supongamos que el sujeto conoce sus motivaciones reales para ser violento, y las consecuencias que pueden resultar de pelear, pero decide que no tiene nada de malo reunirse con otros hombres, ir a tomar y apostar fuertes sumas de dinero juegos de azar. En apariencia esto suena como algo inofensivo. No parece haber nada malo en beber y apostar, en realidad, no habría nada malo si el equilibrio de fuerzas no fuera ya tan ligero. Si en aquel momento él pudiera saber que el alcohol y las apuestas lo conducirían a él y a sus compañeros a una inconformidad que derive en insultos y después en golpes, no hubiera ido con ellos. Pero como sus deseos lo cegaban para la inevitable sucesión de hechos, no hizo la elección justa cuando todavía habría sido posible hacerla. En otras palabras, se hizo la verdadera elección cuando él decidió ir a beber y no cuando comenzaron a golpearse.

“Realmente, en el momento de la decisión final la libertad para elegir por lo general ya ha desaparecido. Pero quizá existía aún en un momento anterior en que el individuo todavía no estaba tan profundamente dominado por sus pasiones. Puede generalizarse diciendo que una de las razones por las cuales la mayor parte de la gente fracasa en la vida es precisamente que no conoce el momento en que todavía es libre para actuar de acuerdo con la razón y que no tiene conciencia de la elección sino cuando ya es demasiado tarde para tomar una decisión.”³⁴

Otro aspecto del conocimiento que determina la capacidad de elegir es el conocimiento de las elecciones reales contra las que son imposibles, porque no se basan en posibilidades reales.

³³Ibídem p.130

³⁴ Ibídem p.131

En este caso, el hombre violento se encuentra ante dos posibilidades reales: seguir siendo un hombre violento o no volver a pelear con nadie. Su creencia en que tiene la posibilidad de tener algunas peleas justificadas, resulta una ilusión.

“Las posibilidades irreales no son, naturalmente, tales posibilidades; son ilusiones. Pero el hecho infortunado es que la mayor parte de nosotros, cuando nos hallamos ante alternativas reales y ante la necesidad de elegir, que requiere comprensión y sacrificios, preferimos pensar que hay otras posibilidades que pueden perseguirse; así nos cegamos para el hecho de que esas posibilidades irreales no existen, y que su persecución es una cortina de humo detrás de la cual toma sus decisiones el destino.”³⁵

Finalmente tenemos la voluntad de actuar y sacrificar lo que sea necesario, ya que cualquier “decisión” que este hombre tome respecto a dejar de pelear no son más que ideas, planes, fantasías; tienen poca realidad, o ninguna, hasta que se hace la verdadera elección. La elección es verdadera cuando el individuo es provocado a pelear y decide si peleará o no, además después tiene que decidir sobre otra provocación y así sucesivamente, determinando si el sujeto es libre de no actuar violentamente o no lo es.

Sobre el dominio de la propia conducta en el niño, Vygotsky concuerda con que nuestra conducta está determinada por las situaciones, es decir que la voluntad no es libre, sino que depende de motivos externos, por lo que la clave para dominar la conducta radica en el dominio de los estímulos. De modo que sólo a través de los estímulos correspondientes podemos dominar nuestro comportamiento. A diferencia de los animales, “la libertad humana consiste precisamente en que piensa, es decir, en que toma conciencia de la situación creada. El ser humano tiene la capacidad de introducir en las situaciones de elección nuevos estímulos, del todo neutrales si se comparan con la situación existente, y les

³⁵ Ibídem p.139

atribuye la fuerza de los motivos, los cuales previamente acuerda consigo mismo, y la elección, por lo tanto, la hace de antemano.”³⁶

Es decir, que cuando la elección de un niño se dificulta, ya sea por motivos equilibrados, por un corto plazo de la elección o por serios obstáculos emocionales, el niño puede decidir creando motivos auxiliares y atribuyéndole a esos estímulos neutrales la fuerza de motivos, los cuales por cierto, deben haber sido creados con anticipación al momento de la elección.

“El libre albedrío no consiste en estar libre de los motivos, sino que consiste en que el niño toma conciencia de la situación, toma conciencia de la necesidad de elegir, que el motivo se lo impone y que su libertad en el caso dado, como dice la definición filosófica, es una necesidad gnoseológica. Nuestro comportamiento es uno de los procesos naturales cuya ley fundamental es la ley del estímulo - reacción de modo que la ley fundamental para dominar los procesos naturales es dominarlos a través de los estímulos. Sólo creando el estímulo correspondiente se puede provocar un proceso de conducta y orientarlo en distinta dirección”³⁷

Uno de esos estímulos puede generarse a partir de la pura intención ya que “la propia intención es un acto volitivo, que crea la situación que permite al ser humano confiar en lo sucesivo en la acción de los estímulos externos, de modo que la realización de la acción intencional deja ya de ser una acción volitiva para convertirse en reflejo condicionado.”³⁸ Sin intención, la conducta del ser humano queda determinada por la situación y cada estímulo provoca alguna acción, excita, genera alguna reacción.

Es así que problematizando a los niños sobre los motivos sociales o psicológicos inconscientes que motivan sus acciones, así como las consecuencias de la violencia o las posibilidades reales de acción para cambiar la realidad, aunado a

³⁶ VYGOTSKY, Lev Semiónovich, Obras Escogidas Tomo II; historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Comisión editorial para la edición en lengua rusa 1931, p.201

³⁷ Ibídem p. 202

³⁸ Ibídem. p.204

acordar con ellos, previamente a las situaciones volitivas,³⁹ estímulos auxiliares que puedan ayudarlos a modificar su conducta y transformar las relaciones entre ellos y con el educador, se puede lograr su plena participación en un trabajo de investigación acción participante.

Por lo que podemos concluir en esta parte, que la investigación acción participante requiere características especiales de conducción por parte del educador o experto, cuando se lleva a cabo en compañía de niños, pero lejos de ser confusa o inaccesible a ellos, resulta una experiencia enriquecedora para su formación y humanización. “Nunca es demasiado pronto para iniciar la educación si queremos hacer del hombre un ciudadano digno, capaz de vivir en democracia y libertad.”⁴⁰

³⁹“La lucha se adelanta, se desenvuelve y decide antes de la batalla, viene a ser como un plan estratégico de la misma previsto por el caudillo militar. P.208.

⁴⁰ MONTESSORI, María, Educar para un nuevo mundo, Edit. Errepar, Argentina 1946 p.97.

CAPÍTULO 2

EL PEDREGAL TLALNEPANTLA MORELOS Y CONAFE

2.1 El Pedregal Tlalnepantla.

El escenario del presente trabajo de tesis es la comunidad llamada El Pedregal, perteneciente al municipio de Tlalnepantla ubicado al noreste del Estado de Morelos, situado a 94 kilómetros al sur del Distrito Federal. Limita al norte con el D.F., al sur con Tlayacapan, al este con Totolapan y al oeste con Tepoztlán.⁴¹ El Municipio de Tlalnepantla cuenta con 6,636⁴² habitantes según el censo poblacional del 2010, de los cuales El Pedregal tiene 507 habitantes. Se encuentra a 2,060 m. sobre el nivel del mar, en una zona accidentada de áreas semiplanas. Carece de ríos y arroyos naturales, existiendo barrancas y barranquillas que captan las aguas pluviales de temporal. El clima es templado-sub húmedo, con una temperatura promedio anual de 17 ° C. El municipio tiene una extensión territorial de 124.092 km², siendo 38.3% de la superficie de uso agrícola. La comunidad se dedica al cultivo y venta del nopal como principal actividad económica, y a la venta al menudeo del fruto de algunos árboles como el aguacate, chirimoya, durazno, míspero y guayaba que crecen naturalmente en la comunidad debido al clima fresco.

Actualmente sus habitantes cuentan con servicios sanitarios, médicos, alumbrado y transporte público. La población económicamente activa municipal, representa el 24.15% de la población total, que distribuidos sectorialmente quedan del siguiente modo: el 77.40% se emplea en actividades primarias, principalmente agrícolas, el 5.48% en actividades terciarias, comercio y servicios, y el 17.12% en actividades no especificadas. Los niveles de ingreso, según la población económicamente activa municipal, el 58.27% percibe ingresos menores a un salario mínimo

⁴¹Enciclopedia de los Municipios de México Morelos., Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Morelos 2011.
<http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/morelos/Municipios/17023a.htm>

⁴² Catálogo de localidades SEDESOL www.microregiones.gob.mx

regional. El 32.16% de una a tres veces el salario mínimo regional y el restante no está especificado.

En el municipio existen escuelas en los diferentes niveles desde Educación Preescolar hasta Educación Media Superior (CBTa), conformando un total de 12 escuelas de las cuales dos pertenecen a la colonia el Pedregal; El Jardín de niños Bambi y La Escuela Primaria Benito Juárez atendidas por CONAFE. El nivel educativo de la mayoría de la población en el municipio es la primaria, los pocos profesionistas que hay salen fuera del municipio en busca de empleo o se auto emplean en el cultivo del nopal.

No se cuenta en el municipio con periódico local, ni puesto de revistas, además de que solamente se escucha una estación de radio, la recepción de TV sólo capta el canal dos y el servicio de telefonía celular es limitado por la recepción, sin embargo, se cuenta con casetas telefónicas que dan servicio local y de larga distancia, mediante una extensión de línea.

El servicio de transporte es cubierto por camionetas combis particulares a cargo del municipio, que cubren el trayecto, Tlalnepantla vía Cuautla, taxis y un camión a cargo del gobierno del DF que hace el recorrido de Cuautla a Xochimilco, haciendo parada en la comunidad.

El municipio celebra diversas festividades al año, algunas de las principales son; la fiesta del Santo Patrono que se celebra el 16 de Septiembre y la feria de Pentecostés que se celebra en mayo. En esta última llega gente de diferentes regiones del Estado. En el aspecto artístico y comercial, llegan de los pueblos de Juchitepec, Ozumba, Tepetlixpa, del Estado de México, así como del D.F, del Estado de Puebla y de Toluca. Llegan promesas de San Andrés Aguayucán, Santa María Astahuacan, San Sebastián Tecoloxtitlán, Santa Cruz Acalpixca y San Francisco Tlalnepantla. A esta feria también arriban los danzantes tradicionales y llegan bandas de gran prestigio en México y artistas de gran popularidad.

La población es mestiza, habitada antiguamente por nahuatlacas⁴³, los cuales tras la conquista se incorporaron rápidamente al nuevo sistema español. La fundación

⁴³ HERNÁNDEZ Chávez Alicia, Breve Historia de Morelos, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 28-30

del municipio de Tlalnepantla fue dirigida por frailes como Fray Toribio y Fray Juan de Sumarraga⁴⁴, entre los años de 1680 y 1690. Ya organizada esta población se evangelizó y se promovió una nueva cultura de parte de los frailes, dándoles a la población semillas de árboles frutales importados de España que se cultivaron en esas regiones.

Con esto empezaron a resolverse problemas en cuanto a abastecimientos de alimentos y servicios prioritarios, todo ello condicionado por la gran distancia que en aquel entonces los separaba de los pueblos más grandes.

Los frailes Agustinos dividieron el municipio en cinco barrios con sus respectivos nombres de origen: barrio San Pedro, barrio San Felipe, barrio San Nicolás, barrio San Bartolo, barrio Santiago. Posteriormente se crearon los pueblos circundantes llamados; Felipe Neri, San Nicolás y en 1975, Don Teófilo Pacheco, quien fungía como presidente del consejo municipal, fundó la colonia El Pedregal. Esta colonia se encuentra a un kilómetro de distancia de la cabecera municipal y principalmente se inició con familias de escasos recursos, hasta hoy los comisariados de bienes comunales se reúnen en asamblea continuamente y deciden si se les otorga un lote gratuito en El Pedregal, solicitado por matrimonios de escasos recursos originarios de Tlalnepantla.

Desde su fundación los cinco pueblos conocidos como barrios han mostrado diferencias y divisiones, ya que se ofendían y peleaban defendiendo su espacio territorial.

Hoy en día ya no quedan rastros de la herencia indígena entre los pobladores de Tlalnepantla, todos hablan exclusivamente español y la mayoría no se identifica con el pasado, sino que se consideran miembros inferiores de la sociedad moderna, expresada comúnmente en el anhelo de modificar el aspecto rural de la comunidad para acceder a los bienes que acompañan al medio urbano. Durante los últimos 50 años, el poblado ha participado de un rápido proceso de cambio, en 1910 los indígenas trabajaban para la hacienda de Felipe Neri y Tlayacapan. En 1923, se convirtió en una comunidad de ejidatarios y para finales de los cincuenta había un pequeño grupo de terratenientes y la mayoría eran peones. Hoy la

⁴⁴ Ibídem pp. 41-47

expansión de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han propiciado la generación de un pequeño grupo empresarial que posee tierra, maquinaria y transporte, aunque sigue existiendo la figura del peón, quién al carecer de estos bienes, sólo puede trabajar para el empresario, estos peones van en aumento debido a la creciente población. Además los campesinos dependen de la ciudad que les compra sus productos y les pone precio, viéndose imposibilitados para influir en las condiciones que determinan su pedida o ganancia, sin olvidar que los pobladores dependen de la ciudad para abastecerse de los bienes de consumo que desea.

En un periodo de tantos cambios, los pobladores dudan de sus creencias tradicionales, sienten miedo y desesperanza hacia el futuro. Como describe Fromm; “Conforme los campesinos ven la vida desde el punto de vista de los ideales de consumo de la ciudad, se sienten más y más frustrados con el poblado que nunca podrá satisfacer estas necesidades, ni brindarle las comodidades que, según se le había dicho, hacen que la vida valga la pena.”⁴⁵

Finalmente, respecto a la vida al interior de la comunidad, la mayoría de los pobladores, nativos del municipio y El Pedregal, a pesar de que se preocupan por ser gente buena de acuerdo a valores religiosos, civiles y sociales, son envidiosos, suspicaces, pesimistas hacia el futuro y fatalistas. Las amistades profundas son escasas ya que prevalece un ambiente de desconfianza y miedo a los otros. Continuamente los miembros de la comunidad esparcen chismes que a menudo son falsos y dañinos.

Vulnerables a la explotación y la injusticia, los miembros de la comunidad desconfían de los demás, principalmente de aquellos que tienen un cargo de poder, esto puede apreciarse fácilmente en la relación de la gente con el presidente municipal, los regidores, ayudantes e incluso el APEC, todos vecinos de la comunidad sobre quienes se ejerce el más duro juicio⁴⁶ y el rechazo. Además se sienten inferiores a los ciudadanos y añoran con cierto temor su estilo de vida. Sienten impotencia para influir en los cambios sociales y naturales, y lo

⁴⁵ FROMM Erick, Sociopsicoanálisis del campesino mexicano, Fondo de cultura económica, 1979, p. 54

⁴⁶ Se les tacha de ladrones, abusivos, corruptos y mentirosos, casi siempre sin fundamentos.

manifiestan con una constante indignación hacia todo aquel que, según su percepción (no siempre objetiva), pretende aprovecharse de ellos.

2.1.2 Contexto socio-político.

Una de las características más determinantes de la vida social en la comunidad es la división que existe entre dos grupos llamados por ellos mismos; “los zorros” y “los terrores”.

De acuerdo con Paulo Freire, los opresores tratan de aparentar una armonía entre clases sociales, “una armonía imposible entre ellos que cosifican y los oprimidos que son cosificados”, y para mantener este orden, dividir es una acción fundamental. Precisamente ese fue el caso de Tlalnepantla.

El municipio está dividido a causa de un conflicto electoral que surgió hace más de 9 años, en el que la comunidad eligió al presidente municipal en asambleas comunitarias. En esta comunidad, literalmente todos los habitantes se conocen entre sí y cada tres años la comunidad participa en las elecciones del presidente municipal⁴⁷, las cuales se dan durante asambleas comunitarias con la participación de todo el pueblo, proponiendo primeramente a los principales candidatos con base en su prestigio y la calidad moral de la persona. Normalmente se proponen entre 8 y 10 candidatos y las votaciones se hacen sobre un pizarrón, marcando con tiza los candidatos predilectos para presidente municipal, síndico y regidores (estos forman el cabildo que es un grupo representativo y tiene sus orígenes en la estructura política colonial). Posteriormente el candidato ganador propone a las personas de su preferencia para ocupar los cargos inferiores, incluyendo a los asistentes, secretarías, barrenderos, policías, etc. En cualquier momento, el pueblo puede oponerse a dichas nominaciones y proponer a alguien que la mayoría crea competente. Este sistema es parte de los usos y costumbres de la comunidad y posteriormente pasa por un proceso de legalización para estar en orden con la normativa vigente tanto en el gobierno estatal como en el federal. El

⁴⁷ El Presidente Municipal es el representante político, jurídico y administrativo del Ayuntamiento; deberá residir en la cabecera municipal durante el lapso de su período constitucional y, como órgano ejecutor de las determinaciones del Ayuntamiento, tiene las facultades y obligaciones que establece el artículo 55 de la Ley

Instituto Electoral de Morelos lleva a cabo los comicios pertinentes para las elecciones de representantes en Tlalnepantla como lo hace en cualquier otro municipio: boletas, casillas, observadores, etc. Por ley, este proceso requiere de algo que muchas de las comunidades rurales sienten ajeno a ellas, los partidos políticos.

El PRI (Partido Revolucionario Institucional) fue la institución por la cual se legalizaban las elecciones de cargos en el municipio de Tlalnepantla. De acuerdo con las declaraciones de los habitantes de Tlalnepantla, la comunidad era ajena al partido y tan sólo lo utilizaban como un vínculo entre su comunidad y el gobierno central. De esta manera el candidato, que anteriormente había sido elegido por medio del sistema de cargos, era postulado como único candidato y por lo tanto resultaba victorioso ante la autoridad electoral. De esta manera la comunidad conservaba sus formas de autogobierno y a la vez se mantenía en un ámbito de legalidad ante el Estado.

En el 2003 El profesor Conrado Pacheco Rayón, fue el candidato electo por usos y costumbres a la presidencia municipal de Tlalnepantla, y por primera vez en la historia del municipio, por razones político-ideológicas, el candidato en acuerdo con el pueblo, ya no quiso registrarse en el PRI sino en el partido llamado Fuerza Ciudadana. En esa misma ocasión, los dirigentes estatales de los demás partidos políticos, decidieron entrar a la contienda electoral de Tlalnepantla con sus propios candidatos, algo nunca antes visto en la comunidad. Según las declaraciones de la gente de Tlalnepantla, tan pronto como Pacheco Rayón resultó electo por el pueblo, el PRI comenzó la distribución de propaganda con su nombre impreso, pero en cuanto el partido supo que se haría el registro en otro partido político, el descontento fue evidente, se borró el nombre de Conrado Pacheco de toda la propaganda y Elías Osorio Torres (alias La Zorra), quien había tenido el cargo de presidente municipal anteriormente, fue contactado y apoyado por el PRI para contender contra Pacheco.

Osorio comenzó a hacer campaña política con los habitantes de los barrios externos de Tlalnepantla (los cuales normalmente no participan en las asambleas y las votaciones) Finalmente, la comunidad se confundió ante la actividad de

diversos partidos, y tras una intensa campaña de compra de voluntades por parte del aparato priísta del estado, un reducido número de votos definió el triunfo formal de Elías Osorio. La población, confiada de que Pacheco ya había sido electo por el sistema de usos y costumbres ante la asamblea general, no acudió a votar ante el Instituto Electoral de Morelos (El 60% de la población en edad de votar no emitió su voto).

La población inmediatamente expresó su indignación al no haber sido respetada la decisión de la asamblea general y los usos y costumbres pasados por alto, expresándola con actos violentos de acoso en contra de aquellos que votaron por el candidato del PRI. El pueblo se movilizó ocupando el palacio municipal a fin de no permitir que Elías Osorio tomara protesta, después de lo cual intentó establecer un diálogo con el gobierno estatal encabezado por Sergio Estrada Cajigal del PAN (Partido Acción Nacional). El Noviembre del 2003, en asamblea popular, la población acordó realizar una marcha de Tlalnepantla a Cuernavaca para solicitar una audiencia con el Gobernador a fin de hacer la petición concreta al Congreso local de determinar la desaparición de poderes en el municipio y la intervención del gobierno estatal. Pacíficamente marcharon por las calles de la capital del Estado, hasta llegar a la Plaza de Armas, nadie los atendió. Ante esta negativa, mediante votación, decidieron bloquear la autopista Cuernavaca-México. La policía (encabezada por el Secretario de Seguridad Pública, Sebastián Isunza) permitió que la autopista fuera bloqueada por aproximadamente una hora y cuando los manifestantes decidieron terminar con el bloqueo, se inició la represión policiaca. Los pobladores intentaron defenderse pero los resultados fueron; un lesionado grave por parte de los ciudadanos de Tlalnepantla, otros más con lesiones menores, policías golpeados y cerca de 60 habitantes de Tlalnepantla detenidos, los cuales, de acuerdo con lo publicado por la prensa, no fueron puestos a disposición de la autoridad inmediata, ni a la del Ministerio Público Federal, por tratarse de un delito Federal. Los privados de su libertad afirman haber sido amenazados, golpeados y torturados en los separos de la Secretaría de Seguridad Pública, y que un servidor público de la Secretaría de Gobierno, usurpando funciones, hizo las veces de Ministerio Público y los hizo firmar sus

declaraciones sin que les fuera leída la misma. El señor Gobernador Sergio Estrada Cajigal Ramírez, reconoció que fue él quien ordenó la represión policiaca en contra de los habitantes de Tlalnepantla.

Ante estos hechos, los inconformes amenazaron con adoptar un Gobierno Popular y Autónomo realizándolo el domingo 11 de enero del 2004, la comunidad se organizó formando un Consejo Autónomo Popular y tomó las oficinas de gobierno de Tlalnepantla. Durante este periodo, diputados del PRD (Partido de la Revolución Democrática) y ejidatarios de San Salvador Atenco y zapatistas, estuvieron activos apoyando al Consejo Autónomo Popular.

Por otro lado, los simpatizantes priistas de Elías Osorio en Tlalnepantla (apodados “los zorros”) solicitaron al gobierno estatal que desalojara a los comuneros y grupos afines al PRD, argumentando que los hacían víctimas de acoso, injurias y que los tenían prácticamente secuestrados en su propio municipio. Señalaron que eran agredidos física y verbalmente por integrantes del Consejo Autónomo Popular, influenciado por grupos ajenos al conflicto; como integrantes de San Salvador Atenco y del Consejo General de Huelga, además argumentaron que la presencia de estos grupos creaba desestabilización, pues obstaculizaban el diálogo entre los dos grupos en los que se habían dividido los pobladores de Tlalnepantla; los simpatizantes de Conrado Pacheco y los de Elías Ozorio. Otro de los argumentos para solicitar la intervención de la fuerza pública en Tlalnepantla, fue que se comenzó a correr el rumor de que se estaba organizando un grupo guerrillero en los montes aledaños, de ahí que a los simpatizantes del Consejo Autónomo Popular se les apodara “Los Terroristas”

Durante los meses en que se desarrolló el conflicto, tanto zorros como terroristas manifestaron conductas cada vez más violentas de acoso unos en contra de otros, mientras por otro lado, tanto Conrado Pacheco como Elías Ozorio se mantuvieron distantes del conflicto. Conrado declaró su renuncia a cualquier intento de colocarse en el gobierno municipal (y a involucrarse con el Consejo Autónomo Popular) e invitó a su contrincante a hacer lo mismo, quien por su parte declaró su negativa a renunciar a su cargo y se limitó a gobernar en su propio domicilio fuera de Tlalnepantla.

En la noche del 13 de enero del 2004, un grupo aproximado de 300 personas simpatizantes del señor Elías Osorio, posicionándose afuera de la iglesia de la comunidad, lanzaron amenazas en contra de las personas que participaron activamente en el Concejo Autónomo Popular.

A la 01:30 am del día siguiente, llegaron al municipio 100 patrullas y camiones con aproximadamente 800 elementos y 6 ambulancias, aproximadamente a las 2:30 de la madrugada se desató un enfrentamiento. La mayoría del pueblo, que apoyaban al Concejo Autónomo Popular, se concentraba en la presidencia municipal, en la plaza y cuidando el acceso principal al pueblo. Según testimonios, algunas mujeres acudieron con palos para respaldar a los hombres, quienes también tenían palos y piedras para defenderse. La policía estaba concentrada en el centro de acopio del nopal ubicado a la entrada del pueblo y posteriormente entró con armas de fuego por dos accesos. Llegaron al centro del Tlalnepantla, vestidos de negro y disparando, entraron a la iglesia por la parte de atrás. Algunos pobladores afirman que vieron elementos policíacos disparar desde atrás de la iglesia y otros dijeron que también estaban disparando desde el campanario, donde había francotiradores. Los elementos de la fuerza pública también disparaban con gas lacrimógeno.

Una mujer narra:

“Como a las 3 de la mañana estaba en la plaza cuando llegaron policías vestidos de negro y empezaron a tirar balazos y gas lacrimógeno, nos iban correteando, la gente de Elías gritaba que nos mataran, a mí me pegó [la policía] en el pie derecho con la parte trasera de un arma que dispara el gas”.

La gente que apoyaba a Elías Osorio tenía comunicación con la policía. Varios de ellos participaron desbloqueando el camino para facilitar su entrada.

Aproximadamente a las 3:50 de la madrugada continuaba la balacera. En la población existía el temor de que la policía federal, estatal y los granaderos pudieran entrar a las casas. Versiones de habitantes de Tlayacapan (municipio vecino) informaron del paso de 15 camionetas de la Procuraduría General de la

República, la Policía Estatal, la policía metropolitana de Cuernavaca y granaderos. Aseguran que también se escuchaban las detonaciones de armas de fuego.

Los pobladores resistieron unos minutos, luego se replegaron y poco después huyeron al monte. Desde el aire el helicóptero persiguió y localizó a algunos de quienes pretendieron refugiarse en el monte, mientras que desde tierra patrullas les dieron alcance y fueron detenidos. En todo el pueblo se realizaron cateos y fueron detenidos supuestos simpatizantes del Consejo Autónomo Popular, a quienes se consignó por los presuntos delitos de motín, asonada, rebelión y ataque a las vías de comunicación. En la disputa resultó muerto Gregorio Sánchez Mercado, mientras que se reportaron como desaparecidos ocho pobladores, y cinco menores de edad. Los habitantes de Tlalnepantla huyeron a poblados cercanos como Tlayacapan, Nepopoalco, Totolapan y otros.

Horas después, una misión de observación de derechos humanos de Cuernavaca trató de ingresar a la comunidad de Tlalnepantla, sin embargo les fue negado el acceso por un retén del grupo especial de la policía estatal.

El 14 de enero por la noche había 24 personas detenidas en las instalaciones de la Procuraduría General de Justicia del Estado de Morelos. El 15 de enero se continuaron deteniendo presuntos implicados en las poblaciones cercanas de Tlayacapan, Felipe Neri y El Vigía, los policías armados detuvieron gente de Tlalnepantla que se encontraba resguardada en las casas. La policía permaneció rodeando el municipio y sus pueblos aledaños por 30 días, impidiendo la entrada o salida a la comunidad.

Después de la intervención de la fuerza pública, Estrada Cajigal manifestó que sólo se había restablecido el Estado de Derecho y aceptó haber dado la orden de desalojo a petición de Elías Osorio, quien negó posteriormente dicha aseveración. Ese mismo día, el Secretario de Seguridad Pública, Sebastián Izunsa Gutiérrez, también afirmó haber girado tal orden.

A raíz de estos eventos las autoridades gubernamentales en las esferas federal y estatal declararon en un inicio, que el conflicto se originó por intervención de agentes externos quienes incitaban a los pobladores. Estos, decían, pudieran ser los partidos políticos, organizaciones sociales, o estudiantes. En la esfera federal, Santiago Creel, secretario de Gobernación, advirtió que no permitiría nuevas formas de gobierno a voluntad propia.

El 14 de enero, Estrada Cajigal informó sobre el descubrimiento de un campo de entrenamiento guerrillero en Tlalnepantla, sin embargo, el Secretario de Seguridad Pública, desmintió tal hallazgo.

El 21 de enero, Estrada Cajigal se comprometió a suspender todas las órdenes de aprehensión en contra de los miembros y simpatizantes del Consejo Autónomo Popular. Sin embargo, al día siguiente se dictó auto de formal prisión contra los detenidos.

El 23 de mayo del mismo año, más de mil doscientos habitantes de Tlalnepantla, se presentaron en el Palacio Legislativo de Cuernavaca, bloqueando con sus vehículos las calles aledañas y entraron al recinto, donde permitieron que los diputados ocuparan sus curules e iniciaran la sesión. Pero ante la serie de gritos y ofensas a los diputados, el presidente de la mesa directiva del congreso decidió suspender la sesión. Ante esta decisión, los habitantes de Tlalnepantla cerraron todas las puertas del Congreso impidiendo la salida de los diputados, periodistas y personal del congreso. La Comisión de Pueblos y Barrios de Tlalnepantla declaró su determinación de no dejar salir a nadie hasta que se resolviera el asunto y reiteró su exigencia de que Elías Osorio abandonara la presidencia y el pueblo. Finalmente el Congreso del Estado de Morelos resolvió que el alcalde de Tlalnepantla, Elías Osorio Torres, sería retirado del cargo por haber actuado con violencia y quebrantado la Constitución del Estado. Siendo destituido ese mismo mes.

Actualmente se intenta lograr una reconciliación entre las partes. Alberto Rayón (expresidente municipal de Tlalnepantla) afirmó que el daño social fue sumamente

profundo y que las rupturas van a tardar mínimo 15 años en sanarse. Familias enteras quedaron divididas al punto de desconocerse entre sí. Elías Osorio abandonó el pueblo junto con toda su familia. Sus seguidores, los zorros, son excluidos de las actividades del pueblo y las agresiones físicas y verbales no han cesado en entre la gente de Tlalnepantla.⁴⁸

Las festividades más importantes de la comunidad; “La Fiesta Patronal”, “La Fiesta de Pentecostés” y “La Feria del Nopal”, se organizan y celebran por separado “zorros” y “terroristas”, así como las misas religiosas.

Los agricultores nopaleros están organizados en 7 grupos de ejidatarios, formados de acuerdo al bando al que se pertenezca. Muchos agricultores han sido expulsados de estos grupos por conflictos ideológicos y trabajan por su cuenta. El transporte y el comercio está dividido y los miembros de la comunidad se limitan a hacer uso de los servicios que brindan los miembros de su bando.

La comunidad y aún las familias, mantienen relaciones de intolerancia y violencia constante, los miembros de la comunidad viven en un orden que los mantiene divididos y dependientes de instituciones de asistencia social, como CONAFE. Sufren frustrados en su acción y expresan la agresividad de su frustración contra los suyos primero, ejerciendo un tipo de violencia horizontal con que se agraden entre ellos por los motivos más insignificantes, e inicialmente esto sucede al interior de las familias.

La escuela es uno de los pocos lugares en que miembros de ambos bandos se reúnen, y será el espacio en el que se realizará la investigación de este trabajo de tesis.

⁴⁸ Informe sobre la situación de Tlalnepantla en el contexto de la represión gubernamental en el Estado de Morelos, Programa de Defensa Integral, Centro de Derechos Humanos “Miguel Agustín Pro Juárez” 2004

Seminario de los debates del H. Congreso del Estado de Morelos. Año 1, Período Ordinario 1, Tomo 1, Número 020. SESIÓN ORDINARIA DE LA XLIX LEGISLATURA CORRESPONDIENTE AL DÍA 15 DE ENERO DEL 2004

El Universal, Itinerario Político, Terrorismo de Estado en Morelos, Ricardo Alemán, Domingo 18 de Enero del 2004

2.2 CONAFE y el programa de Cursos Comunitarios.

El presente trabajo de investigación pretende ser una intervención pedagógica que contribuya a transformar las relaciones entre estudiantes y su educadora en el contexto escolar de educación primaria CONAFE en la comunidad “El Pedregal Tlalnepantla, Morelos”.

Ya que el servicio educativo que brinda CONAFE tiene ciertos rasgos que lo diferencian de otros servicios de educación primaria, se hará una descripción de sus principales características.

CONAFE, es un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, cuya misión es la de propiciar y proporcionar una atención educativa diferenciada a los habitantes de zonas rurales, a partir del reconocimiento de su diversidad cultural y socioeconómica, que permita disminuir las diferencias existentes con otros sectores de la sociedad y avanzar en aspectos de equidad y pertenencia social, ofreciendo alternativas de acceso, permanencia y éxito para el bienestar individual, familiar y comunitario⁴⁹.

Es así como CONAFE lleva educación a comunidades marginadas a partir de sus diferentes programas; Preescolar Comunitario, Primaria Comunitaria (cursos comunitarios), Secundaria Comunitaria, Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Mígrate (MEIPIIM), Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI), Aula Compartida y Caravanas Culturales. Cada uno de los Programas Educativos se desarrollan con la participación de Instructores Comunitarios (IC), los cuales son jóvenes de 14 a 25 años de edad, con estudios mínimos de secundaria, que prestan un servicio social como educadores en las comunidades. A fin de ser candidatos para ser IC, los jóvenes deben participar de los Programas de Formación Inicial y Capacitación continua, así como comprometerse a vivir en la comunidad donde preste el servicio social durante uno o dos ciclos escolares.

⁴⁹ Dialogar y Descubrir; Manual del Instructor Comunitario: obra colectiva, CONAFE-DIE-CINVESTAV, México 2000.

De acuerdo con las Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas de educación comunitaria y de fomento educativo que opera el CONAFE, las características que deben reunir las comunidades a fin de ser candidatas para recibir el servicio son registrar altos niveles de marginación y carecer de servicios de educación regulares.

El programa de Primaria Comunitaria está diseñado para impartirse en tres niveles de dos años de duración cada uno; primero y segundo año, nivel uno, tercero y cuarto año nivel dos y quinto y sexto, nivel tres. Los grupos de Primaria Comunitaria son multinivel, y para abrirse un grupo deben inscribirse cinco niños mínimo y máximo 22.

A fin de brindar el servicio, los miembros de la comunidad que se beneficiarán de él, deberán firmar un acuerdo con CONAFE, que los compromete a respetar las normas de educación pública, esto es, no negar la inscripción a los niños, ni la entrega de su documentación personal por ningún motivo, participar en todas las actividades escolares y culturales que el IC proponga, así como brindarle alimentación diaria y alojamiento. La comunidad debe donar un espacio para la construcción de las aulas, las cuales en el caso del Pedregal, fueron construidas por el gobierno municipal, y deberán cuidar o reparar en caso de ser necesario, el material que CONAFE les brinde, esto es; mobiliario escolar y material didáctico.

De no cumplir con dichos acuerdos CONAFE hará una exhortación por escrito y de reincidir se podrá retirar el servicio educativo de la comunidad.

2.3 La comunidad y la escuela.

El programa de Primaria Comunitaria se abrió en El Pedregal Tlalnepantla en 1991, tiempo en el que la comunidad tenía pocos años de haberse formado con aún menos de 500 habitantes. El servicio permaneció abierto hasta el 2004 cuando se cerró durante 4 años por el conflicto socio-políticos antes descrito en la comunidad.

El servicio educativo regular más cercano se encuentra en la cabecera municipal, a 5 minutos de la comunidad. Aunque es cuestionable la permanencia del servicio

de Primaria Comunitaria por las características actuales de la comunidad, la delegación de CONAFE Morelos no ha retirado el servicio bajo el argumento de que algunos habitantes del Pedregal aún se benefician con la Primaria y Preescolar Comunitario⁵⁰.

En el ciclo escolar 2009-2010 la matrícula de la Primaria Comunitaria fue de 14 alumnos, de los cuales 5 se dieron de baja, por problemas asociados a su conducta, antes de terminar el ciclo escolar⁵¹. El ciclo 2010-2011 tuvo una matrícula de 16 alumnos con una baja relacionada a problemas familiares. Cinco de los estudiantes tenían rezago educativo de 2 a 5 años y 7 de ellos tienen antecedentes de expulsión de otras escuelas por actitudes violentas.⁵²

Las familias que hacen uso del servicio de Primaria Comunitaria no cuentan con recursos económicos suficientes para optar por el servicio de Educación Primaria regular, además de que requieren beneficiarse de la flexibilidad que ofrece CONAFE para la entrega de documentación de inscripción, cuotas, apoyos de material escolar, edad, uniformes, horarios de clases, etc.

Algunos de estos padres de familia tienen malas relaciones con la comunidad por no brindar apoyo a las actividades comunitarias como faenas de limpieza, cooperación monetaria para fiestas religiosas o cívicas, altercados con los vecinos por chismes o hacer uso inapropiado o ventajoso de los recursos de la comunidad. Además tienen conflictos intrafamiliares asociados a la desintegración familiar, el alcoholismo o el abuso físico y emocional.

Es en este contexto en el que la Primaria Comunitaria se desenvuelve, y en la que se presentan actitudes violentas entre los estudiantes, como lo son el acoso físico y verbal, la destrucción de propiedad ajena, la exclusión y la calumnia o insidia, entre otras. Los conflictos que se suscitan en el contexto escolar derivan invariablemente en violencia. Frente a estos conflictos, los involucrados buscan

⁵⁰10% de la comunidad, ya que el resto hace uso del servicio de Educación Primaria Regular (SEP).

⁵¹ Los alumnos que se dieron de baja se mostraban violentos física y verbalmente, y reaccionaban de manera agresiva ante la más mínima provocación. La baja fue solicitada por los padres de familia de dichos estudiantes ante el cansancio expreso de dar la cara por ellos después de repetidos eventos en los que sus hijos agredieron a algún compañero.

⁵² Estas fueron agresiones físicas ocurridas en la Escuela Primaria del Municipio de Tlalnepantla “Sangre de héroes”, las cuales se originaron en respuesta a lo que los niños consideraron como una agresión previa.

que la figura de autoridad, en este caso el educador, imponga castigos opresivos a quien se considere culpable. El grupo se polariza ante cualquier conflicto, lo cual niega cualquier posibilidad de diálogo con la otra parte, volviendo intolerante la convivencia en el aula para los educandos y educador. Sin embargo, dichas actitudes son justificadas e incluso afirmadas por los padres de familia, quienes a la vez exigen que se castigue a otros niños por cometerlas.

Cabe mencionar que una característica notable de los niños es su rebeldía, en una comunidad que vive la contradicción de exaltarla y aborrecerla al mismo tiempo. La mayoría de los niños de la comunidad manifiestan una actitud rebelde hacia sus padres o maestros, reclamando lo que les parece injusto o discutiendo cuando no están de acuerdo con alguna situación, esto lo hacen con determinación movidos por sentimientos de indignación, sin bajar la mirada pero escondiendo las manos y a una distancia prudente de los adultos, ya que esta actitud, generalmente es respondida con castigos violentos por parte de los padres, justificados por la comunidad, afirmando que los niños deben demostrar la sumisión que sus padres acataron en su infancia. Sin embargo al mismo tiempo, se le reprocha al niño no defenderse de otros adultos que han cometido una injusticia con él.

Siguiendo la logística de CONAFE, al recibir el servicio educativo, tanto de Educación Primaria como de Preescolar, se requiere de la participación de la comunidad para auxiliar en sus necesidades y actividades a través de la "Asociación Promotora de la Educación Comunitaria" APEC. Los conflictos que se originan como producto de esta relación no son resueltos debido a la intolerancia mostrada por los padres hacia cualquier punto de vista distinto al suyo, ejemplo de esto es la negación a escucharse mutuamente durante las reuniones, menospreciando el punto de vista del otro y demostrándolo por medio de gritos, insultos, amenazas, chantaje y exclusión. De igual forma se da una tendencia a exagerar los conflictos para después dejar en manos de alguna autoridad la responsabilidad de solucionarlos buscando siempre un culpable que castigar, e incluso, algunas veces condicionando su participación en las actividades escolares.

Es la tesis del presente trabajo de investigación que, tanto educandos y educador⁵³ pueden transformar sus relaciones a partir de un proceso de concienciación que les permitirá problematizar sus relaciones entre pares y comprometerse con la transformación de su realidad.

A continuación se hará una descripción de los alumnos participantes y sus familias a fin de diferenciar sus características particulares.

- Ángel de 9 años (3ero) y Gustavo de 11 años (4to); hijos menores de una mujer joven separada a raíz del abuso. La familia tiene terrenos propios para el cultivo del nopal que permanecen abandonados por falta de alguien que los trabaje. Su sustento proviene de pelar nopal y de recoger y vender frutas de árboles ubicados en el terreno familiar. Viven en un cuarto de tabicón y otro de lámina de cartón, sin servicio de agua potable (por la lejanía del terreno al resto del poblado), construidos en un terreno concedido por el municipio hace 5 años. La familia pertenece al grupo de los terrores, procuran participar en las actividades y tanto la madre como sus hijos tienen una personalidad discreta por lo que mantienen buenas relaciones con la mayor parte de la comunidad. Ángel ingresó a tercero tras suspender sus estudios durante un ciclo escolar por su voluntad. No sabía leer ni escribir. Gustavo ingresó a cuarto durante el segundo bimestre, tras suspender sus estudios durante dos ciclos escolares por su voluntad.
- Miguel 9 años (2do) y Xochitl 7 años (1ero); hijos de una familia de seis hermanos, ambos padres trabajan fuera de la comunidad por lo que los niños están a cargo de su hermana Lupe de 12 años quién abandonó el 4to año de primaria a principios de tercer bimestre del ciclo escolar 2009-2010. Viven en una casa de lámina de cartón con servicio de agua una vez por semana y sin posibilidad de almacenarla. La familia pertenece al grupo de los zorros, aunque no lleva buenas relaciones con los miembros de este bando. Su participación en la comunidad es limitada ya que constantemente incumplen con las responsabilidades que se les asignan. Miguel dejó de estudiar varios años por voluntad propia, entró a segundo sin saber leer y

⁵³Talina Hernández Alejandre, uno de los participantes que suscriben esta tesis.

escribir. Esta familia tiene otro hijo llamado Genaro, de 11 años, que fue dado de baja durante el primer bimestre del ciclo escolar 2009-2010 por agresiones a sus compañeros de tipo físico, verbal y sexual.

- Isacc 7 años (2do), Abraham 8 años (3ro) y Karina 11 años (5to); Miembros de una familia de 8 hermanos. Su madre es separada y trabaja pelando nopal. Se mantienen con el apoyo económico de dos de sus hijos y su cuñado que trabajan en el cultivo y traslado del nopal a Milpalta. La familia vive en una casa de tabicón y lámina. Pertenecen al bando de los zorros por presión social aunque sus relaciones con la comunidad son conflictivas en general, participan en chismes y peleas que en ocasiones derivan en violencia física, además constantemente incumplen con sus responsabilidades comunitarias.
- Mara Raquel 6 años (1ero); la niña es sobrina de los alumnos citados en el párrafo anterior, vive en la misma casa que ellos en compañía de ambos padres y sus hermanas menores. Pertenecen a los zorros y sus relaciones con la comunidad son conflictivas.
- Gael 7 años (2do) y Yair 6 años (1ero); Únicos hijos de una familia con ambos padres quienes trabajan en el cultivo del nopal. Viven en una casa de tabicón con todos los servicios. Ambos niños tienen TDA con hiperactividad y tenían una asistencia a clases del 15% por lo que no aprobaron el ciclo escolar. Pertenecen al grupo de los zorros, su participación en la comunidad es limitada aunque procuran mantener relaciones cordiales con todos.
- Luis Alberto 10 años (3ro); Se integró al ciclo escolar 2010-2011 a principios del 2do bimestre debido a que se mudó de Acapulco a la comunidad con su abuela sin la autorización de la madre, por lo que no se contaba con la documentación para inscribirlo a 5to grado. Vive a cargo de su abuela en una casa de lámina de cartón. La señora vende fruta en Cuautla y el niño trabaja con su tío en el cultivo del nopal los fines de semana. Pertenecen al grupo de los zorros y mantienen buenas relaciones con la comunidad aunque Luis Alberto tiene conflictos con sus

compañeros de clase por insultarlos frecuentemente, de modo que los niños lo agreden y rechazan relacionarse con él.

- Guadalupe 11 años (5to); La familia consta de cuatro integrantes y viven en una casa de tabicón parcialmente terminada. El padre y el hijo mayor se dedican a la herrería y al cultivo del nopal. Pertenecen al bando de los terrores y sus relaciones son amistosas con una parte de la comunidad y conflictivas con otros. Se involucran en chismes y rechazan dialogar con aquellos ajenos a su grupo de amistades. La madre se desempeñó durante el ciclo escolar 2010-2011 como tesorera del APEC.
- Sarahí 12 años (5to); Vive con sus padres, tres hermanas mayores y su sobrino en una casa de tabicón. La madre es dueña de una tienda de abarrotes en la comunidad y el padre es chofer de un taxi particular, por lo que su situación económica no es tan apremiante. La madre refleja constantemente un estado de ánimo decaído y el padre está ausente de la comunidad hasta altas horas de la noche. La familia pertenece al grupo de los terrores y mantiene relaciones poco amistosas con la comunidad, están involucrados en conflictos y son rechazados por sus vecinos y familiares. Las cuatro hijas son desafiantes con la madre y constantemente pelean entre ellas. Sarahí fue dada de baja de la escuela SEP del municipio por agredir físicamente a otros niños por lo que repitió el 3er grado en la Primaria del Pedregal, después de lo cual, fue adelantada por CONAFE al 5to grado por su edad. La alumna falta a clases frecuentemente a espaldas de su madre, además sus relaciones con sus compañeros son agresivas. La niña procura imponerse como la líder del grupo a base de ofrecer regalos a sus compañeros, pero los violenta y excluye, lo que deriva en el rechazo del grupo e incluso el acoso verbal y físico hacia ella. La niña es emocional y expresa sentirse deprimida por no poder entablar buenas relaciones con su familia y compañeros, por lo que llora, agrede y miente para perjudicar a otros cuando se siente aislada.
- Mauricio 8 años (3ro) e Itzel 10 años (5to); Viven con sus padres y cuatro hermanos más. La familia vive en una casa de tabicón y su ingreso

económico viene del cultivo del nopal. La familia no cuenta con tierras propias por lo que el padre y los dos hijos mayores trabajan como peones. Pertenecen al bando de los zorros y mantienen buenas relaciones con algunos miembros de la comunidad. El padre sufre de alcoholismo y es violento cuando consume alcohol. Los alumnos son tranquilos y mantienen buenas relaciones con la mayoría de sus compañeros, aunque reaccionan agresivamente cuando se les agrede.

- Hugo 6 años (1ero); Miembro de una familia de 8 integrantes, Hugo es el único alumno que vive en la cabecera municipal por lo que frecuentemente falta a clases. Su padre trabaja como chofer de una combi particular. La madre es nativa de Guanajuato y se mudó a la comunidad tras contraer matrimonio. La familia pertenece al grupo de los terrores y mantiene relaciones cordiales con la mayoría de los miembros de la comunidad, aunque también tiene conflictos con algunas familias. La madre se desempeñó durante el ciclo escolar 2010-2011 como secretaria del APEC y resalta en ella su fuerte actividad política, ya que se involucra voluntariamente en muchas de las actividades del gobierno de Tlalnepantla.

Dentro del aula escolar estos alumnos expresaron la necesidad de transformar el ambiente conflictivo en la escuela por lo que se comprometieron, según sus capacidades, para participar junto con su maestra, en un proyecto que los ayudara a comprender su realidad y a transformarla.

Cabe mencionar, como se indicó en el capítulo anterior, la principal limitante que enfrenta la investigación es la poca disposición de los padres de familia y demás miembros de la comunidad para dialogar y resulta inapropiado suponer que puede obligárseles a reconocer la importancia de reformar sus relaciones entre ellos. En palabras de Freire, aunque las masas necesiten una reforma, si la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarlas a la práctica, tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya

madurado la necesidad en la mayoría de las masas, porque de lo contrario quedaremos aislados.⁵⁴

De modo que a menos que el proyecto responda a la visión de mundo de la mayoría de los padres de familia, no se les obligará a involucrarse en el proceso, por lo que los niños, en compañía de su maestra, tendrán que crear formas y buscar espacios para transformar sus relaciones con los otros.

Será durante la investigación que se descubra cómo dirigir un proceso de concienciación con los niños en las condiciones históricas concretas en que ésta se desarrolla y hasta dónde los niños pueden desvelar la realidad concreta en que se hallan y transformarla.

Además, entendiendo que la concienciación es un proceso permanente, sólo se iniciará con el proceso, acompañando a los niños en un sólo ciclo de reflexión-acción.

⁵⁴ FREIRE, Op. Cit., 2008, p 115

CAPÍTULO 3

INICIO DEL PROCESO DE CONCIENCIACIÓN EN LA PRIMARIA COMUNITARIA DE EL PEDREGAL TLALNEPANTLA.

El proceso de concienciación a realizar con los alumnos de la Escuela Primaria CONAFE del Pedregal Tlalnepantla implica el desvelamiento de la realidad violenta en la que están inmersos, acompañado de la acción para su transformación.

Para poder cumplir con los objetivos del trabajo, la metodología será la investigación acción participante, por ser un proceso emprendido por los prácticos, es decir, por los propios participantes, en el marco en que se desarrolla la investigación, acompañados de un “experto” asesor.

Es decir, que los participantes de la investigación serán los 16 niños de la Primaria Comunitaria del Pedregal, su educadora y un investigador externo a la comunidad con formación pedagógica⁵⁵, y se realizará bajo el criterio de que la lectura del mundo que se pretende favorecer entre los niños, no puede ser la lectura de los académicos impuesta a ellos, así como tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio complaciente de los educadores⁵⁶, el ejercicio de investigación que se realice con los niños será el que favorezca tanto la lectura como escritura de la realidad por todos los involucrados, y no el discurso de los académicos impuesto como único y superior al del pueblo.

La principal riqueza que la investigación-acción participante ofrece al trabajo, es que ésta se caracteriza por la sistematización y mejora de la realidad concreta en la que se trabaja, y será su objetivo la transformación de la realidad. “La metodología de la Investigación-acción participante tiene como propósito estimular las iniciativas autogestionarias en las comunidades donde se trabaja, crear nuevas formas de organización social, dinamizar la cultura local, fomentar la creatividad, apoyar el liderazgo, y fomentar el poder de los grupos con los que se trabaja. El

⁵⁵ Cabe mencionar que tanto la educadora como el investigador externo a la comunidad son quienes elaboran el presente proyecto de investigación.

⁵⁶ FREIRE Paulo, Pedagogía de la esperanza, Siglo XXI Editores, p.101

objetivo de la intervención se basa en la transformación de las condiciones de vida de las personas participantes y de un compromiso político con el cambio social”⁵⁷

Como ya se mencionó en el primer capítulo, la investigación-acción participante guía a los participantes por un “espiral de ciclos de acción-reflexión” que favorecerán la comprensión de sus prácticas y sus efectos. Cada ciclo abarca actividades de: planeación, acción, observación y reflexión, todas ellas interrelacionadas y sistematizadas a fin de crear una continuidad. La duración⁵⁸ del ciclo dependerá de los problemas abordados como tema de investigación. Además, de acuerdo a la propuesta de Paulo Freire para el trabajo con el pueblo, el primer paso para realizar un proyecto educativo adecuado a una determinada población es la investigación colaborativa de sus situaciones límite.

Las situaciones límite, son aquellas que los hombres perciben como si fuesen determinantes históricas que no se pueden cambiar, por lo que, ante ellas asumen una posición fatalista, sin reconocer otra alternativa más que adaptarse a ellas. Sin embargo, “las situaciones límite no son el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino, son el margen real donde empiezan todas las posibilidades; no son la frontera entre el ser y la nada, son la frontera entre el ser y el ser más”⁵⁹ Será en la investigación de las situaciones límites de la comunidad que, educador y educandos, comenzarán a miraras críticamente para así pasar de la desesperanza a percibirlas como desafíos.

En el caso de los alumnos de la Escuela Primaria en cuestión, desde el inicio del ciclo escolar mostraron conductas agresivas entre ellos como agruparse para excluir e insultar a algún compañero, golpearse dentro y fuera del aula por desacuerdos, utilizar las paredes de las instalaciones escolares para mantener una comunicación ofensiva entre ellos, robar para destruir objetos de sus compañeros o mentir en grupo para inculpar a algún estudiante, entre otras. Dichas agresiones eran reprimidas por la educadora a cargo del grupo,

⁵⁷ ÚCAR Xavier, Llena Asunción, Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria, EditGraó, España 2006, p.75

⁵⁸ Se sugiere que al iniciarse en la investigación los ciclos sean cortos y alcanzables, puesto que permiten apreciar fácilmente el progreso y evolución del proyecto, proporcionan una cierta práctica y son más gratificantes en lo que se refiere a aprender del proceso. *Ibidem.* p.179

⁵⁹ FREIRE, Op. Cit., 2008 p. 121

imponiendo castigos acordados en consenso con los padres⁶⁰ tales como; reprenderlos verbalmente, limitar el tiempo de recreo de los alumnos, dejarlos después de clases realizando trabajo extra, limpiar las áreas dañadas con leyendas insultantes o realizar planas en sus cuadernos. Sin embargo, dichas medidas no impedían la conducta de los alumnos, sino que por el contrario, favorecían sentimientos rencorosos entre ellos.

A raíz de lo anterior, se implementaron medidas más reflexivas contra la violencia en el aula; al cometer una agresión, los alumnos involucrados redactaban un escrito describiendo lo que hicieron y cómo se sintieron, posteriormente realizaban un ejercicio de imaginación sobre lo que pudieron haber hecho en lugar de agredir. Otra actividad implementada fue la lectura comentada de cuentos sobre la resolución pacífica del conflicto y el perdón. También se practicaron técnicas de relajación en las que ante un las primeras señales de ira en el grupo, se invitaba a los alumnos a tensar y relajar su cuerpo en varias series de ejercicios, con miras a disminuir los sentimientos de enojo.

Sin embargo, a pesar de todas estas actividades, eventualmente las fricciones llegaron a ser tan frecuentes que el trabajo académico se vio afectado, ya que diariamente se suscitaban agresiones durante las actividades escolares, el trabajo en equipo se suprimió y el desgaste emocional que generaba el ambiente al interior del aula repercutió en el rendimiento de los alumnos y educadora. Los alumnos comenzaron a expresar que ya no querían asistir a la escuela y a condicionar sus asistencia a la baja de otros estudiantes. Finalmente expresaron sentir un fuerte desagrado e incluso angustia, por el ambiente agresivo, reconocían que era necesario cambiar algo pero no podían acordar qué era, ni cómo podían lograrlo. Fue en este contexto que la maestra les propuso realizar una investigación que les permitiera entender lo que estaba pasando y a determinar cómo podían modificarlo. Los alumnos aceptaron realizar juntos la investigación, comenzando así el proceso de concienciación.

⁶⁰ Cabe mencionar que aunque los padres acordaron y firmaron el reglamento que especificaba las medidas disciplinarias, muchos de ellos impedían que se aplicaran en sus hijos, pero exigían que se cumplieran en caso de que consideraran que otro alumno infringió en una falta. Dichas problemáticas generaban agresiones verbales entre los padres.

A continuación se describirán las actividades realizadas en cada momento de la esa investigación.

3.1 Planeación

La planeación inició por presentar el proyecto de investigación a los niños. Se propuso la iniciativa de iniciar juntos una investigación que permita comprender la realidad en la que se encuentran inmersos. Para este tipo de investigación es fundamental que todos los participantes estén convencidos de la necesidad, así como las ventajas que resultarían de realizar la investigación, ya que de lo contrario no se involucrarían activamente haciendo imposible el desvelamiento de sus prácticas culturales y la percepción que tienen de ellas.

Para realizar la presentación del proyecto se aprovechó el horario de clases para hablar con los niños⁶¹ sobre su experiencia en el aula y la comunidad, tratando de retomar su opinión sobre sus relaciones con sus compañeros, maestra o demás miembros de la comunidad. A partir de sus comentarios se argumentó la importancia de comprender y actuar sobre las problemáticas en la convivencia diaria, enseguida se presentó la propuesta de realizar con ellos un trabajo de investigación que permitiera conocer la realidad objetiva para transformarla, visualizando las ventajas a corto y largo plazo de dicha investigación. Se les presentó el siguiente cuadro para mostrarles los aspectos del trabajo de investigación.

| TRABAJO DE INVESTIGACIÓN | |
|--|--|
| Objetivo: Conocer nuestra realidad para transformarla. | |
| ¿Por qué? | Necesitamos cambiar nuestras relaciones en el aula para, trabajar, aprender, jugar y sentirnos mejor. <i>Porque no nos llevamos bien y no queremos que nos peguen ni nos digan groserías.</i> |
| ¿Cómo? | Juntos observaremos lo que pasa en la comunidad y en la |

⁶¹ La convivencia con los alumnos no comenzó en ese momento sino desde un ciclo escolar atrás, por lo que no hubo necesidad de presentarse con ellos, sino sólo de presentar el proyecto de investigación.

| | |
|------------|---|
| | escuela, después platicaremos con respeto sobre lo que vimos y descubrimos, todos escucharemos a todos. Después decidiremos lo que queremos cambiar y cómo lo haremos. Todos vamos a cambiar lo que juntos decidamos. |
| ¿Para qué? | Para trabajar por transformar lo que no nos gusta y convivir en armonía. <i>Para llevarnos bien y que no nos insulten.</i> |

Los aspectos que agregaron los alumnos al cuadro se encuentran en cursiva.

Las alumnas de nivel tres expresaron renuencia a querer investigar a su comunidad porque desde su lógica represiva, no encontraban relación entre la investigación y la convivencia en el aula. Una de ellas expresó que la investigación no serviría ya que la solución a los problemas de convivencia era hacer más rígido el reglamento al grado de expulsar a los que cometieran actos violentos. Se acordó con ella y el resto del grupo que se modificaría el reglamento si entre todos decidían hacerlo, pero para determinar qué había que cambiar del reglamento primero necesitábamos entender por qué ocurrían las peleas y con este razonamiento se convencieron de la necesidad de realizar la investigación.

En seguida se prosiguió a conformar un equipo de voluntarios para ser los auxiliares en la primera parte de la investigación (planeación), los cuales fueron; Gustavo, Mauricio, Itzel, Karina y Lupita. Freire indica que tanto los investigadores auxiliares como los expertos harán visitas de observación que les permitan analizar la comunidad, primero como una totalidad y posteriormente enfocándose en las dimensiones parciales de la que los van impresionando, “Los investigadores fijarán su mirada crítica en el área de estudio, como si ella fuese para ellos una especie de codificación al vivo que los desafía [...] Esta decodificación de lo vivo implica, necesariamente, el que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos”⁶²

Por lo que la primera labor del equipo de investigadores auxiliares fue observar algunas de las prácticas de la comunidad para después dialogar sobre lo que les

⁶²Ibídem pp. 139-140

interesó más. Entonces, se determinó con los niños del equipo que las situaciones a observar serían en orden:

1. La fiesta patronal.
2. El trabajo en el campo.
3. La convivencia en la familia.
4. La junta comunitaria.
5. La misa.
6. La clase en la escuela.

Los alumnos auxiliares expresaron confusión sobre lo que debían de observar, algunos pensaron que se les estaba pidiendo observar posibles chismes o situaciones fuera de lo común, por lo que para ayudarlos a enfocar su observación en las relaciones y prácticas culturales, se elaboró con ellos el siguiente guión enfocado a la observación crítica de la fiesta patronal.

| GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA FIESTA PATRONAL DEL PEDREGAL TLALNEPANTLA 2/FEB/2011 |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo es que empezó a celebrarse esta fiesta en la comunidad?2. ¿En qué ha cambiado la celebración con el paso del tiempo?3. ¿Quiénes están en la fiesta?4. ¿Quiénes no están en la fiesta?5. ¿Qué hacen las mujeres antes, durante y después de la fiesta?6. ¿Qué hacen los hombres?7. ¿Qué hacen los niños y niñas?8. ¿Qué actividades se realizaron durante la celebración?9. ¿Cómo se viste la gente para ir a la fiesta?10. ¿Quién pagó la fiesta?11. ¿Cómo fue el ambiente durante las actividades de la fiesta?12. ¿Cómo terminó la fiesta? |

Se les indicó a los alumnos que las preguntas relacionadas con la historia de la fiesta patronal, debían investigarse antes de que esta empezara, a fin de contar con un referente para observarla con una mirada más crítica.

Después de la observación, el equipo de auxiliares se reunió con la educadora y el investigador coordinador, para discutir las observaciones hechas y los hallazgos obtenidos. En estas sesiones el papel de la educadora y coordinador fue el de escuchar las observaciones de los alumnos y problematizarlas a fin de generar lecturas de lo observado, esto con el fin de comenzar el análisis de la realidad con los auxiliares, además de posibilitar la comprensión de la lectura del mundo que hasta ese punto hacían los alumnos, ya que de no exponerse por completo a la cultura popular, la comunicación sería ineficaz, “En la medida en que uno a uno, van todos exponiendo cómo percibieron este o aquel momento que más les impresionó en el ensayo descodificador, [...]en ese momento re-admiran su admiración anterior en el relato de la admiración de los demás”⁶³

Al final, el equipo redactará un informe con las conclusiones de la observación. La realización de este ejercicio brinda los elementos clave para detectar los núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los alumnos, así como el nivel de percepción que de ellas tienen, lo cual será el punto de partida para definir los temas que se discutirán posteriormente con todo el grupo, aquellos temas se encuentran encubiertos por las situaciones límite.

Para efectos de esta investigación, se repitió el proceso descrito en la observación y análisis de la fiesta patronal en las demás prácticas socioculturales acordadas, resaltando de cada una las siguientes contradicciones:

| PRÁCTICA SOCIOCULTURAL | CONTRADICCIONES |
|------------------------|---|
| La fiesta patronal. | <p>La fiesta es del pueblo pero no todos tienen permitido participar.</p> <p>Los gastos de la fiesta son muy elevados porque se reparten entre los pocos que pueden asistir a ella. La división nos hace débiles.</p> <p>En la fiesta es para convivir y estar alegres,</p> |

⁶³Ibídem p. 141

| | |
|--------------------------------------|--|
| | <p>pero termina en peleas porque los hombres se emborrachan y golpean aún a sus propias familias.</p> |
| <p>El trabajo en el campo.</p> | <p>Los que tienen terrenos trabajan menos pero ganan más que los peones que trabajan mucho.</p> <p>A muchos de los hombres no les gusta su trabajo, pero está bien porque el trabajo no es para que les guste, es para ganar dinero.</p> <p>Estudiar no es tan importante porque todos van a terminar trabajando en el campo y para eso no se necesita mucho estudio.</p> <p>Lo que gente de la ciudad sabe más cosas importantes que el campesino.</p> <p>Aunque trabajes mucho en el campo nunca va a alcanzar para vivir bien. Sólo los que llegan a trabajar en la presidencia municipal van a tener dinero.</p> |
| <p>La convivencia en la familia.</p> | <p>Los padres quieren a sus hijos y si les pegan es para que se enseñen a obedecer. Aunque también podrían hablarles y ellos entenderían, pero les pegan porque igual así les enseñaron a ellos.</p> <p>Los hombres quieren a sus esposas cuando las tratan bien y cuando les pegan es porque ya las van a dejar. Las mujeres y los niños se</p> |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>tienen que aguantar que los señores les peguen porque ellos son más fuertes, pero también son débiles porque son pobres y sólo con su familia se pueden desquitar.</p> <p>Las familias deben estar juntas pero quedaron divididas en el conflicto porque sienten que se traicionaron. Pero el problema más bien fue que no se escucharon ni de han sabido perdonar.</p> <p>Las mujeres no deben trabajar en el campo si tienen su marido, pero las que están solas se tienen que aguantar a trabajar en el campo para mantener a sus hijos hasta que crezcan y ahora ellos mantengan a sus mamás.</p> |
| <p>La junta comunitaria.</p> | <p>En la junta se habla de los asuntos importantes de pueblo y se vota para decidir lo que se va a hacer. Todos deberían asistir pero los zorros saben que no pueden ir porque los insultan, por eso deben de preguntar después de qué se trató y qué se decidió, y si no están de acuerdo se juntan entre ellos para no cumplirlo. Eso provoca que nunca estemos de acuerdo.</p> <p>En la junta todos los que van pueden hablar, pero casi nadie se escucha porque se la pasan casi todo el tiempo reclamándose cosas y acusándose. Los problemas viejos nunca se solucionan porque todos buscan un culpable, pero todos somos culpables porque entre todos</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>hacemos el problema crecer con lo que decimos o hacemos.</p> <p>Los ayudantes tienen la obligación de ver que el que no cumpla con lo que se dijo le cobren su multa o lo castiguen. Pero ellos no pueden solucionarlo todo, por eso aunque trabajen mucho la gente nunca queda a gusto con ellos.</p> |
| <p>La misa.</p> | <p>Antes se hacían dos misas para no juntarse los zorros con los terrores, ahora ya se pueden juntar pero sólo para escuchar la misa. No se unen para trabajar juntos en las actividades de la iglesia.</p> <p>El padre nos habla mucho para que nos llevemos bien, pero nosotros no entendemos porque nos volvemos a pelear y eso nos preocupa porque no queremos pecar, pero tampoco sabemos querernos.</p> |
| <p>La clase en la escuela.</p> | <p>En la escuela aprendemos cosas importantes que nos van a servir, pero lo que aprendemos en la comunidad también es importante y no son ignorantes los que saben una u otra cosa.</p> <p>Cuando trabajamos juntos nos peleamos igual que nuestros papás y hacemos los problemas más grandes porque a fuerza queremos ganar. Necesitamos aprender a “pelearnos” sin enojarnos.</p> <p>La maestra castiga a los niños o les grita</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>cuando se pelean o no obedecen, lo hace para que aprendan. También podría hablar con los niños sin gritar y ellos entenderían, pero les grita y los castiga porque así le enseñaron a ella.</p> <p>Los niños se pegan o insultan cuando se enojan porque en su casa también les pegan y los insultan y sólo con sus compañero se pueden desquitar, porque son igual de débiles que ellos. Pero si no nos dividiéramos seríamos débiles, sino que seríamos fuertes juntos, para ayudarnos.</p> |
|--|--|

A partir de estos resultados comienza la segunda fase de la planeación, en la que, entre los investigadores auxiliares, la educadora y el investigador coordinador, escogerán las contradicciones más ricas en sus posibilidades de plantear a los alumnos su situación existencial concreta, como un problema que los desafía y motiva a actuar para transformarla, además, los alumnos auxiliares demostraron gran interés en la discusión de estas contradicciones, acompañado de un sufrimiento invalidante, lo que indica la presencia de sus situaciones límite envueltas en dichas contradicciones, las cuales son:

- | |
|---|
| <p>1. Quieren ser propietarios de su trabajo pero se les obliga a venderlo, a la vez justifican su propia explotación en el sentirse ignorantes, incapaces e inferiores. La compra o venta del trabajo es una especie de esclavitud.</p> |
| <p>2. Quieren decir su palabra pero no quieren escuchar la del otro. Quieren dialogar, pero lo hacen convencidos de la ignorancia de los que piensan diferente.</p> |
| <p>3. Odian el abuso de los poderosos y a la vez lo ejercen contra los que son más débiles que ellos. Desconfían del rico y a la vez quieren ser como él.</p> |

4. Los seres humanos necesitan dialogar para construir el mundo, pero en la comunidad no se escuchan y eso los paraliza. En el conflicto debieron unirse pero **se dividieron**. No reconocieron a quien era antagónico y le hicieron la guerra a su hermano.

5. Los niños van necesitan **aprender** y la maestra les debe **enseñar**, pero la maestra también necesita aprender y los niños enseñar.

De esta lista de contradicciones se elaboraron cinco codificaciones. Las codificaciones son fotografías o videos que servirán para el análisis crítico del grupo. Estas deben representar contradicciones, en lo posible inclusivas de otras contradicciones, mostrando aspectos de la realidad que expresen momentos del contexto de la comunidad, es decir situaciones conocidas por los alumnos a fin de posibilitar su reconocimiento en ellas, además su temática debe estar plasmada de modo que no resulte propagandística o manipuladora, sino más bien, que su lectura sea un desafío alcanzable para los sujetos decodificadores. “Toda codificación es siempre un discurso que pide una lectura”⁶⁴ y mientras se realiza esta lectura, los elementos que constituyen la codificación se despliegan en un abanico temático que permitirá la discusión de otros temas y así favorecer el paso de una visión fragmentada de la realidad, a la comprensión de la totalidad. De este modo los alumnos perciben cómo actuaban al vivir la situación analizada y cuando llegan a tener “la percepción de la percepción anterior, percibiendo en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su visión de fondo las dimensiones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad. Dimensiones referidas al núcleo de la codificación sobre la que incide la operación descodificadora”⁶⁵

Con el desarrollo de una nueva percepción y a la vez de nuevo conocimiento, los sujetos decodificadores tendrán elementos para decidir juntos qué deberán hacer a fin de transformar sus relaciones sociales.

⁶⁴ FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea-Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Edit. Siglo XXI, 1981. p. 125

⁶⁵ FREIRE, Op. Cit., 2008 pp.145-146

Para efectos del presente trabajo de investigación se prepararon 6 codificaciones con la siguiente estructura de superficie:

| CODIFICACIÓN | ELEMENTOS EXPUESTOS |
|--------------|--|
| 1 | Es una fotografía tomada en las nopaleras, se ve en una esquina a un hombre de aproximadamente 40 años trabajando sólo cortando nopal. |
| 2 | Es una fotografía tomada durante la peregrinación en la Fiesta Patronal. Se pueden observar en ella varios miembros de la comunidad, en su mayoría mujeres y niños. La gente va callada con la mirada baja. |
| 3 y 4 | En la primera fotografía viene un campesino caminando después de un día de trabajo. En la segunda, aparece la ventana rota de malla de un hogar por la cual se asoma una niña de 6 años de edad. ⁶⁶ |
| 5 | Es una fotografía de hace 7 años en la que se observan a algunos miembros de la comunidad, del bando de los terrores, reunidos durante la formación del gobierno autónomo popular. En el fondo aparece una pancarta con la leyenda “nuestra lucha es por dignidad” y debajo de ella hay una pared pintada que dice “Comienza la cacería de zorras” |
| 6 | Aparecen los grupos de primaria y preescolar sentados en medio círculo en el patio de la escuela y frente a ellos está la educadora dando una lección. Algunos niños parecen estar atentos mientras otros están distraídos. |

Ver anexos del 1 al 6

⁶⁶ El tema del abuso que los padres ejercen sobre sus hijos fue uno de los temas que los niños mostraron mayor interés por discutir, de modo que fue indispensable incluirlo entre sus contradicciones básicas. Sin embargo, hacer la codificación resultó complicado ya que no fue posible conseguir una imagen que reflejara el abuso infantil en la comunidad, además, haber expuesto una imagen así podría generar un chisme entre los miembros de la comunidad que era preferible evitar, por lo que se optó por que esta imagen fuera una foto previamente tomada de un contexto similar, con el que los niños pudieran sentirse identificados.

Ya con las codificaciones preparadas es oportuno comenzar con el segundo momento de la investigación incorporando en esta a todo el grupo.

3.2 Acción.

Para realizar las actividades correspondientes a este momento de la investigación, se tomó la primera hora de las clases diarias de educación primaria a fin de contar con la mayoría de los alumnos y poder trabajar transversalmente con los temas discutidos vinculándolos en lo posible con las materias regulares y las normas de convivencia en el aula.

Antes de comenzar a trabajar con las codificaciones se consideró necesario dedicar cuatro sesiones para trabajar con los alumnos el concepto antropológico de cultura, a fin de comprender mejor la idea central de que el mundo lo creamos los hombres mediante las relaciones entre nosotros mismos y con el mundo (ANEXO 7). Esto proporcionará un elemento indispensable para discutir posteriormente su realidad de una manera crítica y comenzar a evidenciar el mito opresor de que el mundo de la cultura está dado y no se puede hacer más que adaptarse a él.

Estas cuatro sesiones fueron planeadas por la educadora y el coordinador, con ayuda de una profesora de Pedagogía. Se trabajaron en equipos de la siguiente manera:

| TRABAJO DEL CONCEPTO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA. |
|--|
| 1. Diferenciación entre cultura y naturaleza: Se discutió la diferencia entre cultura y naturaleza, así como la transformación de los elementos de la naturaleza para la supervivencia del ser humano. Los alumnos elaboraron un collage pegando elementos de la cultura de un lado, colocando al lenguaje en un lugar céntrico, y elementos de la naturaleza del otro lado. |
| 2. Transformación de la cultura: Discusión sobre cómo se transforma la cultura conforme los ser humano en conjunto, crean nuevas formas organizar el mundo. |

| |
|---|
| Investigación con los adultos de cómo ha cambiado culturalmente la vida en la comunidad. |
| 3. Diferentes culturas: Comparación de diferentes culturas y discusión sobre la validez de todas ellas y el respeto que merecen. Observación de fotos de diversas culturas del mundo. Agrupamiento de imágenes de varias culturas según sus elementos. |
| 4. Exclusión cultural: A partir de sus conocimientos previos sobre la época prehispánica y la conquista se discutieron las implicaciones de la destrucción de la cultura indígena. Se discutieron que elementos le permiten a una cultura oprimir a otra. |

Después de haber trabajado durante cuatro sesiones consecutivas el concepto antropológico de cultura con todos los alumnos, se dio inicio a la presentación de las codificaciones, presentándolas en el orden antes descrito cada dos días e intercalando entre ellas algunas lecturas⁶⁷ para su discusión. Todas las sesiones de descodificación fueron grabadas en audio o video para facilitar su análisis posterior.

Las sesiones de descodificación se realizaron mostrando primeramente a los alumnos la imagen codificada, enseguida ellos realizaban la lectura de su estructura de superficie, es decir, de todos los elementos en ella expuestos, y así posteriormente pasar a la lectura de su estructura profunda, la cual consiste en procurar la comprensión de la totalidad de la imagen, descubriendo las relaciones que los elementos constitutivos tienen entre sí y con otros aspectos de la vida en la comunidad. “La estructura profunda no está a la vista, emerge en la medida que se verticaliza la lectura de la codificación, o sea la descodificación. La estructura profunda tiene que ver con la razón de ser de los hechos que se hallan meramente expuestos, pero no develados en la estructura de superficie.”⁶⁸

De este modo la codificación constituye una mediación entre el contexto concreto y el contexto teórico, en el cual, los participantes, tomando distancia

⁶⁷ Las lecturas son de Paulo Freire, Ricardo Flores Magón y el Subcomandante Marcos.

⁶⁸ FREIRE, Op. Cit., 1981p. 125

epistemológica de ella, se aproximan rodeándola, tratando de descifrar algunas de sus razones de ser, procurando comprenderla en el interior de sus relaciones con otros aspectos de la realidad.

Cabe mencionar sobre el trabajo de decodificación, que la codificación funciona como una simple herramienta que ayude al educador a dar la clase, sino por el contrario, es un objeto de conocimiento que constituye un desafío para todos los involucrados en el trabajo de investigación, esto es, tanto alumnos, como educadora y coordinador.

De modo que, basándose en preguntas, se irá motivando a los alumnos para que, en un ambiente de respeto mutuo, lean lo que ven y representa la codificación, preguntándose constantemente ¿por qué?, y en cada respuesta volver a preguntarse el ¿por qué? Esta cadena de ¿por qué? Es la que nos permitirá ahondar el entendimiento de los condicionantes de la situación, intentando llegar a las raíces más profundas⁶⁹, no con pretensiones de llegar a la verdad absoluta que encierra, sino que los participantes expresen, por medio de argumentos, su visión subjetiva del mundo, comprobando la validez de la postura del otro, reflexionando y cuestionando por ende, la validez de su postura, eliminando prejuicios e identificando mitos alienantes y aspectos del orden social, político, ideológico y cultural, que condicionan sus prácticas.

Durante la decodificación se procuró no manipular la discusión con actos del habla perlocucionarios o ilocucionarios vinculados a una pretensión de validez respaldada por su autoridad, convirtiéndola así, en un adoctrinamiento. Así mismo se trabajó sin dar respuestas a preguntas que no fueron hechas por los alumnos, sino más bien, subrayando la importancia de la curiosidad, ya que sin ella no habría actividad gneosológica, procurando el tránsito de una curiosidad espontánea a una curiosidad metódica que se prolongue más allá del contexto teórico en el que se examinó críticamente el contexto concreto, es decir, asumir una posición crítica no sólo en el aula, sino en la vida cotidiana. “Para reflexionar teóricamente sobre mi práctica no es necesario cambiar el contexto físico, es preciso que mi curiosidad se haga epistemológica. El contexto apropiado para el

⁶⁹YUNI, José A. y Urbano Claudio. Investigación Etnográfica e investigación-Acción, p. 147

ejercicio de la curiosidad epistemológica es el teórico. Pero lo que hace teórico un contexto no es su espacio, sino la postura de la mente, de ahí que podamos convertir un momento del contexto concreto en un momento teórico.”⁷⁰

El diálogo entre educandos y educadores, en miras a la concienciación de ambos, implica un gran trabajo, por parte de estos últimos, de sensibilidad, tacto y carácter para construir un espacio en el que se expresen ideas, miedos y aspiraciones, que en otras circunstancias ocultarían.

Es por lo anterior que, después de cada sesión con los alumnos, se realizaron reuniones sistemáticas de evaluación, en las que, con ayuda de las grabaciones, se examinó la práctica de todos y, en concreto, las dificultades que se encontraron (como actitudes autoritarias) y la manera en que se respondería a ellas, los momentos en que se intervino, etc. Esta actividad ayudó para enriquecer la práctica subsiguiente.

La participación de los alumnos en las sesiones de decodificación fue diversa. Los alumnos que participaron como auxiliares en la investigación fueron muy participativos, ya que ellos ya habían realizado una lectura previa de las contradicciones que analizamos. En todas las sesiones ellos tomaban a ratos el papel de problematizadores ante las lecturas que sus demás compañeros hacían, sin embargo fueron agresivos con sus compañeros, haciendo recurrentes burlas de las ideas que consideraban incorrectas.

Justificándose en el argumento de que los demás niños no saben o no entienden, desacreditaban irrespetuosamente sus comentarios e incluso llegaron a sugerir separarlos del proyecto cuando consideraban que sus compañeros menores entorpecían con su percepción ingenua del mundo, la investigación.

Como ya antes se había mencionado, de acuerdo con Paulo Freire, para poder dialogar, los participantes deben regirse por actitudes y valores en completa oposición a la conquista, la manipulación y la imposición, como lo son el amor, la humildad, y la fe en los hombres, fue necesario hacer una pausa después de mostrar la segunda codificación para discutir con los alumnos las prácticas antidemocráticas en la comunidad, dónde se construyó un concepto de

⁷⁰ FREIRE, Op Cit. 1997, p. 105

democracia vinculado a los valores antes mencionados con el apoyo de una lectura de Paulo Freire titulada “Nadie ignora todo, nadie sabe todo”⁷¹. Además se discutió la ausencia de la práctica democrática en la comunidad y el aula, así como las razones de ser de nuestra inexperiencia democrática. Al finalizar los alumnos elaboraron un cartel con la leyenda “NO HAY NADIE QUE NO SEPA NADA, NI NADIE QUE LOS SEPA TODO.” Como recordatorio para todos de que debemos escuchar a otros con respeto para seguir aprendiendo.

Por otro lado, los niños más pequeños de Nivel 1, se mostraron pasivos durante las sesiones, pero atentos al escuchar, se adaptaban con facilidad al discurso de sus compañeros mayores y sólo cuando se les preguntaba directamente emitían comentarios, que casi siempre buscaban agradar al grupo.

Finalmente los alumnos de NII fueron muy activos en las discusiones aunque generalmente sus lecturas mostraban una visión mágica de la realidad, dando generalmente soluciones ingenuas y drásticas a los problemas de la comunidad. No tenían conciencia de la profundidad y de la extensión de las situaciones que envuelven la realidad concreta de la comunidad. Sin embargo, conforme se les cuestionaba demostraban un gran interés por explicarse dichas situaciones, las cuales se fueron desdoblando mientras los niños se veían en ellas y así llegaron a “ver mejor lo antes visto”. Al realizar la lectura posterior del mundo se volvieron más críticos y menos ingenuos.

En vista de que la lectura de la realidad viene precedida por la reescritura de la sociedad⁷², fue a partir de estas sesiones que se planeó, entre alumnos, educadora y coordinador, las acciones pertinentes para transformar la realidad, ahora develada.

En el caso particular de este trabajo de investigación, fue durante la presentación de la cuarta codificación, que los alumnos expresaron la necesidad de realizar un

⁷¹FREIRE, Op. Cit., 2004, p. 160

⁷² FREIRE, Paulo y Donadle Macedo, Alfabetización Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Temas de educación Paidós/M.E.C, España 1989, p. 117

acuerdo que los ayudara a transformar sus relaciones en el aula⁷³. Dicho acuerdo fue planteado de la siguiente forma:

Es un acuerdo de todo el grupo que el conflicto se puede resolver con el diálogo. Si alguien nos ofende vamos a dialogar con él para saber por qué lo hizo o si no fue apropiado, sin necesidad de acusarlo o regresarle la ofensa. Vamos a ofrecernos disculpas y a perdonar cuando haya que hacerlo. Si no solucionamos el problema sólo le pediremos a la maestra que nos ayude.

Con base en este acuerdo, tanto alumnos como educadora, comenzaron a modificar sus acciones y actitudes ante los conflictos que se suscitaban en el aula. Si bien no siempre se apegaban a su compromiso (principalmente los niños más pequeños), en la mayoría de las ocasiones los alumnos dialogaron con serenidad ante conflictos que anteriormente los hubieran llevado a la violencia. En las ocasiones en que algún alumno se dirigía a la educadora para acusar a alguien por haberlo ofendido, primeramente se le cuestionaba al niño si ya le había preguntado a su compañero por qué lo hizo. Ante su negativa se le invitaba a hacerlo en compañía de la educadora, cuando el otro niño contestaba la educadora iba sugiriendo preguntas a los alumnos hasta que ellos se quedaban dialogando solos, entonces se les dejaba, y en la mayoría de los casos esto fue suficiente para arreglar desavenencias, que la mayoría de la veces demostraban ser sólo malos entendidos.

Al presentarse finalmente la última codificación, los alumnos se atrevieron a realizar una crítica que hasta ese momento se habían reservado, la cual estuvo

⁷³ Esto sucedió mientras se discutía sobre la fuerza que le dio a la comunidad el diálogo para comenzar a organizar el Gobierno Popular Autónomo pero que se disolvía en la división surgida del odio. Uno de los alumnos resaltó que desde entonces sus padres habían roto toda relación con sus hermanos impidiéndole a él relacionarse con sus primos y tíos. Enseguida explicó “yo no estoy enojado con ellos, bueno antes si estaba porque pensaba que nos habían traicionado cuando pasó lo de la guerra (así se refieren los pobladores al conflicto entre zorros y terrores), pero nos hicimos enemigos a fuerza, y habríamos de hablarnos para ver que no había porque pelearnos. Así como aquí en el salón se pelean unos y todos nos enojamos sin saber, y hasta nos pegamos y luego ya nos castigan y pasa lo mismo que cuando hubo la guerra. Mejor habríamos de ponernos de acuerdo de una vez para que eso ya no pasara.

Otra alumna agregó, “divididos estamos débiles y dialogando somos fuertes porque estamos juntos. Ya si no estamos de acuerdo, pues nos ponemos de acuerdo. Mejor vamos a decir todos de una vez si ya todos estamos de acuerdo a dialogar.”

dirigida a la relación que existía entre educandos y educadora. Esta sesión en particular se prolongó más de lo habitual, ya que se analizó la vida escolar de los involucrados, las concepciones y aspiraciones de la comunidad hacia la escuela, las alternativas que vislumbraban para transformar la escuela, incluidas las limitantes para llevarlas a la práctica, y en especial, las relaciones de poder que se dan en el contexto escolar. Cabe mencionar fue hasta este punto de la investigación que los alumnos reconocieron la necesidad que la visión del mundo y vida de la educadora también se sometiera a negociación, en términos de lo que se considera bueno o malo para ellos.

A raíz de esta sesión se realizó otro acuerdo, el cual se planteó en los siguientes términos:

| |
|--|
| <p>Todos venimos a la escuela para aprender más. La maestra también aprende de nosotros. Nosotros queremos aprender a llevarnos bien y la maestra quiere aprender a tratarnos bien, sin gritos y sin enojarse. Nosotros vamos a hacer caso cuando la maestra nos hable y ella también va a escuchar lo que queremos hacer, para que todos aprendamos de todos.</p> |
|--|

Después de este acuerdo los alumnos realizaron una lista de actividades que les interesaba realizar en la escuela, como; manualidades, cocinar, competencias deportivas, moldeado en plastilina, ver películas, convivios y jugar al teatro.

La educadora se comprometió por su parte asignar tiempo y ayudarlos a organizar sus proyectos, así como vincularlos con los temas del programa de educación primaria y la comunidad.

Esto dio origen a la “semana de la cultura” en la que se realizaron todas las actividades con la participación de las familias de los alumnos.

Los resultados de llevar a cabo dichas actividades se describen en el tercer y cuarto momento de la investigación; la observación y reflexión.

3.3 Observación

Ésta consiste en recabar lo que cada participante ha percibido de la investigación. La observación se realizó durante todo el proceso de planeación y acción. “Observar implica examinar atentamente los fenómenos que se producen durante la acción, con el fin de analizar sus efectos.”⁷⁴

En el caso de la educadora y coordinador sucedió durante las reuniones de evaluación en las que se recogieron sucesos, anécdotas, impresiones, observaciones, interpretaciones, etc., además de la examinación de los videos o audios de la sesión con los niños, buscando re admirar la práctica del día, sus aciertos y desatinos, así como los avances en la lectura del mundo de todos los implicados. Uno de los beneficios de realizar metódicamente esta actividad, es que permitió estar constantemente al tanto de la comprensión del mundo de los participantes y de sus cambios a medida que el desvelamiento de la realidad concreta dejaba a la vista las razones de ser de esa comprensión que se tenía. Otra fue que se fueron refinando las participaciones de la educadora u coordinador, a fin de no ser manipuladoras o adoctrinantes.

En el caso de los alumnos, periódicamente (1 vez por semana), se les pidió elaborar un texto libre, sobre lo que habían aprendido u observado durante el desarrollo de la investigación o en el aula o la comunidad, desde su propia perspectiva. En este texto los alumnos incluyeron opiniones, preocupaciones, dudas, sentimientos, observaciones y reflexiones. Los niños que no dominaban la escritura expresaron verbalmente sus observaciones y posteriormente las registraron con dibujos. Se dialogó con anticipación sobre las ventajas de ir escribiendo sobre lo que sucede durante la investigación, para poder analizarlo después y evaluar lo que todos hicieron. Los alumnos que querían pedían la palabra para leer su texto a los demás participantes de la investigación. Todos estos textos se recopilaron en una carpeta de investigación grupal, junto con las codificaciones y demás productos del trabajo de investigación. Los textos libres

⁷⁴BLÁNDEZ Ángel Julia, La Investigación-Acción: Un reto para el profesorado. Edit. INDE Publicaciones Barcelona España 2000.p.83

resultaron de gran utilidad, ya que en ello se reflejaron los cambios y las transformaciones en su visión de mundo, que los alumnos experimentaron a lo largo del proceso.

Gracias a estos ejercicios de observación y registro, fue posible percibir en y por los participantes:

- Los cambios en el lenguaje y el discurso.
- Los cambios en las actividades y prácticas.
- Los cambios en las relaciones sociales y formas de organización.

Además, durante la ejecución del plan de acción, este no siempre se desarrolló como se fue programado, determinados factores inesperados amenazaban con alterar los resultados esperados. A través de la observación se reflexionó en el momento de la acción, permitiendo hacer un seguimiento del plan. A partir de lo percibido en la observación se fue reajustando el plan de acción inicial o elaborar uno nuevo.

A partir de acontecimientos resaltados y los puntos de vista recopilados en la observación, se procedió a dialogar entre todos los participantes sobre lo percibido por cada quien, en consenso se redactó un escrito, que expone, a juicio de todos, una evaluación de los puntos principales de la investigación y sus resultados. Dichos puntos se expondrán a continuación en el último momento de la investigación.

3.4 Reflexión

De acuerdo con José A. Yuni, reflexionar, entendido como un método sistemático de indagación, implica poner en duda todo aquello que se hace, se piensa, se cree, se siente, es una operación mental y emocional que supone una actitud abierta y comprensiva ante la crítica, pues implica por sobre todo, una capacidad autocrítica profunda y permanente⁷⁵. En la fase de reflexión, los participantes ya están familiarizados con esta práctica, sólo que en este punto el propósito es revisar nuevamente y de forma detenida, con apoyo en los registros de la

⁷⁵ YUNI, José A. y Urbano Claudio. Investigación Etnográfica e investigación-Acción, p. 147

observación, todo el proceso de investigación, a fin de analizar, interpretar y sacar conclusiones sobre su desarrollo y resultados.

Una vez finalizado el momento de la acción, se abrió un espacio al término la “Semana de la cultura”, para que todos los participantes expresaran sus observaciones relacionadas a las sesiones de decodificación, las acciones planeadas y los resultados de todo el proceso. Además se relejeron y discutieron algunos de los textos libres de los alumnos.

En sesión de diálogo con todos los involucrados se discutieron las observaciones realizadas por todos los participantes sobre el plan de acción, sobre todo el proceso, y las acciones, se contrastó lo planeado y lo que se consiguió, a fin de favorecer la conciencia del poder de su acción. Las preguntas clave que guiaron el diálogo en esta sesión fueron:

- ¿Qué pensaba antes de iniciar la investigación?
- ¿Cómo me he sentido durante la práctica?
- ¿Hasta qué punto hemos logrado lo que pretendíamos?
- ¿Con qué problemas nos hemos enfrentado?
- ¿Qué aspectos deberían cambiarse o mantenerse del plan de acción?
- ¿Qué vamos a hacer ahora?

De esta reflexión surgieron y se registraron los siguientes puntos;

- a. El trabajo de investigación si nos sirvió, porque ya descubrimos que somos oprimidos y no es suficiente con ser opresor, porque habría todavía otros oprimidos, sino que tenemos que liberarnos, y para liberarnos tenemos que estar juntos para cambiar la cultura que oprime a unos para que otros sean más fuertes. Vamos a empezar por el solón, luego en la familia y llevarlo hasta el pueblo o más. Si no lo hacemos unidos no vamos a poder, porque divididos somos débiles.
- b. A veces se nos olvida que tenemos que dialogar por nosotros mismos en lugar de decirnos de groserías o ir a acusar para que la maestra nos resuelva nuestros problemas, pero ya vamos haciéndolo cada vez más por nuestra voluntad y ya podemos trabajar en equipo sin acabar peleándonos.

También se nos olvida que tenemos que respetar lo que todos dicen, porque unos sabemos unas cosas si y otras no, y si dialogamos podemos aprender de todos.

- c. La maestra nos ayudó a organizarnos para hacer las actividades que queremos y aprendimos a planear eventos para los niños y los papás de la escuela. Nos gustó mucho la “Semana de la Cultura”, porque hicimos cosas que nos gustan, pero también porque la escuela se sentía diferente con más respeto.
- d. Nos faltó hablar más con nuestros papás y escucharlos también, para que vean que también entendemos aunque no nos peguen y que queremos volver a hablarnos con nuestras familias con las que estamos peleados desde el conflicto. Debemos ahora pensar como incluir a los papás para que vengan a la escuela a dialogar.
- e. A algunos nos faltó tener más disciplina en el solón, que cuando la maestra quiera hacer un trabajo con nosotros, también le pongamos ganas para aprender otras cosas de la cultura.
- f. Los alumnos aprenden mejor cuando se trabaja con ellos de acuerdo a su visión del mundo, y no con largos discursos sobre los temas del examen que parten sólo de mi visión de mundo.

Los alumnos de NI, en especial Miguel, Mara y Xochilt, demostraron mucha renuencia a querer participar, ya que según ellos, sus otros compañeros ya habían dicho todo. Sin embargo, hablando posteriormente con ellos en privado, expresaron vergüenza por no haber permanecido en silencio durante casi todas las sesiones, de modo que sentían que ellos no habían contribuido en nada a la investigación. Ante esta afirmación, se analizó con ellos la razón de ser de su silencio, problematizando la convicción que tenían de la inferioridad de su conocimiento. Se realizó un juego con los alumnos que Paulo Freire propone, en el que educandos y educador se preguntan por turnos algo que crean que el otro participante no sabe, y cuando el rival no acierta se gana un punto. Así se demuestra que ellos saben cosas que otros no saben y por lo tanto que son

capaces de contribuir al aprendizaje de los demás. Freire finaliza el juego con la siguiente reflexión; “Piensen en lo que ocurrió aquí, ustedes se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos. Yo sabía cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían cosas que yo no sabía. Piensen en eso”⁷⁶

En este caso se concluyó el juego con una reflexión similar.

La sesión siguiente los alumnos de NI aún demostraron reservas por participar, pero comenzaron a exigir que se respetaran sus aportaciones, y aún en casa, sus padres y hermanos comentaron que los niños les relataron la experiencia del juego de preguntas y comenzaron a defender su opinión argumentando en repetidas ocasiones “yo sí sé”.

Hasta este punto se ha descrito y fundamentado el proceso y resultados de la investigación con los alumnos en cuestión, sin embargo, la investigación-acción participante implica un proceso de espiral de retroalimentación constante, por lo que no termina nunca; cada ciclo abre nuevas dimensiones y perspectivas de cambio más ricas e innovadoras, y al final de cada una de ellas nos hallamos en condiciones para hacer nuevas reformulaciones del problema. En el caso del presente trabajo de investigación, el siguiente ciclo apunta a pasar de la educación bancaria a la liberadora, lo cual implica establecer el diálogo como medio principal para la enseñanza aprendizaje.

Además de acuerdo con la reflexión de los alumnos, es necesario comenzar a incluir a los padres en el proceso, a reserva de su renuencia por reunirse con miras a entablar un diálogo.

Una limitante del presente proyecto de investigación fue la imposibilidad de tiempo para permanecer con los niños en la comunidad por más de un ciclo de reflexión-acción, por lo que resulta una interrogante saber si al aprender el proceso ellos seguirán adelante con la investigación por su cuenta, ya sea ininterrumpidamente en el futuro, o qué impacto tendrá ésta en sus relaciones sociales futuras con otros niños, sus familias y nuevos maestros.

⁷⁶FREIRE, Op. Cit., 2002. p. 45

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y POSIBLE CONTINUIDAD DEL PROCESO DE CONCIENCIACIÓN.

El trabajo de investigación, que implicó un proceso de concienciación entre educandos-educadores y educadores-educandos, descrito en el capítulo anterior, permitió descubrir que los conflictos surgidos al interior del aula pueden resolverse entre los involucrados, por medio del diálogo y sin necesidad de recurrir al autoritarismo o a la violencia.

Las actitudes agresivas de desconfianza y egoísmo pueden cambiarse al transformar las condiciones que favorecen la dependencia y el autoritarismo, por aquellas que permitan la cooperación, la autonomía y la actividad creadora, siempre y cuando dicha transformación surja y resurja de la praxis colaborativa de todos los involucrados.

A continuación se realizará el análisis de las condiciones⁷⁷ que cambiaron en el aula a raíz del trabajo de investigación y el efecto que tuvieron esos cambios prácticos en las relaciones entre pares y educadora.

I. La aceptación y el respeto.

Previamente a la realización conjunta del trabajo de investigación los alumnos reconocían como única solución definitiva al problema de violencia, la expulsión de la escuela de todos aquellos que consideraban sus agresores. Dicho razonamiento no es diferente al de sus padres que ante cualquier problemática, real o imaginaria, buscan a un culpable a quien castigar, proponiendo como el castigo más apropiado para las conductas que perciben como problemáticas o abusivas, la expulsión, ya sea de la escuela, de los grupos de agricultores, de los programas de asistencia social, etc. La expulsión en la comunidad, es un castigo que no sólo aísla al “inadaptado”, sino que

⁷⁷ Estos cambios fueron planeados por la educadora como resultado del trabajo de investigación, a fin de generar nuevas condiciones en la dinámica escolar que favorecieran en los niños el cambio de ideología y prácticas.

además lo niega, se rehúsa a lidiar con su existencia, a convivir con él, es equivalente a matarlo, como explica Fromm, “la necesidad de relacionarse, de pertenecer y de evitar el aislamiento está arraigada a la esencia misma de la vida humana, la posibilidad de ser abandonado a sí mismo o de sentirse aislado y solitario moralmente, conduce a la desintegración mental, del mismo modo que la inanición conduce a la muerte.”⁷⁸

En estas circunstancias los miembros de la comunidad se niegan a dialogar para encontrar un punto común de entendimiento mutuo, por el contrario, en un clima de desconfianza e ira, exigen a los líderes de los diferentes grupos que ejerzan su autoridad para expulsar a los que se consideren culpables de generar algún conflicto, ejerciendo tal presión social sobre ellos, al grado de amenazar con sabotear al grupo en cuestión, si los líderes no asumen su supuesto deber de castigar.

Por ejemplo, en la escuela se exigía la asistencia y puntualidad a todas las reuniones o faenas, siendo el castigo por faltar o llegar tarde una multa económica. Cuando una familia llegaba a acumular una cantidad considerable de dinero en multas y se negaba a pagarla, las demás familias exigían a la presidenta de APEC que reclamara el pago inmediato o que impidiera la participación de los alumnos en cuestión en las actividades escolares, de no cumplirse dicho castigo, las familias amenazaban con dejar de asistir a las juntas y eludir el pago de sus multas, dejando a la presidenta en un dilema casi imposible de resolver, ya que la familia “acusada” también amenazaba por su parte con demandar legalmente a la presidenta de impedir la educación gratuita de sus hijos. Este tipo de conflictos son tan comunes en la comunidad que no es de extrañarse que los alumnos percibieran su propia problemática bajo la misma lógica, exigiendo de la educadora soluciones radicales y acríicas.

⁷⁸ FROMM, Erich, El miedo a la libertad, Edit. Planeta-De Agostini, España 1985. p.43

Durante el trabajo de investigación se construyó con los alumnos un nuevo concepto del líder, distinto al dueño de la razón y el poder para vigilar y castigar, al cual nos referiremos a detalle más adelante.

Además, convencidos de que juntos son más fuertes para pensar y para actuar, se asentó un nuevo principio de aceptación, el cual determinaba que ningún alumno sería jamás expulsado, por la razón que sea. Es decir que no hay nada que el alumno pueda hacer que lo lleve a la expulsión. Si el alumno abandonaba la escuela sería sólo por su voluntad o la de sus padres, pero nunca por decisión de la educadora, los alumnos o incluso el APEC.

Al mismo tiempo que se declaraba la aceptación incondicional de todos los alumnos, se exigió de ellos el respeto a los otros y el cumplimiento de sus obligaciones en el grupo. En caso de que los alumnos faltaran a esta exigencia, previamente analizada y acordada por medio del diálogo, se fomentaba el mismo diálogo para llegar al entendimiento de las razones que generaron la falta y el mejor camino para compensarla, asumiendo sus consecuencias, las cuales podían ir desde una disculpa, hasta el trabajo extra. Estas medidas disciplinarias eran tan suaves que definitivamente no servirían para desalentar impulsos violentos o destructivos como los que manifestaban los alumnos, sin embargo, debido al análisis crítico del propio comportamiento, tenían la fuerza de las razones que los niños podían reconocer como justas. Además, se encontró un equilibrio entre autoridad y libertad, en la que ninguna era sacrificada en favor de la disciplina. “Solamente en las prácticas en que la autoridad y la libertad se afirman y se preservan como tales, por lo tanto en el respeto mutuo, es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas como también de prácticas favorables a la vocación para el ser más”⁷⁹

Esta nueva manera de encarar las conductas agresivas generó en el aula una atmósfera de empatía, solidaridad y objetividad, con la ausencia de amenazas o cualquier tipo de venganza.

⁷⁹ FREIRE, Paulo, Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI Editores, México 1999, p. 86

II. Trabajo colectivo.

El trabajo colectivo en México es una práctica antigua característica de la organización social de los grupos indígenas en el que “el bienestar social de la comunidad, o de un grupo de la misma, se antepone al bienestar individual. Esta perspectiva implica una conciencia colectiva de los participantes. El bien común tiene precedencia ante los intereses individuales.

Desde la perspectiva individualista de la sociedad dominante, la obligación social o comunitaria de participar en trabajos colectivos representa un bloqueo de la libertad individual. Otro es el pensamiento de los que defienden los trabajos colectivos. Los comuneros se consideran libres por no preocuparse, principalmente, de sus intereses individuales, sino por dedicarse al fomento de las necesidades de sus hermanas y hermanos. Este pensamiento presupone otro principio de organización social: el bien común es la base de bienestar de todos y cada uno. La libertad es social y cada uno se considera libre del individualismo y de sus intereses egoístas. Son pues, dos conceptos de libertad contrapuestas que caracterizan dos clases de organización social.”⁸⁰

Estos dos conceptos de libertad se originan de un enfrentamiento entre lo individual y lo colectivo, siendo el primero respaldado por la ideología dominante.

De acuerdo con Fromm, el individualismo característico de las sociedades capitalistas, que se creyó en un tiempo, permitiría la libertad del hombre, trajo consigo la impotencia y la inseguridad, resultado del aislamiento característico de las sociedades modernas. Estos sentimientos “paralizan la vida, y de este modo el hombre, para vivir, trata de esquivar la libertad que ha logrado. Halla una nueva y frágil seguridad a expensas del sacrificio de la integridad de su yo individual. Prefiere perder el yo porque no puede soportar su soledad”⁸¹

Fromm se refiere a esta libertad como libertad negativa, pero al mismo tiempo afirma que es posible una libertad positiva en el que el individuo vive como yo

⁸⁰ LENKERSDORF Carlos, Conceptos tojolabales de filosofía y del alter mundo, Edit. Plaza Valdés, España 2004. pp.206-207

⁸¹ FROMM, Op. Cit., 1985p. 283

independiente sin sentirse aislado sino unido con el mundo, siendo sus características la actividad espontánea, es decir que el individuo no actúa de manera compulsiva o automática, sino creativa y amorosa⁸². Esta libertad positiva permite alcanzar el trabajo creativo en unidad con los otros.

Por otro lado, al referirnos a lo colectivo, es importante aclarar que de acuerdo a las circunstancias reales que actualmente caracterizan a la comunidad, no debe suponerse que el trabajo colectivo puede realizarse de acuerdo a la cosmovisión indígena ya descrita.

Actualmente hablar de trabajo colectivo no implica negar la individualidad del yo, por el contrario lo afirma, conquistando así libertad y autonomía para todos los miembros de la comunidad. El trabajo colectivo no implica una lucha entre lo individual y lo colectivo, sino más bien, una articulación entre ambos.

En este sentido, lo colectivo no borra la preocupación por los individuos, ya que el trabajo se construye con decisiones individuales. El trabajo colectivo ya no constituye las acciones colectivas sacrificando a los individuos. Todo ahora empieza con los seres individuales, a la vez singulares y comunes, quienes trabajan en unidad para crear otra manera de vivir y transformarse. Como explicó el Subcomandante Marcos al referirse a los intereses individuales y colectivos “Permítaseme entonces una arbitrariedad retórica: digamos que los anhelos fundamentales de todo ser humano son: vida, libertad, verdad. Y que tal vez se puede hablar de una graduación: mejor vida, más libertad, mayor conocimiento. ¿Es posible que el individuo pueda alcanzar a plenitud estas aspiraciones y sus respectivas graduaciones en un colectivo? Nosotros creemos que sí. En todo caso, estamos seguros de que no puede alcanzarlas sin el colectivo.”⁸³

Retomando lo anterior, pero ahora hablando específicamente de educación, el trabajo colectivo alude a educandos y educadores, y tiene como propósito la construcción de aprendizajes colectivos, que sólo se pueden lograr cuando en

⁸² El amor como afirmación espontánea del otro.

⁸³ Subcomandante Marcos, de la reflexión crítica, individu@s y colectivos, de la reflexión crítica, INDIVIDU@S Y COLECTIV@S. Carta Segunda a Luis Villoro en el Intercambio Epistolar sobre Ética y Política. México 2011.

el grupo se genera una creatividad colectiva encaminada a la transformación de la realidad concreta. Este trabajo es inclusivo, comparte metas comunes y favorece el liderazgo compartido, por lo que propicia en educandos y educadores un sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, además de una sensación de seguridad que deriva de la unión, acompañada de la humildad para enseñar o aprender del otro.

Es por lo tanto que la implementación del trabajo colectivo que propicie las condiciones de unidad y creatividad características de la libertad positiva, acompañada de la reflexión crítica periódica, podría permitir cambios auténticos en un grupo envuelto en un contexto violento y autoritario.

En la comunidad de El Pedregal, la mayoría de los habitantes desconfían el uno del otro, y tienen miedo de que alguien se aproveche de ellos. Algunas veces estas sospechas son justificadas, pero en otras, el más mínimo incidente, que para otro tipo de persona resultaría insignificante, es suficiente para convencerlos de que sus temores de ser traicionados son justificados, por lo que el trabajo colectivo no es bien aceptado. La voluntad de los miembros de la comunidad para trabajar en conjunto está motivada más por no ser marcado como personas problemáticas y dañar su posición ante los otros, que por el deseo de colaborar. Además a la mayoría de los miembros de la comunidad no les gusta recibir órdenes ni ser líderes, ya que sugiere a los poderosos opresores, y ni aun los que tienen capacidad de liderazgo, ven motivos para buscarse la enemistad de los otros aceptando ese papel, de hecho, aquellos que han aceptado puestos como dirigentes se quejan de haberse ganado enemigos.

En el aula las circunstancias no eran diferentes, los alumnos trabajaban juntos de muy mala gana, siempre a la defensiva ante cualquier abuso y predispuestos a no poner mucho esfuerzo en el trabajo por si fallaban.

A fin de transformar dicho rechazo a relacionarse con unos u otros alumnos del grupo, resultó necesario transformar previamente algunas situaciones de la dinámica grupal que permitieran a los involucrados transitar al trabajo colectivo,

siendo la principal de ellas; el desafío práctico a asumir su papel de educandos-educadores.

Como se había mencionado anteriormente, en la educación bancaria hay una contradicción entre educandos y educadores, que sólo puede superarse por medio del diálogo, en la cual el educando al ser educado también educa y el educador no sólo educa, sino que a través del encuentro dialógico con los educandos también es educado. A fin de transitar a esta nueva concepción del rol del educando y el educador, es necesario el pleno convencimiento personal de estos, que les permitirá asumir el nuevo rol, convencimiento que se da no sólo de manera teórica sino también práctica.

Al problematizar el rol de la maestra y el de los alumnos, estos últimos se mantenían reservados al principio, sin atreverse mucho a opinar respecto a sus sentimientos, experiencias e ideas sobre el tema, sin embargo, eventualmente reconocieron los mitos latentes en esa relación vertical y posteriormente reclamaron el espacio escolar para realizar actividades de su agrado, las cuales se realizaron en un proyecto que se llamó “La semana de la Cultura”. Sin embargo, los alumnos no esperaban que los cambios en su rol, hasta entonces pasivo, fueran tan radicales.

Para comenzar a organizar el proyecto, se les instó a definir qué actividades específicas querían realizar y a definir su propósito, varias de las actividades propuestas en esa ocasión fueron descartadas por carecer de fundamento y de un propósito benéfico para la mayoría. Enseguida se les instó a colaborar con la maestra para realizar la planificación de las clases en las que se realizarían dichas actividades, organizando el tiempo, los recursos materiales, la secuencia didáctica y hasta el espacio (ANEXO 8), dicha actividad resultaba completamente nueva para ellos, ya que siempre había sido específica de la maestra la responsabilidad de planear las clases. Definitivamente los alumnos no esperaban que se les involucrara en el trabajo intelectual que implica planeación didáctica, y muchos se mostraban reservados ante la toma de tantas decisiones que hasta ese punto sólo le incumbían a la maestra. Sin embargo, dicha experiencia fue de mucha utilidad para experimentar con la

democracia característica del trabajo colectivo que se interesa por el bien común sin dejar de lado los intereses particulares de cada individuo.

Llegado el momento de desarrollar las clases previamente planeadas, los alumnos se toparon con una nueva sorpresa, la educadora no les dijo qué hacer, como sucedía comúnmente en las clases, sino que, después plantear el trabajo que se había acordado hacer y las actividades planeadas para realizarlo, tomó su preferencia para armar equipos que se dedicaran a ejecutar dichas actividades, les entregó el material y les pidió que se organizaran para trabajar. Evidentemente los niños se quedaron esperando más indicaciones, que les dejaran claro específicamente lo que debían hacer individualmente, a lo que sólo se les aclaró; “ya sabemos lo que quieren hacer juntos, ahora, respecto a lo que va a hacer cada quién para sacar el trabajo, ustedes decídanlo”.

Ante este desafío los alumnos con mayor habilidad de liderazgo asumieron el reto y comenzaron a proponer a su equipo maneras de organizarse. Ese fue el primer intento de muchos, de trabajo colectivo que el grupo realizó, ciertamente hubo ligeros desacuerdos que fueron resueltos por medio del diálogo, durante el proceso y la reflexión crítica posterior a este, con ayuda de la educadora. Sin embargo, la mayor parte del trabajo se realizó de manera alegre y creativa, principalmente porque las actividades siempre fueron de interés y agrado para los niños.

Después de cada actividad los educandos y educadora se organizaban para presentar los productos de su trabajo a sus padres en un evento y relatar el proceso de su trabajo; teatro guiñol, esculturas de plastilina, una torneo deportivo, platillos de cocina, etc. Esto con el fin de vincular a la comunidad con la escuela y favorecer en los alumnos “el orgullo de la obra bien hecha”, como argumenta Freinet, “trabajar porque si... para lucirse, para que sirva... Estas son las grandes preocupaciones del niño cuando se enfrenta a la vida. ¿Trabajaría con ardor y con gusto el albañil al que se destruyera sistemáticamente la casa que acaba de construir y en la que ha puesto, con el legítimo orgullo del constructor, el remate simbólico?

[...] Ensalzad la obra más humilde del más humilde de vuestros alumnos. Que cada trabajador- y el niño tiene las preocupaciones y la dignidad del trabajador- tenga en todo momento, conciencia de haber puesto una piedra en su edificio y añadido a su patrimonio un poco de eficiencia y un poco de belleza.

Ensalzad el texto informe dándole la perennidad que tiene lo majestuoso impreso; ensalzad, con los colores y la presentación, unos dibujos que serán dignos de una colección o de exposición, esmaltad y coced al horno unas vasijas que, en su forma definitiva, podrán desafiar los siglos.”⁸⁴

Un acontecimiento sobresaliente es que en todos estos eventos, casi todos los padres de familia asistían a las presentaciones, y recibían con agrado el testimonio de sus hijos sobre su experiencia con el trabajo colectivo, ya que era un testimonio diferente que no podían simplemente ignorar, porque los desafiaba y los hizo pensar que algo diferente está ocurriendo en la escuela, porque vieron que ahora sus hijos tienen en su trabajo el principio de su estudio. Esto podría aumentar el interés de los padres por la escuela e incluso en un futuro favorecer que aceptaran participar de un proceso de concienciación como el que realizaron sus hijos.

Aunque esto es fue un mero comienzo, y aunque se presentaron dificultades en el proceso, como los constantes intentos de los niños por regresar al autoritarismo, hay que resaltar que el proyecto no sólo proporcionó el surgimiento de experiencias interesantes, sino también el aprendizaje del grupo al analizar las fortalezas y debilidades de su trabajo colectivo, el cual será fundamental para la continuidad de otros proyectos en el futuro. A través de estas experiencias tanto los niños como la maestra, fueron asumiendo críticamente su rol como educandos-educadores y educador- educando, y concientizándose con mayor claridad sobre el poder que juntos tienen para transformar su realidad, haciéndola más interesante y estimulante para todos.

Según explica Freire, “La vinculación del trabajo al estudio –del trabajo socialmente útil, fecundo y creador- persigue dos objetivos: por una parte, iluminar la contradicción entre trabajo manual y trabajo intelectual, y por otra,

⁸⁴ FREINET Celestín, Parábolas para una pedagogía popular, Edit. Laia, 6ta edición, España 1979, pp. 49-50

posibilitar el autofinanciamiento progresivo de la educación”⁸⁵ En este caso los educandos no participaron de un trabajo económico, pero si artístico y cultural, por lo que les permitió comprender en las sesiones de diálogo, la vinculación que existe entre las ideas y la actividad manual de forma más tangible, develando con ello el mito de que ambos están separados y que por lo tanto, los que trabajan en el campo no realizan un trabajo intelectual valioso, por lo que deben centrarse en su función exclusiva de producir sin crear o innovar nada.

El objetivo perseguido en el proyecto de trabajo colectivo, fue crear un espacio interesante en el que los educandos inventaran juntos y adoptaran nuevas formas de relacionarse, a fin de demostrarles, no sólo que si saben, sino que juntos pueden saber más.

III. Estímulo cultural.

La danza, música, teatro, pintura, escultura, así como los deportes, la cocina, la lectura y las prácticas con las nuevas tecnologías, fueron todas actividades que se fomentaron, algunas previo o durante la investigación, permitiendo con ello a los niños, participar de experiencias que no habían tenido antes, debido a la marginación económica y cultural existente en la comunidad, y que los interesaron profundamente.

Esta nueva variedad en el estímulo cultural generó dos grandes cambios en el grupo que favorecieron la transformación de las relaciones entre educandos y educadora. El primero de ellos fue el interés de los niños en nuevas actividades.

La mayoría de los niños se sentían entusiasmados de realizar nuevas actividades, y aunque muchos se mostraron cohibidos ante los instrumentos musicales, las computadoras o la danza, la práctica reflexiva fue generando en ellos cada vez más confianza.

⁸⁵ FREIRE, Op. Cit., 1981p. 210

Una de las tareas más importantes que se realizó fue discutir con ellos que el poder de participar en actividades artísticas, deportivas o tecnológicas es una cuestión política que excluye a los oprimidos del conocimiento y apreciación de estas disciplinas, por considerárseles innecesarios en la realización de sus quehaceres de campesinos pobres. Negarles la oportunidad de participar activamente en el ejercicio de estas disciplinas, es negarles parte de la cultura y al dejarlos fuera se rechaza cualquier posible aporte que pudieran hacer a ésta.

Al participar de esta discusión, los educandos se iban despojando de sus temores por no saber cómo usar el mouse, o no poder botar un balón con destreza, y se empezaron a concentrarse en encontrar su propia manera y velocidad de hacerlo. Este cambio fue gradual y despertaba en los educandos una determinación impresionante por pulir su técnica que era verdaderamente suya y la emoción que sólo habían demostrado antes en sus juegos. Freinet describe esa alegría en los niños por la actividad creativa en las siguientes palabras:

“¡Qué entusiasmo, qué obstinación, qué actividad! ¡No ahorran ni trabajo ni sudor! Van hasta el límite de sus fuerzas, siempre. Puesto que es propio de la naturaleza humana el superarse... ¡Incluso se olvidan de comer! El niño sueña por la noche con su taller y espera el nuevo día con impaciencia para volver a empezar.”⁸⁶

Así fue con los alumnos, algunas de las alumnas por ejemplo, hacían en casa el trabajo de horas en minutos, sólo para llegar a tiempo a la escuela y dedicar mayor tiempo a sus ensayos con la flauta. Alargaban sus dedos tanto como podían para alcanzar los orificios más lejanos del instrumento, sin conformarse con menos que un sonido perfecto.

Al principio se mostraban frustradas poder no poder recordar las notas, pero después empezaron a pensar y a decir “nosotras vamos a tocar bonito pero a nuestra manera” y dejaron de pensar en las notas y empezaron a mirarse al espejo, miraban sus dedos, que estuvieran bien puestos en el orificio, se

⁸⁶ FREINET Op. Cit., 1979 p.109

miraban entre ellas y se decían lo que estaban haciendo bien o mal, hasta las más individualistas terminaron por buscar ayuda. Por sugerencia de la educadora tocaban despacio, después le pidieron permiso para tocar más rápido y al final comprendieron que no había una sola manera correcta de hacerlo, porque era cultura, y la cultura la van creando y transformando los hombres. No dejaron de practicar un sólo día y un mes después tocaron Noche de Paz en la posada, sin ningún error.

Por otra parte, la educadora ganó confianza en los educandos al descubrir la dedicación y responsabilidad que demostraban cuando una actividad lograba interesarlos y que nunca había visto reflejada en las actividades escolares regulares previas al trabajo de investigación. Este descubrimiento propició en la educadora la reflexión crítica de su práctica educativa que hasta ese punto no habían interesado tan profundamente a los estudiantes, culpándolos al mismo tiempo por su falta de compromiso y responsabilidad.

En su discurso Freinet continúa diciendo; ¿No creéis que si la escuela se convirtiera también en taller tan entusiasmante como sus juegos, si los niños soñarían con ella de noche; si se entregarán al máximo a su trabajo, habría cambiado algo la atmósfera de vuestras clases y el rendimiento de vuestros esfuerzos? ¡Imposible! Decían los viejos pedagogos... Habladles de jugar, sí, pero no les gusta el trabajo.⁸⁷

A partir del trabajo de investigación y la práctica de una diversidad de actividades interesantes para los alumnos, la educadora descubrió la seriedad con la que los alumnos asumen el trabajo cuando este les resulta estimulante, y la gran variedad de posibilidades que hay de relacionar estas actividades con los contenidos en el programa educativo para la Primaria Comunitaria.⁸⁸

Además del interés que los participantes demostraron en la escuela y sus nuevas actividades, el segundo cambio en el grupo que permitió la transformación de sus relaciones fue el testimonio que la práctica libre de estas

⁸⁷ *Ibíd.*

⁸⁸ El cual no es el mismo que el de la Educación Primaria regular.

disciplinas dejó en ellos de la posibilidad real de transformar las prácticas culturales y sociales.

Educandos y educadores se vieron, a partir del trabajo colectivo en actividades artísticas, tecnológicas y deportivas, ante la posibilidad de apreciar y valorar la práctica de otras personas que, al igual que ellos, experimentaron con estas disciplinas alcanzando logros admirables, pero no sólo eso, sino también ante la excitante posibilidad de retomar lo ya existente y combinarlo con su experiencia anterior para crear algo nuevo.

“Y así como el lenguaje representa la acumulación de la experiencia colectiva de miles de años en cada individuo, así como la ciencia equipa al individuo con el conocimiento adquirido por la especie humana entera, la función permanente del arte consiste en recrear como experiencia de cada individuo la plenitud de lo que él no es, la plenitud de la humanidad en general. La magia del arte consiste en que con este proceso de recreación demuestra que la realidad puede transformarse, dominarse, convertirse en un juego.”⁸⁹

La experiencia del trabajo colectivo que originó nuevas creaciones recibidas en un ambiente de aceptación y respeto, tuvo una cualidad catártica, ya que vieron reflejadas en la realidad lo que habían dialogado antes. Los eventos de su propia experiencia y la investigación dialógica concordaron, generando un cambio real, en la convivencia de educandos y educadora.

La aceptación y respeto, el trabajo colectivo así como el estímulo cultural, favorecieron la transformación de las relaciones entre educandos y educadora, propiciaron un ambiente en el que ambos trataban de responder a una nueva posibilidad, la de participar en un trabajo colectivo, interesante y creativo, y mientras más se involucraban en ese trabajo y reflexionaban en torno a él, comenzaron a percibir como sus actitudes dependientes, agresivas y pesimistas, limitaban su eficiencia, por lo que surgió en ellos un deseo cada vez más crítico de cambiarlas. Además se creó una atmósfera de esperanza y confianza que

⁸⁹ FISCHER Ernst, La necesidad del arte, Edit. Península, España 2001, p. 301

contrastaba con la atmósfera violenta, autoritaria y fatalista que prevalecía en la comunidad.

Sin embargo, al iniciarse los preparativos para el festival de clausura del ciclo escolar, un sentimiento fatalista volvió a surgir en el grupo, y es que el trabajo entre educandos, educadora y coordinador, llegaría a su fin al terminar el ciclo escolar 2010-2011, tras lo cual, se estos últimos dejarían la comunidad y los niños quedarían solos con la responsabilidad de seguir trabajando juntos para transformar su realidad concreta, esto sin tener conocimiento sobre el carácter o ideología de su siguiente educador, salvo la gran probabilidad de que sea un joven o jovencita recién egresada del nivel medio superior, miembro de alguna comunidad cercana al municipio de Tlalnepantla.

Frente a este escenario surge la pregunta ¿Cuáles son las posibilidades para las futuras relaciones y trabajo entre los educandos?

Para resolver esta pregunta analizaremos el proceso que permitió algunos cambios ideológicos a partir del trabajo de investigación, así como las condiciones concretas que cambiarán en la escuela con la sucesión de la educadora, que podrían favorecer o entorpecer futuras transformaciones de la realidad en las que los educandos decidan trabajar.

4.1 Sentido de pertenencia del trabajo de investigación.

Acercándose la fecha en que se partiría de la comunidad, alumnos y padres de familia comenzaron a mostrarse inquietos sobre el futuro, no había certeza sobre las características que tendría el nuevo instructor(a), y experiencias pasadas les indicaban que había una gran probabilidad de que no trabajara con los niños o que abandonara su cargo antes de finalizar el ciclo escolar, de modo que empezaron a pedir de forma cada vez más insistente a la educadora que permaneciera otro año en la comunidad.

Ante la inviabilidad de esa opción los alumnos comenzaron a cuestionar a la educadora y al coordinador sobre lo que pasaría con la investigación y las actividades el siguiente ciclo escolar. Esto generó una plática informal con ellos en

la que los educandos evidenciaron el sentimiento de que el proyecto les pertenecía a la educadora y al coordinador y de que en su ausencia la investigación no podría continuar.

A raíz de ese evento se planeó una clase tradicional a fin de investigar la reacción que los alumnos tendrían al verse de nuevo envueltos en ese escenario; el resultado fue alentador. Los alumnos se mostraron incómodos toda la clase, cuestionaban a la educadora de manera muy pertinente sobre lo que estaba ocurriendo con preguntas como; ¿por qué no podemos hablar?, ¿qué vamos a aprender con copiar lo que dice libro?, ¿por qué no podemos hacerlo juntos?, ¿no podría ser de otra manera?⁹⁰

Además hicieron varias sugerencias, argumentando sus ideas, proponiendo una actividad en lugar de otra y explicando por qué esa era una mejor manera de trabajo.

Esta crítica que surgió durante la experiencia de una clase tradicional, resultó de la lectura que los alumnos hacían de la situación. Leyeron lo que ocurría desde sus nuevas experiencias descubriendo actos de autoritarismo acrítico y buscaban la manera más prudente de denunciarlos y transformarlos.

Después de un día de trabajo inflexible, en el que no se les demostró ninguna señal de aprobación por parte de la educadora, cuando el final de la clase se aproximaba, la educadora levantó la voz al grupo inquieto y ordenó; “Quiero que me digan ¿cómo se comportaron hoy?”, el grupo se mantuvo en completo silencio por un momento. Después se les preguntó, uno por uno ¿cómo consideras que te comportase hoy?, sólo algunos alumnos respondieron que no estaban seguros. Esa respuesta resultó de no saber si la educadora estaría satisfecha de su trabajo y la inseguridad de juzgarlo por ellos mismos. Al hacerles notar eso, se les pidió que decidieran por sí mismos si sus acciones habían sido satisfactorias para ellos, ante esta nueva perspectiva, los alumnos se sintieron libres de evaluar su trabajo y discutieron sobre las dificultades que experimentaron en la clase. Se les explicó el propósito de haberlos obligado a participar de una clase tradicional y sobre las

⁹⁰ Esta última pregunta en especial, fue la que se les estuvo haciendo durante todo el trabajo de investigación, por lo que enriquecedor escuchar a los niños pensar en ella por sí mismos.

actitudes de crítica y creatividad que se percibieron en ellos y que son positivas para el cambio permanente en el aula, así como de aquellas actitudes de frustración y exasperación que podrían obstaculizarlo.

En otra ocasión, ante una actitud de desesperanza por recibir un nuevo maestro(a) ajeno a la investigación, se dialogó sobre lo que se podía hacer para no dejar recaer todo el peso del cambio en el educador(a) sino más bien el de compartirlo con cada uno de los educandos.

Se llegó un acuerdo de que todos los niños participarían en la elaboración de una carta⁹¹ para su futuro educador(a), expresándole sus expectativas de él o ella.

De este modo se orientó a los alumnos a ver que, al aceptar incondicionalmente la idea de que tendrían que depender del juicio de otro, nunca podrían ser los dueños de su propia actividad, y siempre estarían más interesados en complacer a otro o evadir el castigo, que en el trabajo que hacen.

La incertidumbre prevaleció hasta el último día de trabajo con la comunidad, pero los niños adquirieron una sensación de propiedad de la investigación, y estaban determinados a mantener las buenas relaciones el siguiente ciclo escolar, y “escribir” la realidad con su trabajo.

A partir de lo anterior se visualiza como posibilidad que aunque la investigación vaya perdiendo su fuerza con el paso del tiempo, los alumnos que en ella participaron seguirán buscando espacios estimulantes para el ejercicio de su creatividad, el diálogo y el trabajo con otros, ya sea dentro o fuera de la comunidad.

4.2 Cambiar es difícil pero es posible.

Relacionado al punto anterior sobre la necesidad de iniciar un nuevo ciclo de en la investigación-acción, que aún en ausencia de los educadores, sigue perteneciéndole a los educandos, surge la necesidad de elaborar un nuevo

⁹¹ Ya que los nuevos instructores nunca tienen oportunidad de conocer a los que les precedieron, CONAFE le pide a cada instructor el dejar una carta al nuevo aspirante en el que describa con detalle la situación final de cada alumno y las características de la comunidad. En este caso los alumnos decidieron participar de esta carta compartiendo sus esperanzas respecto a su él.

objetivo, el cual es; construir relaciones dialógicas con su futuro educador y nuevos compañeros.

A partir del trabajo de investigación, educandos y educadores develaron causas sociales y emocionales por las que ellos y la comunidad actúan con violencia compensatoria, y en consecuencia comenzaron a leer su realidad con una mirada más crítica y llena de esperanza por transformar aquellas prácticas que les perjudican. Descubrieron además que el diálogo es el camino idóneo para encontrarse entre ellos en una atmosfera de comprensión y aprendizaje, transformando los desacuerdos en oportunidades para practicar la democracia.

Si bien todos estos cambios no fueron producidos exclusivamente por los educadores, ya que eso hubiera resultado imposible, se reconoce que ellos propiciaron un espacio favorable para propiciarlos, estimulando en principio de cuentas, un cambio real en la relación educador-educando, alentando el desvelamiento del mito de su autoridad intrínseca, y con esto, las relaciones violentas de educador a educando.

Ante la inminente sucesión del cargo de la educadora, se hace necesario el convencimiento real por parte de los alumnos, de que si bien el nuevo educador(a) tendrá gran influencia en la relación que los educandos tengan con él y por lo tanto en la forma de encarar los desacuerdos entre ellos y con los padres de familia, no puede ser el único factor determinante. Dejar sobre el educador todo el peso de las relaciones en el aula equivale a aceptar que su figura de autoridad es insuperable y que el educando debe someterse porque es incapaz de educar al educador mientras son educados por él.

Una manera de responder ante este convencimiento será procurando un diálogo constante, respetuoso y lleno de esperanza, con el educador. Los niños deberán evitar actitudes fatalistas ante el encuentro con él.

Afortunadamente, este fue uno de los cambios que el trabajo de investigación comenzó a generar en la visión de mundo de los participantes, es decir, la comprensión más clara del mito opresor que muestra al mundo como algo estático e inflexible, generando una visión distorsionada de la realidad que claramente indica la necesidad de adaptarse a la realidad, tratando de acomodarse lo mejor

posible a las condiciones. El análisis de este mito llevó a los participantes a percatarse de sus propias actitudes pasivas, que conllevan a la percepción fatalista de la realidad y la ventaja que esto implica para la clase opresora. Uno de los alumnos escribió “las personas pueden cambiar la cultura, como los pobres o los niños, no nada más los ricos o los licenciados, o los maestros, o los del gobierno, pero ellos no quieren que cambie, porque así poderosos están a gusto, pero nosotros si la tenemos que cambiar y no andarnos esperando a que se cambie sola.”

En una de las sesiones de diálogo entre educandos y educadora respecto a la llegada de un nuevo educador, se discutió sobre una leyenda pintada en la pared recientemente que decía “cambiar es difícil pero es posible”, ya que el convencimiento pleno de esa idea en una atmosfera crítica, indica no sólo que es posible cambiar sino que es necesario, ya que preservar situaciones concretas de opresión a causa de una mirada fatalista de la realidad es una tragedia.

El mirar la realidad con esperanza porque está sujeta al cambio del que lucha y percibir la pasividad como un obstáculo para que suceda esa transformación es necesario para motivar al grupo en el intento continuo de transformar su relación con el nuevo maestro y sus posibles nuevos compañeros.⁹²

Es una interrogante si los alumnos trabajarán unidos, actuando crítica y respetuosamente en pos de favorecer el diálogo auténtico entre ellos y con el nuevo educador, y si este último responderá a ese desafío, logrando establecer juntos una relación entre pares y educador con educando dialógica y creativa. Si esto sucede así, se podría afirmar que los niños han emprendido acciones político-pedagógicas que pretenden impactar sus relaciones con los otros en el trabajo; como su manera de aprender y enseñar, o en otras palabras, su propia formación. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos durante el trabajo de investigación podemos visualizar como posibilidad que los educandos continuarán resolviendo sus conflictos el próximo ciclo escolar por medio del diálogo, procurarán seguir trabajando juntos y seguirán proponiendo actividades que les

⁹² Las listas de preinscripción para el ciclo escolar 2011-2012, apuntan a que en este ciclo escolar se inscribirán seis nuevos niños, de los tres diferentes niveles, al grupo. Lo cual implica la posibilidad de que el grupo se divida en dos y no sea sólo uno sino dos nuevos instructores los que lleguen a la comunidad.

resulten estimulantes, sin embargo, la permanencia de esas prácticas, creadas por ellos mismos, así como la relación con el educador y las actividades en el aula, dependerán en gran medida de la orientación de carácter del educador, ya que si ésta es improductiva⁹³ y sociopolíticamente autoritaria⁹⁴, es probable que rechace todo intento de los niños por que dialogue con ellos.

Ante esa posibilidad se problematizó el miedo de los educandos a fracasar en el intento de establecer una relación dialógica con el educador. Educandos y educadores discutieron y comprendieron que “inculcar en los dominados la responsabilidad de su situación forma parte del poder ideológico dominante”⁹⁵, por lo que deben evitar culparse en caso de que el futuro educador, nuevos compañeros o incluso sus padres, se rehúsen a dialogar con ellos. De modo que, en dado caso de que fracasaran en uno a varios intentos en su empresa, no se puede ubicar la razón de esto en su propia incompetencia, puesto que existen múltiples factores que influyen en la lucha por cambiar la realidad concreta, algunos de los cuales quizá no podrán cambiar, si pueden manejar de manera crítica.

4.3 Posibilidades de transformación de las relaciones fuera del aula.

Aunque en varias ocasiones se discutió la necesidad de involucrar a los padres de familia y demás miembros de la comunidad en el proceso de concienciación, no se percibió nunca la viabilidad de realizar un esfuerzo concreto por organizar sesiones de diálogo con ellos, principalmente por la fuerte división que impedía a los adultos reunirse para dialogar, incluso muchos se negaban a estar presentes en la misma reunión que sus vecinos o familiares con los que tenían profunda enemistad.

⁹³ En especial la orientación improductiva a acumulativa. Según Fromm, esta orientación hace que la gente tenga poca fe en cualquier cosa nueva que pueda obtener del mundo exterior. Se podría decir que se han rodeado de una pared protectora y que su meta principal es introducir tanto como puedan en su posición fortificada y dejar que salga lo menos posible. Su avaricia tiene que ver tanto con las cosas materiales como con las ideas. FROMM Op. Cit., 1979, p. 104

⁹⁴ La estructura de carácter autoritario (no tradicionalista), es la que se da en una persona cuyo sentido de la fuerza y la identidad se basa en una subordinación simbiótica a las autoridades y, al mismo tiempo, en el dominio simbiótico de aquellos que están sometidos a su autoridad. Ibídem, p. 115.

⁹⁵ FREIRE, Op. Cit., 1999 p. 80

A pesar de la poca pertinencia de intentar reunir a los padres para participar de un proceso de concienciación, se determinaron estrategias que permitirían, aunque en menor medida, comprender su visión de mundo y problematizarla, ya que lograr extender los cambios ideológicos y prácticos a nivel familiar, potenciaría la posibilidad de que los educandos siguieran dialogando, trabajando en colectivo e involucrándose en actividades creativas.

A continuación se describirán las estrategias de las que se hizo mención.

I. Escuchar.

La percepción de la necesidad de escuchar surgió más de la experiencia que de la teoría, ya que en repetidas ocasiones, la educadora procuró hablar con los padres sobre la situación de sus hijos en la escuela. Ante este intento por involucrar a los padres en el aprendizaje de los niños siempre recibía la misma respuesta, varias horas de la narración de problemas personales de los padres, ya fueran económicos, familiares, emocionales, etc. Ni siquiera procuraban vincular estos problemas con la situación escolar que momentos antes se les había descrito.

Esta respuesta de los padres fue interpretada por la educadora como desinterés hacia la escuela, hasta que descubrió en esas historias de los padres una visión de la realidad diferente a la de ella. Mientras la educadora les hablaba de sus preocupaciones como docente, considerando que por ser correctas los padres debían asumirlas como suyas y responder a ellas con el mayor compromiso posible, los padres le devolvían en respuesta, sus propias preocupaciones, anhelos, miedos y esperanzas, sin llegar a comprender la importancia de lo que cada uno decía, ya que a menos que se escuchen y se interpreten, las declaraciones del otro dicen muy poco acerca de su visión de mundo, pero atendiéndolas críticamente, se puede llegar a un entendimiento enriquecedor. “Muchas veces educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. El lenguaje del educador o el político, tanto cuando el

lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.”⁹⁶

La visión de la realidad de los padres, aunque distorsionada, es de gran valor para posibilitar el verdadero entendimiento entre ellos y la educadora, de modo que escuchar cuanto tuvieran que decir, brindaba elementos de gran utilidad para comprender esa visión de mundo y así poder problematizarla, ya que “es escuchando como aprendemos a hablar con los otros”⁹⁷.

Por ejemplo, fue escuchando a los padres que se descubrió el concepto de violencia que existía en la comunidad, el cual tiene una doble connotación por un lado es algo malo cuando se ejerce sobre mí; pero aceptable, justo y decente cuando yo la hago, porque tengo motivos. El sujeto que nunca ejerce violencia es tonto e indiferente. La tolerancia no es manifestación alguna de virtud. De modo que ningún discurso adoctrinante sobre lo perjudicial de la violencia en la familia, la escuela y la comunidad, hubiera sido aceptado por los padres o los alumnos, ni capaz de provocar cambio alguno.

Se lograron mejores resultados en el acercamiento a los padres a través de la escucha y la problematización de lo que afirmaban, que adoctrinándolos sobre lo que debían hacer para involucrarse en la educación académica de sus hijos.

II. Exponer

Otro elemento que influyó determinantemente en la visión de los padres fue la presenciar un cambio en la dinámica escolar, principalmente en las actividades de estudio, que pasaron del uso exclusivo de libros y cuadernos, a los proyectos con las actividades artísticas, deportivas y tecnológicas antes mencionadas.

⁹⁶. FREIRE, Op. Cit., 2008, pp.117-118

⁹⁷ FREIRE, Op. Cit., 1999, p.190

Este cambio, que al principio fue recibido con recelo por algunas madres, obtuvo resultados tan benéficos⁹⁸ para los educandos, que generó en las familias no sólo la aprobación de las actividades, sino también el deseo de presenciar sus resultados.

La invitación que se les hizo a los padres de acercarse a la escuela para ver los logros de sus hijos y las relaciones amistosas entre ellos, no siempre fue aceptada, pero eventualmente hasta los padres que mostraban mayor renuencia a entrar a la escuela y a relacionarse con otros, fueron convencidos por la insistencia de sus hijos a acompañarlos a ver las presentaciones que preparaban.

Lo que los educandos exponían en esas reuniones era un testimonio que sin palabras comunicaba a los padres un desafío que los motivaba a seguir observando y quizá, posteriormente, a responder al nivel de la acción.

Estos cambios en las prácticas sociales, así como en la ideología de todos los que participaron en el proceso de concienciación, permitieron la transformación, aunque limitada, en las relaciones entre educandos y educador, la cual, si bien, completa sólo un ciclo de investigación, brindó elementos para el inicio de un nuevo ciclo, que ya que se abrirá en circunstancias diferentes, representa un desafío que los educandos decidirán asumir o rechazar. Dar seguimiento a lo que sucederá en la Primaria Comunitaria de El Pedregal rebasa las posibilidades del presente estudio, basta para sus fines el conocer los cambios ocurridos en el grupo durante el primer ciclo de investigación y exponer una alternativa de intervención pedagógica basada en la pedagogía crítica de Paulo Freire y la metodología de la Investigación-Acción participante.

⁹⁸ Los alumnos incrementaron sus conocimientos, habilidades y actitudes durante ese periodo. Además de mostrarse más interesados en aprender y enseñar.

CONCLUSIONES

Este estudio se llevó a cabo con tres propósitos. El primero, fue el de descubrir las causas de la violencia en la comunidad y el aula por medio de una lectura crítica de la realidad; el segundo, era transformar las relaciones de violentas a dialógicas; el tercero, descubrir como participarían los niños de la primaria comunitaria en un proceso de concienciación, hasta el punto de responder a su situación existencial concreta, presente, al nivel de la acción.

I. Investigación-acción participante con los niños.

La metodología utilizada para la investigación, sustentada en el paradigma crítico, con un interés emancipatorio, requirió el compromiso de los participantes, en este caso educadores y educandos, en pro de los cambios sociales, respondiendo a sus intereses y demandas, enfocándose en la comprensión de sí mismos y la descripción de sus propias prácticas, a fin de explicitarlas, criticarlas y transformarlas constantemente.

El trabajo colectivo entre niños de Educación Primaria, miembros de una comunidad rural, y educadores egresados de la carrera de pedagogía, ajenos a la comunidad, tuvo sus ventajas y desventajas, que impactaron en el trabajo de investigación, siendo las más sobresaliente, la poca experiencia de todos los participantes con la acción dialógica en la escuela.

Por un lado los educandos, inmersos durante toda su vida en un ambiente marginado y violento, tanto en la escuela, como en el hogar, el cual se extendía a todos los demás espacios de la vida social comunitaria, no aceptaban los valores de humildad, fe, amor, esperanza y criticidad, indispensables para el diálogo.

Por otro lado, los educadores, con un antecedente autoritario en su vida escolar, y ninguna experiencia docente en Educación Primaria y aún menos con la educación liberadora, enfrentaron el desafío de no reconocer los límites entre autoridad y autoritarismo.

Si bien los educadores entendían que entablar un diálogo con los alumnos implicaba no someterlos a su discurso, les resultó difícil desarrollar la sensibilidad para plantear las preguntas correctas que guiarían a los alumnos a la reflexión y no sólo a su adaptación mecanizada a nuevas declaraciones.

Freire deja en claro que aunque enseñar no es transferencia de conocimientos y que el educador dialógico aprende de educando tanto como educando del educador, eso no significa que el educador deba rechazar su papel y negarse a enseñar por miedo a ser autoritario, como si sintiera vergüenza de ser el educador, por el contrario, este debe asumir su papel de educador, lo cual implica que debe enseñar, pero sin olvidar que enseñar es sólo una pequeña parte del acto más grande de aprender.

Con esta idea en la mira, los educadores buscaron, no siempre con éxito, la manera de problematizar la mirada de los alumnos sin desacreditarla, pero a la vez sometiéndola a la crítica por medio de preguntas y declaraciones. A veces fueron demasiado enfáticos, en otras demasiado temerosos, incluso en ocasiones, por apearse demasiado al plan realizado para las sesiones de diálogo, se perdieron oportunidades valiosas de desvelamiento de la realidad.

Por otro lado, la posibilidad de grabar y volver a mirar las sesiones, permitió reconocer los errores cometidos y planear nuevas estrategias para el futuro. La tarea de actuar como educadores dialógicos fue difícil porque requirió vigilancia constante sobre sí mismo para evitar incoherencias, entre un discurso liberador y un maestro bancario.

Respecto a los educandos y la acción dialógica, una gran ventaja para el trabajo de investigación fue el haber creado el equipo de auxiliares voluntarios y que haya estado integrado por los niños de mayor edad (3ro, 4to y 5to), esto permitió que tanto educandos como educadores practicarán la acción dialógica en un pequeño grupo para después presentarla como un ejemplo a los niños más pequeños.

Ya que el grupo de primaria con el que se trabajó, aunque dividido, era dinámico y expresivo, nunca se presentó el problema de no querer participar del diálogo, por el

contrario decían lo que pensaban con audacia. Sin embargo, el problema principal entre los alumnos fue la falta de humildad en su postura, ya que en su conducta estaba muy arraigada el deseo de no dejarse contradecir por ningún compañero, incluso en ocasiones sus padres o maestros, y en la lucha por ganar se justificaba incluso el destruir, ya que perder ambos era para ellos una forma de ganar, lo cual explica porque los castigos nunca fueron efectivos para disminuir la violencia, sino por el contrario, afianzaban esta conducta. Afortunadamente se descubrió que, encaminando el deseo de los niños por ganar individualmente a ganar como grupo, por medio de proyectos agradables para ellos, así como el diálogo en torno a sus conflictos, fue de mayor utilidad para establecer relaciones respetuosas entre ellos. A partir de esto, poco a poco los niños cambiaron actitudes, como burlarse de lo que otro había dicho o sentirse ofendido por una declaración o acción sin indagar previamente sus intenciones reales, además comenzaron a guardar más silencio durante las sesiones de diálogo para prestar atención, tratar de comprender y poder opinar sobre lo que otros decían. De modo que en la relación dialéctica de la teoría y la práctica, educandos y educadores encontraron la experiencia y motivación necesarias para aprender a dialogar juntos.

Otra dificultad que destacó con la metodología de la investigación-acción participante fue la casi nula participación en las sesiones de diálogo por parte de los alumnos de 1ero y 2do. Si bien se mantenían atentos a lo que se decía la mayor parte del tiempo, resultaba evidente que en algunas ocasiones no estaban interesados en el tema que discutía el resto del grupo, y a pesar de que se les daba preferencia para contestar primero, sus respuestas eran repeticiones de lo que consideraban que los demás aprobarían. Sólo en pocas ocasiones hacían preguntas y narraban experiencias relacionadas con el tema en cuestión.

Por otro lado, la pasividad de los pequeños durante las sesiones de diálogo se veía contrastada con su activa participación durante las actividades prácticas. Principalmente en los trabajos artísticos demostraban gran interés, y en aquellas sesiones de diálogo en las que se discutió sobre el proceso y los resultados de su trabajo colectivo fue en las que más participaron.

A partir de lo anterior, se propone que durante un trabajo de investigación-acción participante con niños de 8 años o menos, se planee el diálogo en grupos reducidos de alumnos de la misma edad, a fin de adaptar las preguntas y el ritmo con el que se abordan los temas a sus necesidades e intereses. Además resulta de gran utilidad comenzar el diálogo enfocándolo a sus experiencias de trabajo colectivo recientes, ya que hacer de su trabajo el objeto de su estudio, genera en los pequeños un interés excepcional, siempre y cuando hayan trabajado en actividades estimulantes para ellos, es decir, aquellas que les permiten crear, construir nuevos referentes y vincularse con su comunidad.

Finalmente, respecto al trabajo colectivo, a pesar de haber tenido sus dificultades, principalmente desacuerdos entre los niños más agresivos, que se resolvieron con relativa facilidad, este tipo de trabajo tuvo resultados muy alentadores, ya que fue, para educandos y educadores, la evidencia de que es posible transformar la realidad, y que es más enriquecedor hacerlo juntos. Sin embargo, hay que aclarar que lo anterior se logró en gran medida a que el trabajo que realizaron en colectivo les resultaba agradable y estimulante, este factor fue determinante, ya que de haber sido un trabajo tedioso, impuesto por la maestra, no se hubieran alcanzado los mismos resultados.

Esto demostró que en este caso, ni las amenazas de castigo, ni la indulgencia, son adecuadas para acabar con la agresividad; el crear un ambiente de aceptación, estimular la creatividad y el trabajo colectivo reflexivo, que no admite el autoritarismo, tiene un efecto más eficaz en acabar con actitudes violentas y favorecer el diálogo, que las sanciones.

En resumen, la investigación-acción participante fue una metodología efectiva para que entre educandos (niños) y educadores transformaran sus relaciones violentas por dialógicas, siempre y cuando se tengan las consideraciones necesarias para practicar y gradualmente mejorar la acción dialógica, involucrar a los diferentes grupos de edades y favorecer un ambiente motivador en que el trabajo colectivo sea un desafío alcanzable que lleve a los educandos a desarrollar su autonomía.

II. Teoría de la Pedagogía Crítica y el Psicoanálisis Social.

Este estudio se llevó a cabo en un esfuerzo por concientizar a los involucrados y transformar las relaciones violentas entre educandos y educadora, para hacerlas coherentes con una Educación Liberadora.

Como se mencionó en el primer capítulo, la Educación Liberadora lucha por incluir a todo ser humano en la tarea inconclusa de formarse; participando en la construcción del mundo y de sí mismo, y así finalmente, humanizarse.

Por el contrario, la educación bancaria tiene como fin el garantizar la preservación de la posición privilegiada de las clases dominantes, domesticando la mentalidad de los oprimidos y lograr así una mejor adaptación de estos al orden social y por lo tanto una mejor dominación.

En el caso de El Pedregal, Tlalnepantla, se encontró a la comunidad con algunos intentos distorsionados de lucha contra el orden opresor, que derivaron en la lucha entre ellos. Esto generó en la comunidad una lucha permanente por los intereses individuales y un ambiente poco propicio para la auto crítica y la reflexión, el cual estaba presente en todos los espacios sociales de la comunidad, entre ellos, la escuela.

Por medio de una educación liberadora, la comunidad podía recobrar su sentido crítico reflexivo y comenzar la lucha por la posibilidad de humanizarse.

La pedagogía crítica de Paulo Freire, así como la teoría del psicoanálisis social de Fromm, brindaron la perspectiva que permitió comprender las prácticas sociales y los mitos detrás de ellas, para a partir de esa nueva lectura enfrentar el problema de la violencia en el aula, desde una visión crítica e inclusiva.

Hasta este punto, el trabajo de investigación, no hace justicia a la complejidad de ambas teorías. Para poder abarcar el proceso de concienciación en su totalidad, se debería trabajar en la comunidad con mayor experiencia, involucrando a más especialistas y habitantes de la comunidad y durante más tiempo, sin embargo, esta investigación nos da elementos para futuras experiencias que se quieran

realizar con niños, desde la perspectiva de la pedagogía crítica y el psicoanálisis social.

III. Perspectivas

Después del completar el primer ciclo de investigación-acción, se dejó a los educandos con nuevos retos a futuro, pero también con mayores oportunidades de asumirlos y continuar la lucha por su libertad.

Cuando los educandos se encuentren sin la educadora ni el coordinador, con quienes establecieron lazos de afecto y solidaridad en el proceso de realizar el presente trabajo de investigación, se encontrarán ante el reto de decidir. Sin embargo, ese reto no será nuevo para ellos, pues ya en repetidas ocasiones han asumido el desafío y la responsabilidad de hacerlo.

De las decisiones que como grupo tomen en el futuro obtendrán resultados, sean estos los que deseaban o no, tendrán que asumirlos, “la decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados, o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable.”⁹⁹

Aprender a asumir las consecuencias de sus decisiones es diferente a adaptarse a un futuro inexorable, porque en asumir no está la resignación, sino la responsabilidad de decidir mejor.

Aunque no se puede predecir lo que los educandos decidirán hacer cuando enfrenten la autoridad del nuevo educador, o de sus padres, o de sus futuros patrones, a partir de la experiencia que vivieron, la cual les dio una perspectiva más crítica y por lo tanto los hizo un poco más libres, lo que escojan hacer, o incluso no hacer, será su elección, y aunque en un principio no logren lo que querían, siempre tendrán nuevas oportunidades de redirigirla, y en esto afirmarán o renunciarán a su autonomía, según lo escojan, y ya no según el destino.

⁹⁹FREIRE, Op. Cit., 1999, p.102.

Alcanzar la autonomía es un proceso, no un evento aislado, cada uno de los educandos y educadores podrá decidir continuar inmediatamente o a futuro, con ese proceso. Cualquier esfuerzo por responder cómo lo harán o cuándo, trascendería el alcance del presente estudio. Sólo cabe reconocer por ahora que en El Pedregal Tlalnepantla, después de 7 años del conflicto, ya hay un espacio de paz, por lo que el cambio en la comunidad ya inició, y ha empezado por sus niños.

BIBLIOGRAFÍA

BLÁNDEZ Ángel Julia, La Investigación-Acción: Un reto para el profesorado. Edit. INDE Publicaciones Barcelona, España 2000.

FISCHER Ernst, La necesidad del arte, Edit. Península, España, 2001.

FREINET Celestín, Parábolas para una pedagogía popular, Edit. Laia, 6ta edición, España 1979

FREIRE Paulo, A la sombra del viejo árbol, Edit. El Roure, España 1997.

FREIRE, Paulo y Donadle Macedo, Alfabetización Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Temas de educación Paidos/M.EC, España 1989.

FREIRE, Paulo, Cartas a Guinea Bissau. Siglo XXI Editores, 1981.

FREIRE, Paulo, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI, México 1978.

FREIRE, Paulo, La importancia de leer y el proceso de la liberación, Temas de educación Paidos, España 2004.

FREIRE, Paulo, Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI Editores, México 1999.

FREIRE, Paulo, Pedagogía de la esperanza, Siglo XXI Editores, México 2002.

FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores, México 2008.

FROMM, Erich, El corazón del hombre, Fondo de Cultura económica, México 1985.

FROMM, Erich y Michael Maccoby, Sociopsicoanálisis del campesino mexicano; estudio de la economía y psicología de una comunidad rural, Fondo de cultura económica, México 1979.

FROMM, Erich, El miedo a la libertad, Edit. Planeta-De Agostini, España 1985.

- GRAMSCI, Antonio, La alternativa pedagógica, Edit. Fontamara, México 1992.
- HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, Taurus Alfaguara, España 1987.
- HERNÁNDEZ Chávez Alicia, Breve Historia de Morelos, Fondo de Cultura Económica, México 2010.
- LENKERSDORFCarlos, Conceptos tojolabales de filosofía y del alter mundo, Edit. Plaza Valdés, España 2004.
- MONTESORI, María, Educar para un nuevo mundo, Edit. Errepar, Argentina 1946.
- PEREZ, Gloria, Investigación cualitativa, retos e interrogantes, 3ra edición. Edit. La Muralla S.A. 2001.
- ÚCAR Xavier, Llena Asunción, Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria, Edit. Graó, España 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich, imaginación y creación en la edad infantil, Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Moscú: Prosveshchenie. (Publicado por primera vez en 1930).
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich, Obras escogidas Tomo III; historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Comisión editorial para la edición en lengua rusa, 1931.
- YUNI, José A. y Urbano Claudio. Investigación Etnográfica e investigación-Acción, Córdoba: Edit. Brujas, 1999.

FUENTES SECUNDARIAS

ALEMÁN, Ricardo, El Universal, Itinerario Político, Terrorismo de Estado en Morelos, Domingo 18 de Enero del 2004.

Dialogar y Descubrir; Manual del Instructor Comunitario: obra colectiva, CONAFE-DIE-CINVESTAV, México 2000.

Informe sobre la situación de Tlalnepantla en el contexto de la represión gubernamental en el Estado de Morelos, Programa de Defensa Integral, Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez" 2004.

Seminario de los debates del H. Congreso del Estado de Morelos. Año 1, Período Ordinario 1, Tomo 1, Número 020. SESIÓN ORDINARIA DE LA XLIX LEGISLATURA CORRESPONDIENTE AL DÍA 15 DE ENERO DEL 2004.

Subcomandante Marcos, De la reflexión crítica, individu@s y colectivos, Carta Segunda a Luis Villoro en el Intercambio Epistolar sobre Ética y Política. México 2011.

ANEXOS

Anexo 1

Codificaciones





Anexo 2

Anexo 3 y 4







ANEXO 7

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

| TIEMPO | ÁREA | TEMA | PROPÓSITO | ACTIVIDADES | MATERIAL |
|---------|------------------------------------|----------------------|---|---|--|
| 2 horas | Investigación NI NII NIII | Cultura y naturaleza | 1. Construir un concepto antropológico de cultura. 1.1 Diferenciar entre naturaleza y cultura, y atribuirle a todo ser humano la creación y transformación de la última. | <p>♫ ♫ ♫ 1. Los alumnos enlistarán en el pizarrón los elementos de la naturaleza que existen independientemente de la existencia del ser humano, a esta lista le colocarán el nombre de “naturaleza”. Enseguida discutirán sobre la vulnerabilidad del Ser Humano frente a la naturaleza y sobre los factores que han posibilitado su supervivencia en el medio natural.</p> <p>Del lado opuesto del pizarrón harán una lista de aquello que existe por intervención del ser humano, colocando al lenguaje al inicio de la lista en cuanto sea mencionado, a esta lista le colocarán el nombre de “cultura”.</p> <p>2. Los alumnos se dividirán en equipos de los tres niveles y elaborarán un collage de la naturaleza y otro de la cultura.</p> | <p>Marcadores Cartulinas Pegamento Revistas Plumones Colores Tijeras Cuadernos</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>Al finalizar lo expondrán ante el grupo argumentando sobre las imágenes que pegaron. Se animará al grupo a cuestionar a sus compañeros sobre los elementos que consideren que no están clasificados correctamente.</p> <p>3. Los alumnos redactarán un texto libre describiendo el proceso de algo que hayan inventado ellos o algún conocido. Los niños que aún no escriben harán el dibujo de dicho proceso escribiendo con ayuda de la IC algunas palabras o frases que describan su dibujo. (Este texto se retomará en la siguiente sesión para demostrar sus posibilidades de contribuir a la cultura).</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

Para cumplir con el propósito general de “construir un concepto antropológico de cultura” se llevaron tres sesiones de 2hrs. cada una. La presente planeación corresponde sólo a la primera de las tres sesiones.

ANEXO 8

PLANEACIÓN DIDÁCTICA ELABORADA ENTRE EDUCADORES Y EDUCANDOS

| TIEMPO | ÁREA | TEMA | PROPÓSITO | ACTIVIDADES | MATERIAL |
|----------|------------------------------------|--|---|--|--|
| 3 horas. | Investigación nNI, NII, NIII | NI, NII y NIII; El Diálogo | Aprender a organizarnos por medio del diálogo para montar una obra de teatro. | <p>♂ ♀ ♀ 1. Vamos a inventar un cuento de miedo entre todos. Los de NIII lo vamos a escribir con diálogos y personajes. Los de NII van a hacer las invitaciones para que los papás vengan a ver la obra a la escuela. Los de NI con la maestra van a hacer los carteles para invitar a los de preescolar y los van a pegar.</p> <p>2. Nos dividiremos en tres equipos; los actores, los de escenografía y los de la música. Cada quién pegará elegirá su equipo. Los actores se van a hacer su vestuario, los de escenografía el escenario y la decoración, y los de la música van a inventar las canciones para la obra y otros sonidos que ocupemos.</p> <p>3. Todos vamos a ensayar lo que nos toca y luego todos juntos. La maestra no va a tener equipo, ella ayudará a todos. En la tarde todos tenemos que llegar antes que los papás para arreglar todo y empezar la obra a las 6:00pm.</p> <p>4. Dialogar sobre lo que hicimos, si nos peleamos o si dialogamos, lo que queremos cambiar, lo que ya logramos cambiar y cómo nos sentimos.</p> | <p>Cuadernos</p> <p>Cartulinas</p> <p>Hojas</p> <p>Plumones</p> <p>Colores</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>Papel Crepé y china</p> <p>Sábanas</p> <p>Estambre</p> |
| | Español NI, NII, NIII | NI y NII; U2 El lenguaje en la escuela | Conocer los elementos del cartel informativo. | | |
| | | T5 El cartel | Aprender a leer y escribir un guión teatral por medio de diálogos. | | |
| | | NIII; U2 El lenguaje y la literatura. | | | |
| | | T4 El teatro | | | |

La presente planeación didáctica es sólo una de las 9 planeaciones que se elaboraron entre educandos y educadores.