



Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

CENTRO DE ECOALFABETIZACIÓN Y DIÁLOGO DE SABERES

**Educación pública, comunidad y sostenibilidad:
creatividad y diálogo en Xalapa y sus alrededores**

Trabajo recepcional que para obtener el grado de

Maestra en Estudios Transdisciplinarios
Para la Sostenibilidad

Presenta:

Lic. Fil. Tanya Teresa Pelliconi Sámano

Director:

Mtro. José Alejandro Sánchez Vigil



Xalapa-Enríquez, Veracruz, Octubre/2016

Agradecimientos

A Ícaro por la belleza de su vuelo hacia la inmensidad del saber.

A mi madre, por su entereza y sabiduría.

A Don Pastor Carreón:

Pienso que le gustaría

saber que hoy anda su historia

en una milonga. El tiempo

es olvido y es memoria.

(J. L. Borges)

Al Mtro. Alejandro Sánchez Vigil, quien, al mostrarme la senda del haiku, me devolvió a la vocación de mi infancia. Además de todo el apoyo brindado en cada iniciativa, bajo su mirada reflexiva, fiel y genuina a la perspectiva de creatividad y sostenibilidad.

A la Mtra. Isabel Castillo Cervantes, quien desde la primera entrevista, siempre acompañó su diálogo de calidez, confianza y empatía, aportando perspectivas teóricas esenciales en el transcurso de la presente investigación.

A la Dra. María del Carmen García Aguilar, a quien agradezco profundamente su confianza y la perseverancia de sus enseñanzas desde los primeros años en filosofía hasta la

evolución de la semilla que depositó en mí, quien ha sido siempre un referente en torno a los temas de filosofía, metodología y algunos de los ejes expuestos en la presente investigación.

A la Dra. Irmgard Rehaag Tobey, por sus valiosas observaciones en torno a la profundidad del tema de género, y a quien debo, por supuesto, un agradecimiento especial.

Al Profesor Gregorio Cervantes por todas las charlas que, desde el inicio, enriquecieron la óptica del trabajo y dieron énfasis a la labor crítica de la filosofía en la relación conceptual del mismo.

A Marco Julio Robles Santoyo por sus observaciones en torno al trabajo y al diálogo que a través de los años hemos logrado madurar en los temas que nos tocan profundamente.

A todos los participantes a quienes sumé mi empatía, agradezco su confianza y amistad, principalmente a Adelina Pensado Vázquez, Karina Sosa Rosas, Fátima Zavaleta Ortiz, quienes hicieron de la biblioteca una grata convivencia en la realización de este proyecto.

A Isabel Ceballos, Carolina Rodríguez y Arturo Richard Morales, a quienes reconozco su compromiso, experiencia y diálogo desde las iniciativas y proyectos compartidos. Así como a todos los compañeros de generación, quienes, desde su disciplina, enriquecieron el diálogo sobre métodos, conocimiento, acciones y perspectivas desplegadas en la mirada transdisciplinaria.

Finalmente, agradezco a las instancias de CONACYT y de la Universidad Veracruzana, por el apoyo otorgado a través de la presente investigación.

Índice

Introducción	5
1. Enfoque transdisciplinario e investigación-acción participativa	9
2. Elección de los escenarios y grupos de trabajo	19
2.1 El Castillo	19
2.2 Experiencias en Chiltoyac	43
2.3 Experiencias en zonas urbanas	47
2.3.1 Del ruido y del silencio	47
2.3.2 De los parques públicos	52
3. Reflexiones sobre las comunidades visitadas	56
3.1 Historia local y entorno natural	56
3.2 Espacios públicos inclusivos y autonomía	59
3.3 Las dimensiones humanas que puede propiciar la educación integrativa	62
3.4 Desafíos de la maternidad en la educación	69
Conclusiones	89
Bibliografía	99
Apéndice A	104
Apéndice B	111

Introducción

Desde hace algunos años comencé a reflexionar en torno a la necesidad de revisar la relación entre comunidad y educación. Dicha relación se vuelve aún más compleja en la medida en que la política actual tiende a fragmentar dicha relación de acuerdo al contexto en el que se enmarcan. Actualmente, es urgente apuntar hacia los temas transversales en torno a la educación, la sostenibilidad social y ambiental, sin dejar de lado un análisis concreto y cotidiano que pueda referenciar este fenómeno, como es, particularmente, los aportes de la relación maternidad-infancia en la educación de zonas urbanas y aledañas a la ciudad.

Si ahora más que nunca se vuelve urgente analizar este fenómeno social es porque resulta evidente que la problemática rebasa el ámbito cotidiano al insertarse en el entramado social y comunitario, trastocando todos los rincones de las dinámicas que afectan la sostenibilidad social y ambiental, aunado al auge de una educación e institucionalidad alejada de los contextos particulares y diversos de nuestro país, con los que entran en contradicciones casi inadvertidas por los sectores públicos.

Desde la perspectiva de la creatividad social y la transdisciplinariedad, presentaremos el análisis y el conjunto de experiencias alrededor de la relación entre comunidad y educación. Esto con el objetivo de esbozar cuáles son los problemas que se deben trabajar como un desafío para la actualidad en torno al tema que nos ocupa.

Abordar nuestro trabajo teórico, integrado con las incursiones de campo, puede enriquecer una mirada particular de cómo se da esa relación comunidad-escuela. Siempre que se fundamente la búsqueda de la voz que aporta la sociedad para formular y hacer visibles los problemas que deben ser resueltos en algunos sectores sociales y, al mismo tiempo, saber

qué alcances poseen los procesos de investigación participativa conjuntamente con la sociedad.

La investigación desarrollada expone las posibilidades de un enfoque colaborativo en vías de fortalecer los lazos entre comunidad y escuela, a fin de revertir el proceso de las políticas actuales que tienden a apartar el influjo benéfico de la participación comunitaria en la educación y la necesidad de tomar en cuenta la sostenibilidad que dicha relación trae consigo.

El tema en torno a la educación y la comunidad analiza la cuestión desde un planteamiento particular sobre la maternidad como el pilar más fuerte en la vinculación entre comunidad y educación. Si bien dicho rasgo no es el único, sí es imprescindible. Ya que en nuestra sociedad actual, el papel de la mujer dentro y fuera del ámbito familiar ha puesto en tela de juicio nuevos retos sobre la dinámica social e institucional.

La maternidad ha sido un complejo sistema de aportaciones constantes poco observadas, pero bien definidas en el ámbito de la sostenibilidad y la educación, y que subyace en los diferentes procesos sociales y comunitarios. Cuestión que aparece siempre con sus disyuntivas y sus contradicciones, lo cual también representa y diversifica la complejidad del entramado comunitario, al contrastarse con la perspectiva crítica sobre el desgaste en la autonomía y el poder decisivo intrafamiliar en la educación. Pues la maternidad ha sido concebida bajo constreñimientos que obligan, a las mujeres que son madres en las comunidades, a ejercer una maternidad alineada a expectativas ajenas sobre educación.

Nuestra investigación se articula alrededor de la función de la maternidad como elemento imprescindible de la educación que se proporciona fuera del ámbito institucional, en el seno de la comunidad, y que no puede desarrollarse plenamente debido a la tensión que las propias instituciones y la moral coercitiva ejercen en ella. Resulta obvio que un objetivo

de esta naturaleza se encuentra vinculado a muchos otros aspectos interesantes que en trabajos ulteriores se deben retomar, por ejemplo: el ritmo laboral en el que las mujeres se ven subsumidas impide que la relación maternidad-infancia se desarrolle en un ámbito de convivencia armónica; también la situación laboral de las mujeres no está necesariamente vinculada con su realización personal y profesional; analizar dicho fenómeno desde la óptica económica también debe investigarse; asimismo, la presencia y colaboración de los padres (varones) y su recurrente ausencia en la dinámica familiar es uno más de los muchos temas que aún quedan por analizarse.

La investigación teórica se vio enriquecida con el trabajo de campo, condición que nos permitió observar de primera mano esta problemática y ofrecer una descripción de la misma. La cual desembocó en revelar la falta de atención de los niños, los límites que las escuelas presentan para cubrir dichas necesidades y que las instituciones (biblioteca, Fundación Dondé, Centros de Salud, por citar sólo algunas), no funcionan como sustitutos de la convivencia y el fortalecimiento emocional, lúdico, afectivo, alimentario y, en último término, educativo.

Ahora bien, deseamos anticipar de manera sucinta la estructura de nuestra investigación, la cual se encuentra organizada del siguiente modo:

El primer capítulo se compone de la reflexión sobre el enfoque teórico de la transdisciplinariedad y la Investigación Acción Participativa (IAP), como referente a la construcción metodológica del presente trabajo.

El segundo capítulo abordará descriptiva y analíticamente los distintos escenarios y problemática en torno a la relación entre educación, comunidad y sostenibilidad desde las acciones y experiencias de los lugares visitados.

Por último, el tercer capítulo ahondará sobre la reflexión crítica del trabajo de campo y su relación con la educación, la creatividad y la maternidad como ejes críticos: las perspectivas que hacen posible ver desde distintos ángulos los desafíos que la región visitada enfrenta, todo ello con el fin de ofrecer una educación adecuada a su contexto y a la sostenibilidad.

Debido a la extensión de las imágenes y archivos que evidencian el trabajo, nos abstuvimos de introducirlos en el cuerpo de la investigación; por ello, hacia el final del documento se encontrarán dos apéndices, ambos funcionan como referencias breves de algunos de los trabajos de los participantes y de los escenarios que fungieron como nuestra fuente.

1. Enfoque transdisciplinario e investigación-acción participativa

Una de las perspectivas elegidas para la presente investigación ha sido la propuesta por Basarab Nicolescu, expresada en el *Manifiesto de la transdisciplinariedad*:

La *transdisciplinariedad* comprende, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está, a la vez, *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la *comprensión del mundo presente*, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento (Basarab, 1996, p. 32).

Lo que propone la transdisciplinariedad es que el sujeto salga de sus fronteras disciplinares, no para sumergirse en otra disciplina y afinar cada vez más su especialización, sino para contrastar y vincular los niveles de realidad intrínsecos a los objetos de estudio entendidos, no de manera aislada, sino desde una complejidad sistémica en la que se consideran no sólo conocimientos especializados sino también los conocimientos que la colectividad pone como significación de sus objetos. Se trata de un problema sistémico en el que los múltiples objetos y niveles de realidad están interconectados y son interdependientes. (Capra, 1996, p. 25)

Hay varios temas que aún no son tratados desde la complejidad sistémica, y quizá por ello, las soluciones que enfrentan las políticas públicas sobre esta cuestión dan por hecho la funcionalidad sobre el estado de cosas, y sin embargo, a pesar de los esfuerzos en la implementación de programas para la maternidad, la educación, la sostenibilidad y el desarrollo de la infancia, aún queda el resabio de que falta algo más que solucionar, tanto en lo público, como en lo particular, respecto a la complejidad que estas relaciones implican y

que confluyen en la idea de comunidad. Incluso si partimos del supuesto de que cada disciplina propone su propia perspectiva sobre el conocimiento, lo cual repercute en la división de los elementos que interactúan en la complejidad, lo cual tampoco es deseable si hay problemas que deben ser atendidos no sólo desde una mirada

Según Weingart, la división del conocimiento en disciplinas diferenciadas refleja la estructura de producción y distribución del conocimiento; además, modela la aplicación del mismo en la medida en que aquéllas están institucionalizadas. La división e institucionalización de la ciencia en disciplinas no sólo modela nuestra percepción de las ciencias, sino también nuestra percepción del mundo (FCCyT, 2014, p. 32)

Optar por una visión transdisciplinaria desde la maternidad y la comunidad, puede incentivar la creatividad social en fomento de estrategias, planteamientos y consolidación de los desafíos significativos de la sociedad, por ejemplo, la educación, la infancia y la sostenibilidad.

Considerar el problema desde la perspectiva materna no sólo significa que se tiene que procurar a la madre desde la perspectiva de género y equidad. Aunque esta mirada ha allanado el camino y ha dado voz a las mujeres por alcanzar metas de inclusión, también ha recalcado la incidencia participativa de la maternidad como un rol social, en todos los niveles, tanto en lo laboral como en lo educativo, a niveles de ciudadanía y de comunidad, por lo mismo se hace necesario que ésta misma pueda integrarse como creadora de iniciativas y no sólo como receptora. A fin de que la voz de la maternidad pueda aportar soluciones que intervengan en materia de educación y ética, sería necesario tomar en cuenta lo que Edgar Morin define como contravalores femeninos: la sensibilidad, el amor y la estética (Morin, 2009, p. 94), que, sin embargo, no pueden condicionarse como esencias de un solo género, pero tampoco relegarse a una condicionalidad meramente afectiva o prescindible en una sociedad en la que

dichos conceptos son desdeñados como inútiles, y poco cultivables. Precisamente, porque son valores que han sido cultivados en el mismo núcleo de lo familiar y lo comunitario, y que su fomento tiende a desaparecer en una sociedad utilitaria y tecnócrata, ahora más que nunca es necesario desarrollar su reflexión y cultivo en tierra fértil de la educación a temprana edad, sumados a los valores éticos de la educación tradicional. Hasta la actualidad, los programas de educación básica no considera los valores de la sensibilidad, el amor y el gusto estético como parte de la formación y estímulo, por lo que, generalmente, quedan rezagados como valores de un ámbito privado y afectivo al no ser reconocidos abiertamente como valores que la humanidad, anteriormente, había promovido públicamente como esencial en las sociedades de convivencia.

Precisamente porque en un proceso democratizador, se espera que sean promovidas las consultas ciudadanas y el diálogo permanente en vez de la democracia impositiva por la que estamos atravesando en nuestro país en la que se formulan reformas y cambios constitucionales sin una revisión dialógica con el marco social al que se imponen tales cambios, en el que impera un estímulo retórico y aceptación automática de los valores éticos y de convivencia humana. Lo cual se debe, entre otras cosas, a la tendencia de las disciplinas aisladas e incommunicadas que, normalmente, fundamentan teorías, modelos y normativas de acuerdo a criterios pero sin contrastarlas a una esencialidad humana concreta y a un diálogo transdisciplinario que pueda reformular la razón primordial de la ética y sus valores en las crisis sociales que nos circundan.

El campo de cada disciplina se vuelve cada vez más agudo, lo cual vuelve la comunicación entre las disciplinas cada vez más difícil y hasta imposible... El sujeto es aniquilado, a su vez, para ser reemplazado por un número cada vez más grande de piezas separadas, estudiadas por las

diferentes disciplinas. Es el costo que el sujeto debe pagar por un conocimiento de cierto tipo, que él mismo instaura (Basarab, 1996, p. 26).

La transdisciplinariedad propondría que el sujeto se integre, no como observador excéntrico o neutral en los procesos del conocimiento, sino como un sujeto que participe en ella, de ese mismo proceso, por el cual pueda aprender de las mismas paradojas y complejidad que propicie mediante el diálogo con el entorno de su objeto de estudio. Y más que yuxtaponer, interactuar, ligar o coordinar las diferentes disciplinas, la visión transdisciplinaria propone, “la creación de nuevos marcos conceptuales que proveen una nueva síntesis de ideas y métodos...Lo transdisciplinario va trascendiendo, transgrediendo y transformando” (FCCyT, 2014, p. 34), por lo que su estudio puede enriquecerse de las voces necesarias que han sido ocultas por carecer de autoridad científica, pero que pueden aportar el cariz necesario de valores éticos y de convivencia en un marco social cada vez más erosionado por el exceso de contenidos teóricos y discursivos, y por la escasez de diálogo con los ámbitos de la esencialidad humana y natural.

Partimos desde esta perspectiva dialógica puesto que, respecto a nuestro eje temático, la educación depende necesariamente de la relación entre escuela, comunidad y maternidad. Y esta relación no puede abordarse disciplinariamente desde la objetividad o neutralidad basadas en determinaciones cuantitativas y puramente evaluativas, si bien éstas pueden representar señales o claves de problemas emergentes. Si bien ello podría representar un modo de relacionar las causas y complejidad de los temas, hace falta visibilizar las relaciones de una manera cualitativa, interpretativa, o fenomenológica por la que se pueda reflexionar sobre los temas a modo de evitar consideraciones u objetivos simplistas o unívocos dictaminados desde la esfera académica.

Desde el punto de vista epistemológico... la división disciplinaria se traduce en una visión simplificada o reduccionista de la realidad que no da cuenta de las múltiples vertientes de la misma. En cierto sentido, la división disciplinaria responde a la lógica del laboratorio en el cual los experimentos se llevan a cabo mediante el aislamiento de los objetos de estudio y su observación en condiciones de aislamiento frente a factores perturbadores. Sin embargo, esta lógica deja de ser operativa cuando los *factores externos* actúan influyendo sobre los procesos de conocimiento (FCCyT, 2014, p. 33)

En suma, lo que se pretende es evitar que los objetos de estudio se petrifiquen o aíslen de su complejidad y dinamismo, y sin que pierdan su esencialidad, más cuando se trata de problemas que afectan a la sociedad, humanidad y sus relaciones con la naturaleza. En la búsqueda de objetividad, los actores sociales pierden cada vez una dosis de voluntad participativa al imponerles parámetros científicistas en aras de resultados normalizadores.

Podría decirse que los problemas intrínsecos a la relación de escuela y comunidad, maternidad e infancia, en diversas ocasiones, han sido investigados bajo una mirada alejada de las relaciones complejas que de ahí se derivan, que devienen en la construcción de marcos inadecuados a la concepción cultural o social del entorno estudiado. Al imponerse tales adecuaciones a un entorno concreto, aun cuando puedan ser disposiciones políticas o económicas convenientes, útiles o bienintencionadas que aparentan resolver cuestiones relacionadas, con el paso de los años vamos constatando que dichos programas y estudios difícilmente logran alcanzar una congruencia con las expectativas y voluntades de la sociedad y de las comunidades, en las que los objetivos de un buen vivir por los que se justifican parecen más lejanos. Con referencia a ello podemos aludir a los múltiples programas de asistencia social que hay en el país, que tienen por objetivo erradicar la pobreza, y sin embargo, además de resultar infructuosos, desencadenan procesos de una mayor

marginación, discriminación e influjo en el sentido de dignidad y autonomía en la auto-percepción de los “beneficiados”, entre ellos, muchas mujeres, niños y personas de la tercera edad. Más aún, tales procesos proponen modelos de vida y parámetros de consumo y bienestar que son admitidos por la autoridad científica en ser los mejores, sin embargo, este sentido permea en la concepción misma de normalidad, de conformación de las familias, de concepción de bienestar, lo cual, a su vez, trae otros efectos de orden psicosocial y ético, que cambia irremediamente, el concepto filosófico que el hombre tiene de sí mismo.

La transdisciplinariedad al traspasar las fronteras de la ciencia, intenta reestablecer la creatividad y la incertidumbre de la realidad a un nivel que pueda hacer un llamado a la curiosidad, al asombro, al extrañamiento y al autoconocimiento, a la crítica de cómo estamos haciendo ciencia, a modificar las actitudes del propio científico que se posiciona como el dador de su versión de la verdad y del conocimiento -a pesar de que en el fondo ocasionalmente promueva ideologías. La transdisciplinariedad podría tomarse en dos sentidos: en intervenir en la realidad como un sujeto científico pero también un sujeto que valora y comparte otros conocimientos como los del sentido común, y en el otro sentido, la transdisciplinariedad que intercede en la ética, actitudes, hábitos del propio científico, que lo interpela a un diálogo en el que la pregunta principal es quién está haciendo ciencia, cómo la está haciendo, hacia dónde nos lleva y por qué nos lleva ahí.

Pero la actitud transdisciplinaria además de enfocarse en el cuestionamiento, también exhorta a un nivel de *praxis*, que deja la crítica puesta sobre la mesa, pero aporta también una perspectiva de método que incluye el modo de integrar soluciones sin posicionarse en la irreversibilidad de las modificaciones perjudiciales que, éticamente hablando se resumiría:

Propone aprehender la complejidad relevante de un problema teniendo en cuenta tanto la diversidad de la realidad como la diversidad de las percepciones académicas de los problemas, articulando conocimiento abstracto y conocimiento específico de casos y desarrollando conocimiento descriptivo, normativo y práctico de interés común (FCCyT, 2014, p. 35)

Podríamos negar a simple vista el hecho y decir que, efectivamente, estudiamos para intervenir y mejorar las condiciones de la vida o del entorno o del hombre o de la mujer, etc. Pero, insisto en ello, las ciencias siguen colocadas en una esfera de autoridad que dicta qué se debe hacer, y además, desde su especialidad dicta qué objeto de estudio tiene más valor para preponderarlo frente a los otros objetos de la realidad total; que termina marginando y subordinando a los que no cuentan con el conocimiento disciplinar cuando se trata de toma de decisiones, como en el caso de la educación, que tiende a proponer un modelo a seguir en niños y padres de familia, sin tener en cuenta los contextos y problemas derivados de un tipo de educación desarticulada de la realidad social y de una escuela que no interactúa más allá de los formularios.

Apuntar al tema sobre los tipos de investigación y de conocimiento institucionalizado existente puede ayudarnos a ver desde donde partimos. Frecuentemente, como sujetos en la investigación estamos a merced de las instituciones y los requerimientos de la sociedad, pero en la medida en que marquemos directrices e iniciativas en dichas investigaciones, influye también en la libertad y autonomía social construida a través de la problemática visibilizada por el sujeto individual.

Desde este punto de vista, tomamos como referencia el modelo de la Investigación Acción Participativa (IAP) y el tipo de investigación cualitativa, principalmente, porque parten de la posibilidad de aportar reflexiones y acciones que enriquezcan y diversifiquen los modos de investigación en torno al quehacer y papel de la sociedad bajo una ética que no

justifique ni reafirme una jerarquía de autoridad científica, sino que, precisamente, se ocupe de problemas de índole social, como el que aquí presentamos sobre la relación entre sociedad, sostenibilidad y educación en marcos concretos.

La IAP se configura como una metodología surgida tras el auge de la sociología colombiana en la década de 1960, que recupera los procesos cualitativos de la investigación académica al procurar los planteamientos de la vida social de los propios actores colectivos (Molano, 1982; citado en Calderón & López, 2014, p. 3), en el que:

La Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos. (Calderón & López, 2014, p. 4)

En este sentido, la investigación cualitativa “enfoca el modo en que las cosas funcionan, en lugar de plantearse el interrogante de si funcionan o no... el investigador hace a un lado las metas y los objetivos oficiales, para explorar lo que está realmente sucediendo” (Taylor & Bodgan, 1987, pp. 286-287). La perspectiva cualitativa de la IAP resulta conveniente cuando se quiere ampliar la interacción subjetiva al máximo a fin de poder explorar el contexto de nuestro problema y antecediendo sus posibles soluciones, sin atribuirse la autoridad académica y formar una acción en la que los diferentes actores sociales aporten sus perspectivas que problematicen con la experiencia directa y la complejidad confrontándola con las aseveraciones teóricas. Al investigar de dicho modo,

La IAP se separa de la relación sujeto-objeto de la epistemología tradicional porque considera que el investigador es sujeto y los participantes son sujeto, permitiendo una relación de intersubjetividad y no de jerarquía objetivada del hecho social propia del positivismo sociológico. Esto significa que quien desea conocer la realidad no puede estar en el contexto social observando

como objetos de estudio a los actores sociales, con lo cual, en el proceso de investigación todos los participantes del proceso son reconocidos como sujetos en donde la interacción sólo es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo (Calderón & López, 2014, p. 5).

Al asumirnos como cómplices de esa interacción e influjo del mundo que nos mantiene ligados a la experiencia y a los diversos modos de conocer además del académico, podemos revelar el sentido crítico, participativo y creativo del acto de la investigación. Esto a fin de concebir la acción investigativa de otro modo diferente que subir un escalafón en el nivel social que siga dictaminando el estado de cosas dadas en la sociedad o suprimiendo la complejidad que implica también la voz de los diferentes actores sociales y que, como diría Ivan Illich, “añade inevitablemente prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos de sus miembros y realza el privilegio de otros con un nuevo título con el cual tener en menos a la mayoría” (Illich, 2006, p. 221).

Bajo el marco crítico y participativo, a través de su reconocimiento dentro de la sociedad, el sujeto puede partir desde otra posición en la que el desafío de la investigación es darse a la tarea de probar un modo de indagación que implique promover a los mismos actores sociales en procesos que les involucre directamente con su entorno y problemáticas sin esperar siempre un resultado externo normalizador o intrusivo que dictamine las acciones que incidan en sus contextos. En nuestro caso, el eje temático indaga sobre el modo de generar acciones y reflexiones en torno a la educación, sostenibilidad y sociedad, bajo una visión de la complejidad, la comunicación entre los diferentes actores sociales y los recursos con los que se cuenta para el diálogo. Más allá de componer una metodología en los ámbitos de la rigurosidad, se trata de adecuar la información obtenida por los métodos tradicionales, pero sin dejar de hacer hincapié en las acciones y en los alcances de proyección social sin

ejercer un dominio académico sobre los demás sectores y partícipes, sino colaborando conjuntamente de acuerdo a los contextos y escenarios.

2. Elección de los escenarios y grupos de trabajo

La elección de los escenarios para la Investigación Acción Participativa se encuentra enmarcada en la ciudad de Xalapa y localidades alrededor de ésta como El Castillo y Chiltoyac, puesto que las tres tienen características diferentes entre sí que nos ayudan a determinar de un modo más amplio, los recursos y expectativas en torno a la interacción entre comunidad, sostenibilidad y educación, además de que dichos lugares se encuentran circunscritos en la agenda de proyectos aprobados de la unidad académica perteneciente a la UV que la maestría proponía para la participación y seguimiento de las IAP's.

2.1 El Castillo

El Castillo, perteneciente al Municipio de Xalapa, es una zona semi-rural en proceso de urbanización, cuya gran zona ejidal linda con zonas urbanas del municipio. En dicha comunidad se había llevado a cabo la iniciativa en torno al proyecto llamado "Conservación de la laguna de El Castillo", que tiene antecedentes desde el año 2010, cuando se trabajó en la escuela Patria en colaboración con el grupo de artistas visuales 19 Concreto, contando con la participación de alumnos de servicio social de la Universidad Veracruzana de la facultad de letras españolas y estudiantes de nuestra maestría (Reyes, 2012). Posteriormente, el médico Héctor Hernández Gutiérrez, también alumno de la maestría, realizó su trabajo de investigación aquí mismo.

Al adentrarse en la población, se encuentra una laguna en la que desemboca uno de los nacimientos de agua que recorren desde el centro de la misma comunidad hacia las

afueras. Dichos cauces provienen de las zonas altas de la Cuenca de Actopan, una de éstas se ubica en la misma ciudad de Xalapa, en el cerro del Macuiltépetl.

Al recorrer la carretera paralela a la Cuenca de Actopan, puede admirarse la vista excepcional de su profundidad y de su extensión, pueden verse rincones casi ocultos de los magníficos saltos del agua entre las alturas, cascadas que parecen pétreas, los ríos en constante devenir y que en su recorrido zanja la tierra en las profundidades de un bosque denso que, a capricho del clima, aparece remontado por neblina; a veces, al despejarse el cielo aparecen los campos con señores macheteando, niños que van camino a la escuela, flores, vacas, casas que habitan los páramos, poblados también por un ánima fantasmal de iglesias y construcciones antiguas. Gracias a estos contrastes entre altura, a la riqueza acuífera y a las variantes en la humedad de esta zona, El Castillo es una zona pródiga, reconocida tradicionalmente por sus actividades económicas en la elaboración de ladrillos y de loza, así como en la agricultura y ganadería, aunque cada vez menos, pues el territorio tiende a la lotificación de sus ejidos para venta habitacional.

Desde enero de 2015, un buen fragmento de El Castillo pertenece al Área Natural Protegida del municipio de Xalapa, cuando el Gobierno del Estado de Veracruz decretó Área Natural Protegida (ANP) a siete zonas ubicadas en los alrededores de la capital, dentro de los municipios de Xalapa, Banderilla, Coatepec, Emiliano Zapata y Tlalnehuayocan con el nombre de “Archipiélago de Bosques y Selvas de la Región Capital del Estado de Veracruz”. Este decreto significa que oficialmente se deberán conservar y restaurar los territorios circunscritos al Archipiélago, definido en la categoría de “Corredor Biológico Multifuncional”, pues la integran diferentes zonas separadas entre sí, con alto valor ambiental, como bosque mesófilo de montaña, algunos como Selva Baja Caducifolia. A pesar de que algunas áreas, como El Castillo, son ocupadas por cafetales de sombra y pertenecer a

zonas de cultivo agrícola, cuando son bien tratadas, pueden llegar a alojar hasta el 84% de la flora y fauna característica de estos tipos de bosques. Por ello, el decreto considera estas zonas de importancia social y ambiental al declararlas como “Reservas Ecológicas”. Varios grupos de la sociedad civil que viven en algunas de estas áreas decretadas se conformaron como Custodios de las ANP’s de la Región Capital Xalapa, quienes aplican iniciativas como la “Convocatoria ciudadana para custodiar bosques y selvas del entorno de Xalapa, 2015” para el cuidado activo y participativo de que se cumpla y aplique el decreto.

Por otra parte, la transición de muchas zonas hacia la urbanización, consiste ahora en la lotificación de zonas ejidales para un futuro abastecimiento de unidades habitacionales que afectan a comunidades como El Castillo. Ello representa una disyuntiva en cuanto a temas de educación y sostenibilidad, pues las comunidades resienten los cambios que no necesariamente se vuelcan favorablemente para los habitantes y el entorno natural de dichas zonas, lo cual implica readaptar sus perspectivas y modos de vida al de la zona urbana que le irrumpe y con la que entran en contradicción. En este caso, la perspectiva dominante que tiende a imponerse es la urbana, ya que el abastecimiento habitacional está dirigido principalmente a la extensión de la población urbana, y que además conlleva un modo de vida de mayor consumo y de mayores demandas que no son autoabastecidas como suele darse en el modo de vida rural. Esto tiene graves implicaciones cuando las grandes ciudades se expanden hasta las comunidades aledañas, pues las leyes se tornan a favor de un estilo de vida aceptable según las perspectivas de las urbes, como el uso de suelos, el control higiénico y ecológico de las actividades comerciales tradicionales, que más allá de controlar la contaminación y de operar mediante el diálogo y la resolución de conflictos, simplemente censura de modo simplista las actividades oriundas de las comunidades para adaptarlas y

prepararlas como anexos de urbes, y en el que pocas veces se respetan los decretos y jurisdicción en torno al uso de los suelos.

Dicha disposición del uso de suelo periurbano deviene en un desorden que, de no ser regulado por acuerdos entre las diferentes instancias en materia de propiedad de los códigos civiles y otras de tipo federal, ecológica, de usos y costumbres, terminarán por afectar las zonas hacia el deterioro de sus recursos y posibilidades de sostenibilidad, tanto humanas como naturales.

La contradicción más grande de las cuestiones ambientales se representa cuando las ciudades no han resuelto, por un lado, la desembocadura de sus propios drenajes y que afectan las aguas de otras comunidades o la corrupción que hay entre industrias y grandes comercios urbanos y, por otro lado, pretenden regular las actividades locales de la ciudadanía aledaña sin reparar o proponer otros insumos de operatividad. Tal es el caso de las ladrilleras de El Castillo que fueron objeto de controversia por parte de Profepa y que, además, las familias dedicadas a la fabricación de ladrillos “tienen una mayor preocupación, pues la crisis económica que se vive en el sector de la construcción ha provocado que tengan la producción de casi un mes de trabajo, parada” (Cancino, 2014). Problema que se ha repetido desde el 2014 y que afecta a las más de 150 ladrilleras artesanales que han sido la principal actividad económica de varias generaciones de familias y que ahora deben competir con grandes empresas constructoras del país.

Dicha incongruencia de la realidad social representa el mayor desafío en materia de sostenibilidad y las acciones que pueden contrarrestar los efectos de la parcialidad institucional y falta de visión organicista es, propiciar un encuentro constante del diálogo entre los mismos actores sociales y las diferentes instituciones implicadas, hermanándolas con el fomento del valor crítico en la labor educativa de las comunidades, pues éstas son las

que pueden intervenir directamente en la toma de decisiones con la información adecuada y suficiente sobre los recursos y valores que poseen en las mismas.

En El Castillo han habido algunos operativos de rescate de la laguna por disposición de pobladores de la comunidad e instituciones educativas de manera constante, y otros operativos, que las autoridades municipales no han ofrecido designios de continuidad, que han evitado encarar que la causa de la contaminación de la laguna procede del curso de las aguas contaminadas que atraviesan la ciudad de Xalapa y del cual una fracción desemboca en dicha laguna como lo refiere el biólogo Wilfrido Márquez Ramírez, en una entrevista por Gisela Uscanga: “actualmente es impactada por aguas residuales provenientes del crecimiento urbano de la ciudad de Xalapa, que se manifiesta en azolvamiento y crecimiento de maleza en los bordes interiores de la laguna y proliferación de lirio acuático, es su espejo de agua” (Uscanga, 2011).

El decreto de las reservas antes mencionado ha sido la única propuesta significativa en torno a la conservación del área y sus recursos, no sólo por sí mismo, sino mediante la observación y atención constante de los mismos pobladores de la zona, gracias que varios de ellos se encuentran informados respecto al tema. Éste es uno de los desafíos que engloba el seguimiento de los proyectos que se efectúan en esta área y que se enlazan a la comunicación y la información en distintos niveles sobre el estado de cosas; y en este sentido, es como el decreto, las acciones y la observancia han tenido un carácter más constante a razón de los mismos pobladores de las zonas decretadas.

En torno a las acciones de crear puentes de información sobre el entorno natural de El Castillo entre la comunidad y las instituciones, el Mtro. Alejandro Sánchez y la Lic. Mayra Marín Méndez, quienes a su vez son avecindados de dicha comunidad, gestionaron la participación de la maestría en la Escuela Primaria Pública de El Castillo. En dicho marco,

se llevaron a cabo una serie de experiencias educativas en torno al tema de la laguna, la contaminación del agua y las relaciones del ecosistema, mediante talleres lúdicos y de sensibilización. En estas actividades bajo el título de "Campaña de Reciclaje" de 2015 colaboramos varios compañeros del posgrado.

A través de esta participación, organizamos un programa que conjugara el tema del entorno natural y la creatividad lúdica para los niños de la primaria. De este modo, se realizó una representación teatral que revelara la significación que la naturaleza implica en nuestras actividades cotidianas, y la interacción entre el agua y los desechos inorgánicos que producimos diariamente. Hicimos también un taller de pintura y de encuadernación con el fin de incentivar la participación creativa de los niños con algunos materiales de reúso (Apéndice B, Fig. 23, 24 y 26).

Este grupo, conformado por compañeros de diversas disciplinas, concurrió en otra etapa del proyecto en la que llevamos a cabo un taller de papel de lirio durante una semana dirigido a los niños de sexto de primaria, el cual consistió en relacionar los efectos del lirio acuático y la laguna de la comunidad. En la primera sesión explicativa, abordamos la función natural del lirio, el cual absorbe los contaminantes del agua, pero que, al reproducirse excesivamente, va formando un proceso de eutrofización del agua, consistente en que el agua se va pudriendo al no encontrar fuente de luz en su interior, que tiene como consecuencia a largo plazo, la desecación de la laguna (Apéndice B, fig. 3). El desafío que significaba esta exposición particular sobre las afectaciones biológicas que el proceso de eutrofización puede causar, era poder influir de manera formativa e informativa en el nivel educativo básico, a través de la cual los niños pudieran comprender a través de imágenes la formación de procesos conceptuales como causa-efecto y su vínculo con la cotidianeidad. El hecho de proponer un ejemplo concreto de la realidad y explicarlo científicamente forma parte

conceptual de los conocimientos que van obteniendo los niños por su observación directa, pero, además, enriquecerse de experiencia significativa por medio del estímulo de la sensibilidad, percepción y creatividad a través del juego frente al entorno natural y los procesos que nos circundan, y que al componerla de diferentes niveles de comprensión puede dotar de un carácter crítico a los niños en la formación educativa.

Para esta formación se hace necesario, contar con la alternancia de recursos a la mano, como en su caso, organizamos un paseo por la laguna con maestros, padres de familia y los niños de quinto y sexto grado. Al facilitar una experiencia lúdica llamado “ciegos y mudos”, que consistía en que los niños se vendaran los ojos y merodear las orillas de la laguna, ayudados por su percepción sensible y por el compañero que los iba guiando. Lo más revelador de esta experiencia fue que, antes del paseo, varios niños nos habían comentado que no conocían la laguna o que casi no iban hacia allá porque aunque quisieran ir, no les daban permiso a menos de ir acompañados, a razón del riesgo que implica. Así que después de hacer el recorrido a pie, varios de ellos reconocían los aspectos de su comunidad que iban observando en el camino, como los ejidos plantados con milpa o cafetales, los señores que pescan en la laguna, o, el sentimiento de libertad ante el esparcimiento y juego en los alrededores de la laguna y que podrían ser propuestos como esenciales para el aprendizaje de materias curriculares como “Exploración de la naturaleza y sociedad”.

Pues a través del análisis de los procedimientos pedagógicos de las escuelas públicas, muchas veces observamos que sus contenidos curriculares no tienen un contraste o un referente directo de los entornos naturales o sociales, son escasas e incluso nulas las salidas de campo y de observación, que muchas veces se evitan promover bajo pretexto de la responsabilidad que implica, sin embargo, en esta experiencia tuvimos el apoyo y el acompañamiento de muchas madres quienes también se mostraban interesadas por las

dinámicas y los temas que sugerimos. Lo cual trasluce una red de comunicación más amplia y diversa entre instituciones y comunidad, y por ende, un campo participativo más extenso y más incluyente en la elaboración conceptual de educación y ética redefinido no sólo por maestros y académicos, sino también, acorde al postulado de Silvia Vegetti, por las madres que ejercen constantemente la dimensión de sus virtudes morales como sujetos éticos que logran trascender más allá del espacio privado (Vegetti, 1992, p. 244).

Esta interacción entre escuela y comunidad han propiciado un paso más allá en cuestiones educativas cuando los conceptos teóricos y metodológicos que la enseñanza de los temas curriculares encuentran en las vivencias y en la convivencia directa con la comunidad y la naturaleza, porque además de fomentar valores de respeto, amistad, y responsabilidad, también reorganiza un bagaje de conocimientos que inician desde la curiosidad y la reflexión activa que no sólo se pueden fomentar a través de la enseñanza tradicional enfocada más en la lecto-escritura que otros fines como concederle “a la Educación Infantil un carácter propedéutico... de una escuela creativa e innovadora que fomenta la educación de un ciudadano creativo, reflexivo y crítico” (Ruiz Gutiérrez, 2010, p. 18).

Obviamente que para ello se deben organizar y formular las estrategias y experiencias adecuadas al tema, de la que en nuestro caso, si queremos partir de la creatividad, no hay en sí un resultado esperado o deseado por el que de antemano se manipulen las conductas o comportamientos a través de las dinámicas, sino más bien bajo la expectativa de crear un ambiente de exploración, de donde puedan surgir las preguntas de los niños hacia las cosas, ya sea que las conozcan o las reconozcan. Una manera de hacerlo en aquel momento fue a través del taller de elaboración artesanal de papel que se llevó a cabo en esa misma semana, en la que los niños se sintieron favorecidos al maniobrar con los materiales y herramientas

para hacer su papel. Para cerrar esa semana de convivencia, se programó un taller subsecuente de *haiku*, el cual representaba una buena opción que pudiera sintetizar y dar unidad de modo creativo a la vivencia de los niños que participaron, su apreciación por la naturaleza y el paseo a la laguna. Base que resultó idónea ya que, al versar sobre la naturaleza y la espontaneidad en su escritura frente al momento presenciado “el haiku en su brevedad expresiva es enteramente imagen, impacto de un momento sentido en profundidad... el haiku ha de estar desposeído de intelectualismo y de sentido sentencioso” (Rodríguez-Izquierdo, 1972, p. 22). Y por ello, facilitó la expresión que aludiera a lo que más les había llamado su atención en dicha semana de talleres, en el que sólo debían tomar en cuenta que se trataba de un poema breve con un máximo de diecisiete sílabas, y de este modo poder condensar lo más significativo. En el proceso de escritura, observamos que varios tenían dudas en cuanto a la forma de composición, como el conteo de sílabas, uso de preposiciones y adjetivos, pero que a través de su práctica, asimilaron la naturalidad expresiva con la identificación del momento vertido en un fino proceso de percepción:

Vi los lirios

jugué ciegos y mudos

caminé en la laguna

(Carlos Rosas Fernández)

El arbolito,

recuerdo cuando toqué

sus suaves hojas.

(Yareni Itzel Castillo)

Más allá de las figuras complejas que buscaría un poeta en la mimesis de la naturaleza con la idea de belleza, los niños encontraron palabras acordes a la expresión del *haiku* que

dieron cuenta de su sensibilidad y experiencia fiel que no sacrifica el momento pleno, sea agradable o no, pues aunque parta de la referencia en primera persona, ésta no se muestra escindida del entorno exterior –que en este caso significó el paseo a la laguna como experiencia activa y lúdica–, tal como lo plantea el fundamento del *haiku*, a diferencia del poema construido en aras de una perfección articulada bajo una abstracción o interioridad más desarrolladas a una edad más madura.

Aunque los *haiku* versaban sobre su experiencia sensorial e inmediata, varios de ellos también expresaban imágenes e ideas con las que simbolizan o dan sentido a la naturaleza, independientemente de si no coinciden con una percepción unilineal del paseo y de los talleres que realizamos:

Un sapo feo y
oloroso nos vio mal
y nos asustó

(María del Carmen Rodríguez Fernández.)

En El Castillo
hay mucha paz y bondad
mi tranquilidad

(sin nombre)

Varios de ellos denotaron una sensibilidad sobre la relación que guardan con la naturaleza, y que expresan la sensación ya sea de sorpresa o de cobijo que suelen inspirar los entornos naturales, la incluso si construyen figuras que transitan libremente entre fantasía y realidad:

En la noche
vi luciérnagas

sonreír

(Flavio Leonel Romero)

Río con peces

el canto de un ave

el lobo ruge

(Yahir Hernández)

Otros más aludían al aprendizaje que obtuvieron de las explicaciones de tipo teórica con el vocabulario abstracto que va cobrando sentido al confluir con la cotidianeidad vivida. Algunos más de los *haikus* se referían a los momentos contemplativos y estéticos que un niño puede tener y que sus palabras preferidas para expresarlo son los colores y de significado visual, también hubieron quienes hicieron una reflexión crítica en torno a la contaminación que perciben de la laguna (véase Apéndice A).

En torno al aspecto comunitario y natural, varios de ellos no coinciden completamente con respecto a la apreciación de la laguna como un entorno bello y natural de la comunidad, pues sus papás no la consideran un lugar idóneo para llevarlos, a comparación del manantial que está frente a la primaria en donde los niños pasan a diario y frecuentemente, varios de ellos acompañan a sus mamás a lavar la ropa y aprovechan para jugar y darse un chapuzón, cosa que en la laguna no hacen por diversas razones, aunque este segmento de la comunidad también sufre las consecuencias por el saqueo clandestino de agua por pipas particulares que carecen de permisos (García, 2016), (Apéndice B, Fig. 2).

Una de las razones por las que la laguna es poco apreciada por algunos pobladores se debe a su profundidad y que su agua no es cristalina, pues ahí desembocan aguas contaminadas que generan el proceso de reproducción de lirio excesivo en sus orillas la mayor parte del año. Por otro lado, al encontrarse más retirada y solitaria del centro de la

comunidad, ha sido un lugar en el que han aventado cadáveres humanos en su interior, lo que, tácitamente, le ha dado a la laguna una connotación de riesgo, además de las personas que se han ahogado ahí, algunas veces debido a su estado de ebriedad y otras por ser personas no locales que desconocen sus particularidades en cuanto al fondo lodoso.

Estas consideraciones plantean un desafío en cuanto al tema de la conservación de los espacios naturales como la laguna y las reservas, aun cuando haya decretos a favor del entorno natural, cabría preguntarse qué otras intervenciones sean necesarias desde la cooperación entre la ciudadanía local y otras instancias a fin de preservar y resignificar dichos territorios. De modo que las decisiones territoriales y ambientales puedan tomarse sin excluir la voz de los propios habitantes que ahí residen y sin llegar al extremismo del intervencionismo gubernamental, cuestión que terminaría anulando el diálogo y la autonomía, al no tener otra opción que dejar las decisiones en manos de la institucionalidad los temas que competen también a la comunidad y sus entornos. Por ello se vuelve necesario tener un plan de acción en el plano jurídico promovido desde la ciudadanía, como el ejemplo del decreto de las reservas territoriales para regular su protección y salvaguarda del avasallante urbanización. La apreciación de los entornos naturales por parte de los niños y jóvenes de una comunidad, no deviene mágicamente de los temas que aborde la educación en los libros, sino en la medida en que convivan con sus territorios y distingan otras características valiosas más allá de ver una productividad económica de sus tierras al lotificar y venderlas. En dicho contexto, la economía que depende del territorio como la actividad agropecuaria no ha dejado de ser importante, pero ha sido mermada por la venta de ejidos, lo cual representa una encrucijada hace decenas de años en nuestro país que no deja de ser una agravante en las resoluciones económicas de las instituciones que no han favorecido otra alternativa frente a esta disyuntiva.

Otras actividades en torno al tema de educación, sostenibilidad y comunidad en El Castillo, fue el seguimiento del trabajo precedente realizado bajo el enfoque de la ecoalfabetización con niños de la primaria. Bajo esta adecuación del trabajo, opté un modo organizativo abierto a diferentes edades que expusiera los principales rubros que pudieran interactuar entre estos diferentes enfoques y que además, a modo que permitiera generar en los participantes, con base en su experiencia y creatividad, formar un saber circunscrito a partir de sus intereses y no de expectativas teóricas. Para ello diseñamos un programa de taller de escritura creativa que pudiera guiar lúdicamente las sesiones con los temas a abordar como una exploración de las concepciones en torno a los saberes locales y poder fomentar el diálogo en torno a la concepción de comunidad. Ello fue organizado a manera de servicio en el que procuré tres días a la semana entre los meses de septiembre y diciembre a fin de ir integrando sistemáticamente los elementos y su reflexión.

Uno de los desafíos era encontrar el poder de convocatoria que los temas propuestos por el Centro Ecodiálogo pudieran tener de interés para El Castillo: situarse en el punto de la diversidad y complejidad que giran en torno a una comunidad. En torno a la comunidad no hay un problema único, sino varios que se enlazan en el concepto de la complejidad que, necesariamente, para la investigación implicaban evitar la simplificación o reducción del problema a una mirada exclusiva sobre la sostenibilidad ambiental. Y en tal caso, encontré problemas específicos de acuerdo a la comunidad de El Castillo, pero también problemas que tiene en común con muchas otras comunidades de nuestro país, tanto en el contexto urbano como en el semiurbano, que no sólo mantienen una relación estrecha con la sostenibilidad ambiental, sino también con la sostenibilidad social y humana, en la que ambas no dejan de interactuar permanentemente.

Para ello propiciamos un espacio de trabajo en la Biblioteca Pública de El Castillo, pues a pesar de depender de una organización de instancias institucionales municipales, no dejaba de ser un espacio público y abierto, a diferencia de la escuela, en la que es más complicado disponer del permiso para un espacio de interacción constante (Apéndice B, fig. 1 y 4). De este modo, la responsable de la biblioteca, la C.P. Adelina Pensado, accedió a nuestra solicitud para ocupar el espacio por unas horas a la semana para el trabajo con duración de un semestre. Para la difusión de los talleres, y como primeros pasos para hacerme presente en la comunidad, elaboré un cartel y volantes para repartir la información en la escuela primaria, secundaria, bachillerato, la agencia municipal y la biblioteca pública. Al considerar que se trataría de un taller de escritura creativa, sugerí que podía asistir todo rango de edades que supieran leer y escribir.

Al inicio del taller de escritura asistió Carolina Rodríguez, compañera de maestría, Jazmín, Julián y Karen, niños de tercero de primaria. Realizamos un primer ejercicio de palabras recortadas, basado en la propuesta del poeta dadaísta Tristán Tzara (De Micheli, 2000), que ayudara a romper el hielo y a perder el miedo a todos los participantes. Los niños se divirtieron mucho con este juego en el que no planteamos como reglas más que el azar de escoger las palabras por rondas, sin plantear ni la construcción de algún género específico, esto a fin de que el azar nos diera los sugerentes relatos sin poner mucho énfasis en expectativas perfeccionistas, sino centrándonos en el propio interés o curiosidad de los niños.

En el juego de palabras recortadas se plantean nuevas relaciones conceptuales para el niño entre la exterioridad y la interioridad de lo que aún no conoce, puesto que su lenguaje lo van construyendo de acuerdo a las experiencias de su edad (Apéndice B, Fig. 7, 9 y 15). El hecho de que ellos puedan escoger, a través de su intuición, entre la variedad de verbos, adjetivos, sustantivos, nombres propios y preposiciones, puede facilitarles el aprendizaje

experimental de lecto-escritura y la relación que aportan las diferentes clases de palabras y función en torno al texto aparentemente inconexo, que sustancialmente servía para empezar a conocer los niveles de sus habilidades e ir conjuntando al grupo de diferentes edades.

En el transcurso de los días, la mayoría de los participantes que fueron llegando tenían edades desde 4 a 10 años, y aunque los niños no eran siempre los mismos, varios de ellos asistían con cierta regularidad. Cada vez que las madres de los niños se acercaban a preguntar por los talleres para sus hijos, les reiterábamos que ellas también podían participar, sin embargo, una contingencia latente del planteamiento de los talleres fue que la gente de la localidad tenía varias razones de peso en torno a la prioridad de sus actividades cotidianas que les impedían quedarse, o simplemente daban la prioridad de asistencia a sus hijos. De este modo, en cada sesión del taller les explicaba los puntos importantes como el que nadie recibiría críticas, ni comparaciones ni regaños en torno a las labores realizadas, a fin de fomentar un ambiente de respeto y confianza, aun cuando también habían reglas organizativas de acuerdo a las predispuestas por la biblioteca y el orden de los materiales y limpieza de las mesas ocupadas al fin de cada sesión.

En algunas ocasiones, las actividades de escritura y juegos se apoyaron en la dinámica de la lectura de cuentos ilustrados que abrieran o cerraran la sesión, según la temática y el tiempo disponible. De este modo y de acuerdo a su edad, los niños también escribieron acerca de su vida y actividades desarrolladas en el ámbito familiar. En una de las sesiones, partimos de la ilustración de su árbol genealógico, que pudiera sugerir un sentido de pertenencia en el que nos formamos como personas, además de las relaciones ineludibles con algo más grande y complejo, como la noción de sociedad y naturaleza, como los relatos que nos cuentan Valeria, Eneidy, Lervy y Laura, en las que describen el contexto y las figuras más significativas de sus relaciones afectivas. Eneidy escribió que su abuelo decía que en sus

tiempos se oía a la llorona cerca del arroyo, y que cada vez que la oía le daba miedo pero ella no sabe si eso es cierto, pues también la llorona fue contada por los abuelos de su maestra. Valeria escribió que su abuelita le contó que, en su época, con diez o veinte centavos podías comprar veinte gomitas o más, que antes no había tanta tecnología y que el agua se tenía que acarrear con cubetas desde el río, los trastecitos con los que jugaba su abuelita eran de barro y no de plástico. Laura escribió que su abuelo, quien vive en Villa Rica cerca de la playa, vio a un hombre que se fue a lo profundo del mar, y que su familia no lo encontraba y después de días apareció muerto, por lo que pusieron una cruz en la playa y que dejaron de meterse a nadar porque temían ahogarse. Ella también escribió lo que su abuela le contó una vez sobre su primo Alejandro, quien fue al río y que cuando una palmera y un arbusto se movían, vio que habían duendes que le pusieron los ojos blancos y que se lo querían llevar, como él tenía una cruz lo liberaron, al llegar a su casa no podía hablar y lo llevaron con la curandera quien le quitó el espanto (Apéndice B, fig. 11-14).

La perspectiva intergeneracional logra calcar una estampa de las fuerzas que la naturaleza posee frente al hombre en el que la composición imaginaria se hace una con el entorno que se habita, una frontera más allá de las ciudades, de la racionalidad, la ciencia y las limitaciones tecnológicas. Ello parece favorecer una imagen de cómo se vivía antes del dominio tecnológico, científico y urbanización, y que da cuenta de que la tradición oral sigue aportando a la enseñanza actual de diversas materias que pueden hacer entender al niño otros modos de vida e imágenes de un pasado histórico, ético y social diferente al que presenciamos. Al mostrar los contrastes intergeneracionales, se desencadenan procesos de curiosidad y de sorpresa ante lo que aún resulta desconocido para los niños y jóvenes de la actualidad, a quienes se dan bases para construir criterios que no den por sentado las explicaciones académicas como referente único. Esto no quiere decir que desdeñamos el

papel de la explicación científica en la educación, como tampoco sería deseable asentar dogmas de cualquier tipo incluso del imaginario familiar que obstaculicen la creatividad y la curiosidad en los procesos de enseñanza. Sin embargo, es digno de resaltar que en edades tempranas se hace imprescindible construir referentes desde diversos ángulos cognoscitivos, entre los que la función imaginaria interactúe a fin de beneficiar procesos de reflexión medulares como el planteamiento de cómo surgen las cosas, la humanidad frente al mundo que habita o el modo de expresar su interés o conocimiento sobre un entorno concreto que es objeto de la percepción de los sentidos que nos vinculan al mundo.

Esta posibilidad de recordar los modos de vida locales precedentes a la era tecnológica sigue siendo crucial para una educación que pretenda comunicar la sostenibilidad humana y del entorno, además de que recrea los valores de la cercanía y de la calidez humana, como la amistad, el diálogo, el respeto, entre otros, que son necesarios en la dimensión ética de la convivencia, la cual da una base firme a la sostenibilidad de las comunidades. Las actividades de los relatos escritos reafirman esta noción cuando, en nuestro caso, observamos que los niños preferían contarnos de manera oral, para ellos la atención y ser escuchados es importante, además de que eso les permite comparar o percibir las diferencias entre la inmediatez o cotidianeidad de sus conocimientos. Incluso el árbol genealógico que dibujaron cobra significado de nociones más complejas en la relación entre naturaleza, la colectividad o identidad cultural a partir de referentes simbólicos al interpretarlos oralmente de manera inmediata y vivida con la forma en como los perciben a través las relaciones intrafamiliares.

Una de las funciones de los talleres en la biblioteca era enlazar el espacio ocupado con los intereses de los niños de la comunidad, haciendo asequible el factor contemplativo que propicia la oralidad de un cuento y el ejercicio de la relación conceptual entre abstracción e imaginación, es decir, la relación entre la atención a lo que el cuento va relatando además

de las ilustraciones y la contemplación de lo que van imaginando internamente al escuchar el cuento. Estas observaciones fueron importantes para tomar como criterio del rumbo del taller, cada sesión del taller de escritura fue moldeándose a la voz de los niños, que fue más clara a partir de la participación de Isabel Ceballos Rincón, quien llevó una obra de títeres que trataba sobre un gato del futuro que iba en busca de abejas a los páramos de las flores, entonces se unían otros personajes que los niños también fueron elaborando para el final del relato. La creatividad como hilo medular de la vida para los propios niños, participar, jugar sin competencia y sin calificar unos frente a otros, propició un ambiente reflexivo para la observación comparativa del relato entre naturaleza y era tecnológica. La sencillez de los materiales con los que jugaron facilitó la dinámica del grupo de más de veinte niños que ese día asistió, para poder atender a las dudas y a promover la participación en un contexto equitativo (Apéndice B, fig. 5).

La maestra que acompañaba al grupo comentó que se dio cuenta de que los niños no demostraban tener mucho vocabulario, dicho planteamiento evidencia, con mayor razón que, en la medida en que se haga más notorio el trabajo complejo entre escuela y comunidad, ejercicios y experiencias vinculados a los conceptos teóricos, los niños pueden explorar modos de aprehender las palabras o vocabulario sin la perfección requerida al inicio. En este sentido, el taller se concebía como fomento hacia la creatividad y participación, a escribir, a contar algo en distintas formas, ya fueran simbólicas, imaginarias o reales, pero que seguramente, también podía considerarse como una estrategia de estructuración de vocabulario pero sin ser un fin exclusivo. Al partir de la responsabilidad ética que deseamos exponer como una necesidad que trascienda la educación institucional actual en la infancia, nos basamos en la propuesta de Paulo Freire:

La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras... incongruentes con un universo existencial... sino una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto.... Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera... con la simple colaboración del educador (2011, p. 105).

De acuerdo con ello, la estimulación en el aprendizaje del vocabulario se hace imprescindible pero advirtiendo la propia necesidad del niño de hacer uso de las palabras adecuadas para explicar o contar lo que quiere expresar al relacionar las ideas con los objetos de su percepción. En caso contrario, la riqueza de sus propios saberes -obtenidos a partir de la experiencia inmediata y de sus intereses- pasaría desapercibida para favorecer procesos de construcción de un lenguaje abstracto sin conciliar los objetivos didácticos con las expectativas de los niños y padres de familia, además de la finalidad de la educación como un proceso ético.

En este trabajo se intentó alternar el modo cognitivo del aprendizaje en los niños basado en formas creativas y experimentación participativa que puedan preparar la síntesis del concepto y no su lección. Los niños van construyendo con sus sugerencias, aunque dentro de las posibilidades, lo que quieren aprender a pesar de los escasos espacios en los que hay cabida para dicha dinámica: la escuela es siempre dirigida, en los hogares tampoco tienen el permiso o los materiales para experimentar con la pintura o las manualidades y los talleres dedicados a ellos se encuentran en su mayoría en Xalapa. Algo notable es que cuando tenían la oportunidad de asistir participaban manifestando su interés y atención, incluso si en ocasiones había silencios o falta de participación, lo cual siempre nos dio pauta para dejar

que los niños se integraran de manera auténtica a las propuestas y poder construir estrategias o modos de comprender como encauzar las actividades de un modo más acertado.

Otra de las actividades que comenzamos a realizar era la lectura de algunos cuentos ilustrados para niños y turnarnos para ello. Así, con Jazmín, a quien le gustaba mucho escribir, pude hacer algunos ejercicios que ejemplificaran prácticamente cuáles eran las diferencias entre un cuento, un poema y un ensayo, a través del ejercicio de escribir qué era lo que pensaba de la lectura del cuento leído. Y con ese ímpetu hicimos el ejercicio del cómic en el que trazamos una retícula y luego dividiéndola en cuatro para que en cada cuadro pudiéramos contar alguna historia con imágenes, tomando en cuenta lo que había en la mesa como personaje inmediato, que era un cochecito de juguete, y el otro personaje propuesto era un insecto (ya que previamente habíamos leído un libro sobre insectos), de ahí en fuera podían construir la historia que quisieran con esos personajes (Apéndice B, fig. 10).

Durante el proceso, los niños manifestaron su interés por las labores manuales, además de los niños que querían seguir haciendo títeres desde la presentación de Isabel Ceballos. Por lo cual comenzamos a rotar actividades que se convirtieron en una segunda etapa como taller de actividades manuales, dándole un enfoque de experimentación de materiales y de reutilización de los mismos, en la que seguía integrándose la lectura de cuentos y la escritura cada vez que se presentara el momento oportuno, al aprovechar el curso de la creatividad simbólica, el saber cotidiano sobre la naturaleza, los oficios, la familia y las festividades. Mi compañera Carolina Rodríguez empezó a asistir constantemente y a organizar conjuntamente las sesiones en las que reutilizamos varios tipos de materiales, como las tapas de botellas, los retazos de telas, cartones de huevo, tetrapack y periódicos; pero también llevamos materiales de otro tipo como yeso y pinturas para elaborar figuras (Apéndice B, fig. 16-20).

En esta segunda etapa comenzaron a asistir otros niños, además de los que venían regularmente, las actividades eran atractivas para ellos, así que no tardaban en frecuentar la biblioteca. Aunque algunos eran un poco tímidos al principio, perdieron el temor cuando se les invitaba. Por ejemplo, Mario fue uno de los niños que desde su primera asistencia no dejó de ir, llevando también a su hermanita y, además de ellos, nos percatamos de la curiosidad que los niños poseen en aprender a usar los materiales y pinturas. A partir de ahí, los talleres en la biblioteca fueron un parteaguas para conocer lo que las mamás hacen mientras esperan a que los niños entren a la escuela, y poco a poco, comenzamos a saber más de su contexto. Una de ellas, acostumbra a ir al río que pasa al lado de la biblioteca, éste es un lugar de encuentro para muchas personas de la comunidad, algunas señoras lavan ahí y sus hijos aprovechan para jugar a atrapar peces o para pasar el rato en los días de calor, pues el río significa juego, ratos divertidos o de trabajo, pero también ratos de contemplación y de calma para muchos de ellos. Normalmente, las actividades de muchas de las mujeres son las tareas del hogar, pero varias de ellas nos comentaron que son empleadas en diversas actividades ahí mismo en El Castillo o en Xalapa, algunas se dedican a labores domésticas, u otras como empleadas de dependencias o negocios, por lo que la biblioteca o la fundación de al lado sirve como espacio seguro y necesario para que los niños hagan sus tareas de la escuela pues se reúnen o esperan a sus madres al salir o entrar de la escuela, la cual tiene primaria de turno matutino y vespertino.

Una actividad dirigida en cuanto a la labor del reconocimiento que los niños tenían de su entorno natural la propusimos conjuntando el gusto que tenían por pintar y hacer figuras de yeso y de barro, en los que pudieran pintar o modelar figuras de plantas o animales que conocieran de la comunidad o de su casa, que escribieran el nombre y lo que conocían de éstos o sus características. Mario eligió la planta del café, que es una de las especies que

desde hace años siembran y cosechan en la comunidad y varios ejidatarios siguen hasta hoy en día con dicha labor. Laura eligió la palmera de cocos pues aunque en El Castillo no las hay, ella prefería platicarnos de Villa Rica, que es donde sentía más afinidad porque ahí viven sus abuelos. Otras niñas eligieron el epazote porque con éste cocinan sus mamás, o las flores de su jardín. Otros más eligieron animales cuando modelaron con barro y nos contaron lo que sabían sobre el barro y la fabricación de ladrillos en su localidad.

La sencillez de los talleres optaba por abrir posibilidades creativas en la que no se requiera de agentes sociales externos con cualidades académicas o cognoscitivas especializadas o diferentes al grueso de la población, a fin de que cualquier otro participante que tenga la disposición y voluntad para continuar lo haga. Pues la experiencia y reflexión del acto de participación de tal proceso intenta conciliar la libertad, la crítica y la creatividad generadas desde la propia comunidad.

En este transcurso, tuve la fortuna de conocer a Don Pastor, uno de los trabajadores de la biblioteca, quien dispuso de toda su motivación para apoyar con su presencia y su simpatía hacia los talleres y el trabajo con los niños, había en él una vocación de lograr establecer esa participación entre los bibliotecarios con los usuarios de la biblioteca. Al principio, Don Pastor, Adelina, Fátima y Carina -personas que laboran en la biblioteca- no siempre se sentían en confianza de participar, pero poco a poco, fueron aportando pequeñas contribuciones y nos contaban que en verano les tocaba impartir talleres a petición de la jefatura de bibliotecas.

Poco después, Don Pastor en diversas ocasiones auxilió a los niños que le preguntaban a él algunas cuestiones de los materiales que se ocupaban para las sesiones de manualidades. Sin embargo, su preocupación en torno era porque el trabajo de una biblioteca comunitaria no es dignamente apreciado ni activo y los talleres proponían este cambio hacia el fomento

del espacio público como un recurso activo en la educación. En algún momento nos explicaba que dicha situación provenía del hecho de que los empleados de las bibliotecas públicas, como él y los demás compañeros, son personas enviadas desde el ayuntamiento municipal para trabajar para el sector de arte y cultura, pero que en sí, su base no está especificada ni promocionada desde este sector y que la apatía o indiferencia que sentían algunos compañeros hacia los quehaceres de la biblioteca obstaculizaban el intento por crear iniciativas sencillas de participación con los niños y jóvenes que acuden a las bibliotecas.

Esto, a su parecer, repercutía en que la alfabetización y educación no tenía un mayor apoyo y difusión para beneficio de los niños, dicho sea de paso que Don Pastor y Fátima estaban a cargo de un proyecto de alfabetización para adultos y, sin embargo, tampoco contaban con el apoyo, la asesoría para la promoción para dicho emprendimiento. Y aunada a esta sombría burocracia que determina las plazas y bases sin aptitudes adecuadas para cada espacio público, se encontraba también su perspectiva de que aun cuando los empleados puedan tener estas capacidades e iniciativas, los títulos de licenciatura pesan más sobre los que no lo tienen que de su experiencia.

Don Pastor era una de las personas que había adquirido muchos conocimientos a partir de la experiencia y su perspicacia acallada, bien podía encontrar explicaciones a lo asequible y también se encontraba dispuesto a recibir sugerencias. De manera experiencial, contaba con las cualidades necesarias para estimular e inspirar confianza en el trabajo de los niños, la sensibilidad necesaria para evaluar la formación y potencialidades del niño al penetrar en su mundo creativo, procurando la información necesaria en la búsqueda de material bibliográfico para los niños que asistían a la biblioteca; cualidades que son necesarias en el ejercicio de pedagógico (Rothko, 2007, p. 54).

Todos estos momentos de participación fueron una manera de replantear el ejercicio del arte en sus diferentes formas, dentro de lo posible de acuerdo al rango de edades, como un modo de hacer notar que la niñez y la juventud expresan una necesidad básica por la expresión artística como un registro simbólico de sus aprendizajes y de su imaginario. A partir de esta experiencia consideramos, a diferencia de la mayoría de las escuelas públicas, que la educación artística no es sólo una cuestión de entretenimiento, sino que representa un complemento sustancial de la formación didáctica que conlleva una función social. De este modo, coincidimos con Mark Rothko, en que “la educación no tiene obviamente como objeto la formación de artistas” pero puede ser una experiencia didáctica que se incorpore al desarrollo integral del niño que debe ser estimulado, ya que contribuye a desarrollarlo como sujeto social, a “su estabilidad psicológica, a generar hábitos adecuados y a enriquecer sus modos de orientarse hacia el entorno” (2007, p. 61).

Esto es significativo cuando en la experiencia de las actividades de lectura, artes manuales y escritura, varios niños comenzaron a escribir versos y rimas sin autoría específica, sino que son versos populares que se saben entre ellos a manera de juego con los cuales riman con las palabras que les circundan de manera inmediata (Apéndice B, fig. 8). Esto revela un proceso creador de manera espontánea por la cual se rompen los límites entre juego, aprendizaje y obtención del lenguaje, pero además se retroalimenta la relación entre maestro y alumno, en el que los niños dicen ‘mira mi poema’, en vez de ‘enséñame a escribir’. Esto a simple vista, parece una estrategia para muchos docentes, sin embargo, hay otros a quienes les cuesta algunos años lograr mirar los propios intereses y referencias contextuales de los alumnos como un punto de partida para aplicación de estrategias en la enseñanza. Es decir, la creatividad e impulsos dados

en los alumnos son desaprovechados en afán de la rigurosidad y de la aplicación puntual de los programas y planeaciones de estudio.

2.2 Experiencias en Chiltoyac

Además de El Castillo, otra participación comunitaria que lleva gestándose desde hace unos años es el caso de Chiltoyac. Por iniciativa de la Mtra. Isabel Castillo, en esta comunidad colaboramos algunos meses con el cineclub para niños en el Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes de Chiltoyac (CECOMU) a fin de fomentar puntos de creatividad reflexiva en torno al mismo proceso que incluyeran la perspectiva de la relación sistémica y sostenibilidad.

El caso del cineclub partió de las inquietudes en torno al significado emotivo y simbólico que pueden traer las imágenes sobre sociedad y naturaleza a partir del cine. Llegamos a proyectar algunas películas como la de *Mi vecino Totoro* de Hayao Miyazaki y la de *The kid* de Charles Chaplin, y unos cortos que trataban sobre el Día de Muertos, para después hacer actividades en torno a las películas como figuras de papiroflexia, calaveras y unos dibujos para colorear en las que se les preguntaba qué veían de particular en la película. La mayoría de los niños mostraron su atención e interés en la continuidad de proyecciones, que llevábamos a cabo una vez por mes, algunos nos proponían algunas películas, de este modo, un día llegamos a hacer un intercambio de películas. En cada vez asistieron aproximadamente nueve niños y uno de ellos, Eros, iba acompañado de su mamá, Mercedes, quien nos comentaba que a veces quería ver algo diferente de lo que se transmitía normalmente por los medios de televisión. La señora Mercedes, fue un ejemplo de las personas que comenzaban a participar frecuentemente y que se van integrando al centro con

sus iniciativas y aportaciones de una manera comprometida en la medida en que los organizadores van delegando actividades en personas atraídas por la organización del CECOMU (Apéndice B, fig. 6).

Nosotros, como agentes externos contingentes, no podíamos pasar por alto las condiciones que queremos propiciar para generar una participación activa en los integrantes de una comunidad, desde la autonomía de las personas, ya que vimos que con frecuencia las personas que viven y conviven al interior de la comunidad se ven indecisas al querer involucrarse en procesos comunitarios, muchas veces, por falta de tiempo, pero otras porque, a pesar de sentir empatía, necesitan un impulso que resalte la inclusión y la afinidad de objetivos. Como fue el caso de varias señoras, que llegaron a reunirse al llamado del CECOMU, especialmente con la compañera Carolina Rodríguez, dispuestas a involucrarse en el proyecto de construcción de las estufas Lorena¹, que hace dos años ya se había formado un grupo con la iniciativa de la Mtra. Isabel Castillo, entre otros participantes del Centro Ecodiálogo y de Chiltoyac. En esta ocasión, logró conformarse un nuevo grupo de mujeres y hombres de Chiltoyac, quienes reunieron para compartir y comprometerse para la faena solidaria en la elaboración de las estufas, bajo la denominada *mano vuelta*, en la que todos se reúnen para terminar la de una casa y después se rolan para terminar la de otra casa y así, sucesivamente, hasta terminar la estufas de todos y todas las integrantes que se adscribieron a esta etapa. En los círculos de reflexión también se reunieron algunas veces, más que nada para comentar sus dudas, aclarar técnicas y reforzar la convivencia entre todos mediante un refrigerio o algún guiso de la región, en estas ocasiones alguna de ellas nos decía que aun

¹ Elaboradas a base de barro de la región, ceniza y nejayote como amalgamante y que, de acuerdo al diseño, logran el ahorro de leña y conducen la salida del humo a través de una chimenea que no deja dispersarlo.

cuando se ven en el pueblo, no siempre se detienen a conocerse o a convivir (Apéndice B, fig. 21 y 22).

Entretanto, se busca que la práctica de dichas ecotecnias puedan ser de utilidad a quienes aprenden a hacerlas, como nos decía Don Efraín, quien ya ha tenido varias experiencias en la construcción de estufas facilitadas en un principio por el CECOMU, y quien ha sabido hacerse de gran habilidad dentro y fuera de la comunidad, pues ya ha tenido varios encargos por otros rumbos, sabe cuál es la calidad y la consistencia del barro que se debe preparar para la estufa, pues comentaba que el mejor barro era el de Chiltoyac y que no se arriesgaba con los de otras zonas para lograr un mejor acabado y durabilidad. En aquellos días también participó en las faenas de mano vuelta con las demás personas, y ciertamente, su don también es resultado de la herencia familiar y del conocimiento que ha adquirido sobre la tierra y el barro.

Chiltoyac es una comunidad donde tradicionalmente trabajan el barro y la alfarería, tanto hombres como mujeres: Doña Gloria, Don Héctor, Don Efraín, entre otros. Hay una disposición creativa y artística en muchos de los habitantes de Chiltoyac: la danza y música del día de Santiago Caballero, el modelaje de figuritas de barro, así como de las figuras del dulce de pepita, los saberes gastronómicos.

En varios encuentros en Chiltoyac, pudimos percatarnos de la base de su gastronomía, siempre vinculada a su flora y su fauna, y que representa una importancia crucial en las festividades o reuniones. La convivencia y frugalidad con la que enmarcan su alimentación es indiscutible, pues ello representa incluso una concepción cultural en la que la alimentación es la base social que trasciende la economía local y que la convierte en un modo de vida armónico de modo intergeneracional y colectivo.

Dicha gastronomía, a base de ingredientes vegetales y animales, sin azúcares ni aditivos industrializados mantienen una adecuada nutrición en todos los pobladores, con especial énfasis en las mujeres y niños. Su modo de preparación es minucioso y varía de acuerdo al gusto de quien cocina en el momento: mole, tamales con hojas del arbusto de *xoco* o con hojas de maíz, guisos adobados con chiles secos, guajillo, chile ancho, acompañados de chayote o erizos que se dan en la región, chilatole (que es un caldo un poco picante con orejitas de masa de maíz), entre muchos otros guisos que no alcanzamos a saborear todos, pero que su elaboración y su consumo representan para muchos un anhelo persistente de que la alimentación no tenga que cambiar en aras del ritmo apresurado de las ciudades y de la intrusión de ingredientes y sabores industrializados. Las mujeres cocinan con gusto porque, probablemente y sin que muchos lo tengamos en cuenta de tan cotidiano que resulta, saberlo hacer expresa el modo en que un arte se articula a modo de ritmo y de rito del orden de las cosas y de sus componentes, como deben ser y como se espera que sean, para así, ser ofrecidas al prójimo: humanidad en la que el arte culinario será siempre antes y después de todo, el más asequible y valorado, en tiempos de pobreza y en tiempos de riqueza

Si bien las mujeres son las que componen, en su mayoría, el saber gastronómico, también los hombres participan y procuran los medios para que siga este saber siga valorándose en cada festividad o convivio, ellos también preparan los bailes, la música, mandan a coser sus sombreros, trajes de terciopelo y listones de varios colores, ensayan y enseñan a sus hijos las tradiciones. Los hombres siguen haciendo la danza del caballito presentado el día del santo patrono porque, a pesar de que hace 30 años habían perdido esta este hábito ritual, decidieron revalorar su modo de organizarse y de unirse por algo en común, que en este caso, es la devoción a Santiago Caballero, Señor de Chiltoyac, que funge como intermediario en la salud de los enfermos, según nos contaba Doña Pilar Carrillo.

Pero esta disposición viene siempre vinculada a su relación con la naturaleza y la disposición educativa comunitaria que un pueblo representa de un modo diferente a la ciudad, pues aun cuando la escuela como institución tenga preponderancia para sus habitantes, hay mayores condiciones para generar o mantener un equilibrio entre lo que llamaríamos autonomía comunitaria y educación, en la que las actividades escolares no superan las actividades lúdicas y cotidianas de los niños de la comunidad, los padres y madres de familia pueden incidir en lo educativo propiciando un mayor diálogo con los diferentes actores sociales que intervienen en la comunidad como los maestros, y los niños también tienen mayores libertades en un lugar en el que la mayoría de familias se conocen por generaciones y esto da pie a un aire de confianza que logra que los niños no corran riesgos al salir a la calle, puedan reunirse, convivir más frecuentemente y también experimentar con las artes y oficios de sus familias y amigos, tal como nos comentaban al reunirse con nosotros en el cineclub.

2.3 Experiencias en zonas urbanas

2.3.1 Del ruido y del silencio

En otro momento de itinerancia, Isabel Ceballos Rincón, David Gaspar Moctezuma y yo participamos en un evento llamado “La ciudad de los peques” organizado por el Municipio Emiliano Zapata en la colonia Bugambilias, que pertenece a la zona conurbada de Xalapa, en la que impartimos un taller de elaboración de títeres para niños y en la que nuestra experiencia fue contrastante con la descrita anteriormente sin dejar de dar hincapié en el papel

de la creatividad y el arte en la educación, para el cual organizamos las dinámicas y materiales que propondríamos.

Llegamos al lugar del evento y estaban instalados varios *stands*, varios de ellos eran de futbol americano y deportes, otros de la institución policial y otros de prevención de desastres y bomberos, entre los que llevaban motocicletas, ambulancias, y demás vehículos con el sonido de las sirenas prendido a niveles ensordecedores que, sin embargo, les resultaba normal a modo de demostración. Ello nos hizo pensar que, frente a ello, los niños de las zonas conurbadas no tienen otra alternativa con la cual entusiasmarse porque muchos de ellos no pueden tomar otra elección frente a las escasas alternativas temáticas que habían. Ninguna de las demostraciones versaban sobre la potencialidad de la infancia y sus atracciones más bien consistían en el bullicio, carentes del motor creativo que puede significar la interacción surgida con la convivencia de los niños, además de que todo aquel ruido no permitía la escucha ni la interlocución más que a gritos y señas.

Nos referimos a ello en tanto que dicha cuestión también toca la relación entre naturaleza, sustentabilidad, psicología y contaminación, por una parte quisiéramos que el país fuese un entorno de paz en el que no hubiera violencia, en el que los ciudadanos pudieran ejercer una cultura ética y sostenible, pero cabe preguntarse ¿de qué otra manera esperamos que esto suceda si el propio ámbito institucional no propone su adecuación a la norma y al respeto de los demás y si no tiene una moderación frente a la libertad de los demás al silencio y a la expresión? Particularmente en esta experiencia, nos dimos cuenta de que hace falta una mayor planeación ética y didáctica en temas de infancia, que pudiera ser menos invasiva y más participativa si se quiere ejercer en ellos una influencia social y más aún, considerar sus intereses y su propia expresión que genere mayor creatividad y menos sobre-exitación en ámbitos de esparcimiento y educación infantil. De lo contrario, no habrá otra opción más

que ofrecer a los niños que escuchar un entorno adulto alterado, nuestros gustos musicales y un no saber convivir con ellos, saber qué les puede emocionar o dar curiosidad.

La mayor parte de los programas educativos oficiales no han procurado fomentar ese equilibrio y armonía desde la práctica, que sólo son impartidos teórica y superficialmente desde los discursos y lecciones que contienen los libros de texto en los cuales la ética, la cultura, la equidad de género, entre otros temas, difícilmente pueden ser aprendidos si viven y experimentan la contradicción desde la misma cotidianeidad aunque de diferentes sectores. Cuando se espera que un evento realizado en pro de la infancia tenga música con temática propia de los intereses de los niños, pero sucede lo contrario en donde la música y con letras dirigidas hacia los adultos, que además, en este caso, eran letras discriminatorias o agresivas hacia la mujer sólo sabemos deducir algunas cuestiones que apuntan a la normalización de un comportamiento alterado por un patriarcado y que tiende a reproducir la alteración y la agresividad. ¿Cómo se espera que los niños dejen de elaborar pensamientos patriarcales y agresivos para cuando sean mayores si los desde la edad temprana les transmitimos la normalización de la ofensa en la que el amor hacia la mujer es confundido con agresividad?

Y así sucesivamente, miramos que acciones casi imperceptibles se vuelven tan cotidianas a pesar de ser un tanto absurdas, pues como adultos estamos tan absortos en una realidad fragmentada hacia la visión y preocupación de la inmediatez que no encajan con expectativas desfasadas de una proyección ética en la sociedad. Esta perspectiva representa más un modelo patriarcal de educación que, como dice Maturana, no se estimulan los valores de convivencia y amor, sino de “un modo de vida fundado en la apropiación, las jerarquías y el control” (Maturana, 2010, p. 304), a través de la construcción de elementos figurativos de una cultura que destaca, como en el ejemplo de dicho evento, la música ofensiva hacia la

mujer y la fuerza policial como íconos y ejemplos a seguir como si fuera una moda a proyectar en la sociedad y en la formación de las generaciones más jóvenes.

Los pocos esfuerzos que vemos engarzados al fomento de la sensibilidad estética y la ética para con el aprendizaje en niños y jóvenes ha venido desde algunos estudiosos de áreas de humanidades y artistas quienes relacionan la creatividad y el arte en temas educativos de la infancia que no son contemplados como tales en los programas de la educación oficial, como Rudolph Arnheim quien señala que:

Tal experiencia es infrecuente, no porque su naturaleza esté privada de ella sino porque una vida concentrada en tareas y ganancias prácticas ha suprimido estas respuestas espontáneas... pese a no cultivar la expresión artística... Pero llega un momento en que todo esto parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma... el valor supremo de la vida... [El arte] es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos (Arnheim, 1993, p. 48)

Así pues, nuestros objetivos de experimentar en torno a la sensibilización y enseñanza de experiencia artística con niños se basaban en proponer la expresión que pueda dar sentido a las ideas, sentimientos o emociones que generen un sentido de convivencia en los niños, además del sentido crítico y simbólico que las artes pueden procurar, particularmente con materiales de reúso que cualquier niño puede tener a la mano. En nuestro caso, las tareas de las cuales partimos en aquel evento fueron el observar cómo se desarrollaba el contexto para adecuarlos a lo que la misma acción de los niños pudiera detonar a pesar de que ya teníamos un plan lúdico determinado. Los niños empezaron a llegar después un rato en el que nadie se acercaba, al principio el *stand* estaba prácticamente solo de no ser porque al invitar a niños y personas, varios comenzaron a tomarse fotos con nuestro compañero quien llevaba puesto un

disfraz colorido que él mismo había confeccionado. Algunos veían nuestros retazos de tela con miradas un poco desdeñosas, pero al explicarles lo de la elaboración de títeres unas niñas comenzaron a cortar algunas telas y a platicarnos lo que querían hacer o a preguntarnos. La experiencia precedentes me daba alguna certeza de que hay niños a quienes les atrae la idea de jugar a que construyen, arman o elaboran sus juguetes, pero al principio se acercaban sólo niñas y algunos abuelos a quienes les parecía acorde a lo que les gustaría que sus nietos asistieran según nos comentaron, pero después participaron también niños varones. Una estrategia para la dinámica era que no emitíamos juicios ni moralejas, sólo les procurábamos las herramientas y platicar sobre el personaje que querían elaborar a partir de los materiales dispuestos.

No medir el tiempo ni coaccionarles ayudó a que ellos se sintieran abstraídos en su obra. También vimos que algunas de las madres que estaban ahí les reprendían, pero la propia dinámica les daba confianza a los niños en no dejarse amilanar por las apuraciones de sus mamás. Algo curioso que observamos al respecto es que los niños tienen su propia concepción del tiempo, mientras que algunas mamás tenían prisa por irse o por recorrer todos los *stands*, la gran mayoría de niños se quedaban sin preocuparles nada más que estar con sus amiguitas de escuela y hacer su títere como un juego. Por otro lado, hubieron mamás que se sentaron calmadas o entusiasmadas por ello, otras pocas ayudaron a sus hijas (en este caso fueron mamás de niñas) a hacer su títere. Nosotros teníamos mucho calor y sed, mientras ellos sentían el tiempo diferente, el tiempo para nosotros era un correr veloz: atender a todos al mismo tiempo, ayudarles con algunos cortes de tijeras (teníamos medidas precautorias desde el principio en algunos detalles para evitar accidentes). El tiempo llegó a su fin y seguían llegando, sin embargo, tuvimos que parar de acuerdo a la hora programada, además de que todo el material se acabó sorpresivamente a pesar de haber sido demasiado.

En el transcurso de la actividad nos percatamos de que no pudimos seguir el plan tal como lo habíamos pensado, que consistía en presentar una obra de títeres entre todos los participantes al final de la confección; no obstante, al transcurrir del tiempo, los niños fueron los que propiciaron espontáneamente el diálogo y la convivencia. Uno de ellos nos dijo emocionado que era el mejor de todos los demás *stands*, le dijo a su mamá que no quería ir a ver los otros, que quería estar ahí, por lo cual sentimos mucha ternura, y porque además porque se esmeraba en los detalles: hizo una corbatita a su príncipe, y el títere para su hermana era una princesa. Otros niños también iban personificando a sus títeres, varios nos contaron que después jugarían entre ellos al irse a sus casas, pues varios vivían cerca.

2.3.2 De los parques públicos

Otra de las actividades colectivas en las que participamos fue la intervención en el Parque Juárez basada en la finalidad de abrir espacios de creatividad y de expresión artística públicos, proyecto a cargo de Isabel Ceballos. Los principales ejes eran promover la participación de procesos de conocimiento a través de actividades lúdicas o artísticas que pudieran dar pie a su expresión sin recurrir a un tipo de autoridad especialista, bajo dinámicas que dieran inicio al desarrollo de los participantes.

En la inauguración de las actividades, Marisol Mandujano, Isabel Castillo, Daniel Flores y yo, inventamos personajes y representaciones para contar algo e interactuar con las personas que paseaban por ahí. Para ello construí un cuento sencillo con el que quise ejemplificar la relación entre la Naturaleza material y el espíritu inmaterial del mundo, el eje de esta relación lo constituye el Mago con sus acciones y poderes que hacen que entendamos la relación entre el nivel material y el inmaterial. El personaje se llamaba el Mago Hache,

que además de mago, era un pescador del mar y explicaba sus poderes para cambiar el clima, como los “tiemperos”, cuando quería salir a pescar, podía cambiar las tormentas por un día soleado, pero lo que no podía cambiar era la contaminación del agua y la marea roja que hacía que los peces murieran; de ahí el entramado servía para explicar las interacciones entre el agua, la contaminación, las actividades económicas, así como la belleza que da sentido a la vida y al trabajo humano que va de la mano con la naturaleza, a fin de resaltar la comprensión de las acciones del espíritu humano que implican un conocimiento de tipo biorregional, aun cuando no se avale por el tipo de conocimiento científico, que permitiera la interacción entre imaginación simbólica y el significado de la sostenibilidad en nuestro entorno. A través de momentos experimentales al principio del proceso, hicimos actividades de cuentacuentos, títeres, música, hasta que los participantes encontraran la confianza para acercarse (Apéndice B, fig. 25). Ello sucedió a través del ejercicio de escritura con gises del “cadáver exquisito” el cual consiste en que todos van relatando unas líneas de un mismo cuento que alguno inicia, pero que no termina y deja paso al próximo en escribir.

En dicho proyecto, realizado los viernes de cada semana, varias veces asistieron niños y jóvenes, y varios volvían recurrentemente. En el proceso, invité a Fernanda, hija de mi vecina Norma, con quien algunas veces hicimos figuras de yeso, labores de encuadernación manual y prácticas de escritura, actividades que además de significar una utilidad, incentivaban la afinidad personal de Fernanda por las labores manuales y la expresión artística. Llevarla a las actividades abiertas del Parque Juárez era un modo de relacionarla con personas que también tenían tales afinidades. Al principio de nuestra salida, noté que ella se sentía un poco apartada, pero como todavía no tenía mucha confianza en platicar se puso a pintar con los gises y a escribir.

Otro de los viernes de actividades del Parque Juárez, hubo un revuelo más interno que externo, propiciado por preguntas que planteó Isabel Ceballos que giraban en torno al tema de los abuelos. Las respuestas ponían en relevancia los recuerdos, los aprendizajes y la nostalgia sobre nuestros propios abuelos. La reacción de varios fue tratar de recordarlos, en algunos fue una pena ya no tenerlos con vida, haberlos conocido poco, o su ausencia. Varios rechazaron las preguntas, otros las asumieron, pero de uno u otro modo, las preguntas tocaron la memoria y los vínculos afectivos de las personas que estuvieron ahí. A través del gis sobre el suelo del mirador del Parque Juárez, cada quien asumía que no escribían para la posteridad o para el reconocimiento individual ante los demás, sino asumían el anonimato y lo efímero subyacente en la materia de los gises con los que escribían y compartían el juego y el tiempo desinteresado de contar algo de sus abuelos para sí mismos. La intencionalidad pudo ser distinta, quizá por honrarles, quizá por recordar los valores importantes que les transmitieron o por recordar el amor, la felicidad o la paciencia que caracteriza la edad cincelada por los años en los abuelos con que se arraigan al paso y al peso de la vida. Esto nos recordaba a todos, en cierto sentido, la sabiduría, la resiliencia, la aceptación de la vejez y la transmisión de conocimientos que muchos llegan a poseer más allá de la contingencia de la soledad, de la enfermedad.

Las preguntas por los abuelos fueron detonadoras de preguntas más profundas para la mayoría, ya fuera en sus formas evasivas, bromistas o dolorosas. Aparentemente superficiales, la mayoría de comentarios de las personas que iban pasando por ahí, aunque dudaban en escribir, no eran indiferentes ante las preguntas.

Yo misma escribí mucho sobre mis abuelos para responder a las preguntas, lo cual significó un modo de reinterpretación de sus enseñanzas, sus gustos, su trabajo y sus saberes, así como la implicación de la vejez y la enfermedad. Descubrí ahí que el sentido de las

preguntas no era para los demás sino para una indagación personal sobre el valor de la vida humana y la transmisión del conocimiento como una intermediación propia del ser humano.

3. Reflexiones sobre las comunidades visitadas

3.1 Historia local y entorno natural

Considerar la memoria colectiva como un punto de partida reflexivo es, en cierto modo, reivindicar cosmovisiones, formas de organización y de procesos cognitivos, de perspectivas y de expectativas sobre una colectividad. Se trata de trabajar con las nociones de las personas en torno a su contexto a través del presente, del pasado y del futuro. El documental *Del olvido al no me acuerdo* (Rulfo, 1999) expone la búsqueda de una memoria colectiva sobre un punto: Juan Rulfo. La sorpresa del transcurso de esta búsqueda es que los recuerdos de la gente no obedecen a una directriz, a la pregunta ¿quién era Juan Rulfo? Responden de otro modo a la pregunta, de sus propios recuerdos, de sus propias canciones, de sus actividades, de sus creencias, de un contexto y de una generación y modo de vida del pueblo donde nació el autor de *Pedro Páramo*. Lo que nos cuentan, no es que hayan olvidado a Juan Rulfo, sino que, con justa razón, él no ha sido el personaje principal en la historia colectiva e individual de cada personaje. Nadie puede reprocharles que no sepan qué fue de él, qué pensaba, quién era; ellos vivían su vida bajo el entramado de un pueblo que nos da una generalidad del origen de Juan Rulfo, un contexto de procedencia, si se quiere ver así, pero también, un modo de entender su configuración de imágenes que influyeron en su trazo literario, aunque los personajes del documental no lo recordaran más.

Al igual que el encuentro con la memoria de Juan Rulfo en el documental parece posible, la memoria de lo que era la laguna de la comunidad de El Castillo y su conservación parecen posibles al verla y rastrear su historia e importancia para la gente de la población. Pero ajenos a la comunidad, encontramos más preguntas sin respuesta, varios de sus

habitantes aun saben su historia, cómo fue ampliada para que su agua fuera una fuente de prosperidad como elemento primordial para la vida económica y humana del lugar. Esa historia, contada por Don José Isidro Caballero, tan llena de expectativas comunes de hace dos o tres generaciones se nos escapa de las manos en la actualidad, como un cuerpo de agua a las orillas de la población, desconocido por las generaciones recién llegadas a la comunidad, y de la que se tiene un futuro incierto, como si la solución estuviera ahí mismo pero a la vez perdida en otro paraje del tiempo o del espacio.

Según documentos de Don José, El Castillo fungió como un territorio del que se repartieron las extensiones ejidales según el Plan de Ayala promulgado a efecto de la Revolución Mexicana, con el seguimiento del entonces Presidente Álvaro Obregón². La laguna de dicha localidad fue una obra pública de la ampliación del mismo cuerpo de agua, según las memorias escritas y conservadas en manos de Don José:

Obra construida por El gobierno del estado de Veracruz, H Ayuntamiento de Xalapa Ver., vecino de lugar siendo gobernador constitucional del estado, Licenciado Antonio Quirasco, Dirección Central construcción obras publicas, Ingeniero El señor Rafael Telles Muños, Agosto de 1961, fue inaugurada y bino el gobernador del estado, isieron fiesta y mataron 5 marranos y 4 borregos y pusieron 2 lanchas para pasear la gente dentro de la laguna [sic., las comas fueron introducidas por mi].³

El mismo Don José nos comentaba que él espera que el daño ocasionado en la laguna por la contaminación pueda revertirse, nos expresó también que la vía adecuada es la educación y que sólo así podría volver a prosperar la comunidad y su entorno. Nos dice que la gente oriunda de El Castillo está acostumbrada a trabajar la agricultura, la loza y la

² Archivo personal de Don José Isidro Caballero, cronista oriundo de la comunidad, compartido con el Mtro. Alejandro Sánchez del Centro de Eco-alfabetización y Diálogo de Saberes de la UV, quien conserva un archivo fotográfico del mismo, y que en una visita nos lo mostró y contó la historia de la laguna.

³ *Ibíd.*

fabricación de ladrillos. Nos llevó a ver los páramos ejidales de El Castillo y conoce bien sus recovecos y linderos, sabe cuáles son las familias que vivieron ahí desde generaciones anteriores a la urbanización creciente que se expande ahora en El Castillo. A través de sus palabras y de su tiempo brindado, nos manifiesta, entre frases, el deseo de que El Castillo pueda ser protegido del avasallante cambio intergeneracional y urbanístico que se está dando en las ciudades; su sentido crítico nos refirió que no le gustaría que la laguna se secase para después ser convertida en un centro comercial como así se escuchaban algunos rumores entre otros habitantes de la población, o que fuera expropiada por manos ajenas a las generaciones que presenciaron la causa histórica común de la obra de la laguna para beneficio de muchos.

Era otro tiempo, el tiempo en que la laguna de agua cristalina y prometedora para la pesca y la agricultura era considerada a favor del bien común y desde una óptica más autónoma en la gestión comunitaria, porque tal parece que hoy en día, aun cuando la laguna siga representando un recurso útil y un atractivo natural del lugar, la gestión depende del nivel de decisiones estatales, federales y otros interventores, para bien o para mal, pero que restan visión a la autonomía e iniciativa espontánea de la colectividad.

Por otra parte, la contaminación de la laguna de El Castillo comienza a ser evidente, aunque no negamos que pueda ser reversible a través del diálogo en conjunto que aborde la complejidad en torno a los espacios naturales como fuente de recursos básicos para la población, su relación con la urbe de Xalapa y las jurisdicciones federales y estatales.

Y con ello, la voracidad con la que las zonas urbanas influyen en las zonas aledañas semiurbanas es ya un hecho en el caso de El Castillo. La lotificación es una faz de estos cambios, en que las tierras van dejando de ser ejidatarias con fines agropecuarios para pasar a dividirse en proporciones que puedan venderse para usos habitacionales, como mencionan Cotler, Sotelo, entre otros, que:

Frente al crecimiento de las ciudades en México, un ámbito poco explorado pero muy relevante para la conservación de los suelos, está constituido por las zonas periurbanas. El suelo periurbano, es aquel que rodea a los centros urbanos, en pleno crecimiento donde se conjuga la problemática relacionada con el suelo rural y el suelo urbano... El crecimiento de las ciudades se extiende sobre terrenos que se van incorporando a la dinámica urbana a través de mecanismos formales e informales. Los mecanismos formales tienen que ver con la figura de reservas territoriales de las ciudades, y los mecanismos informales tienen que ver con la ocupación de terrenos por medio de invasiones o fraccionadores, entre otros. El caso de los mecanismos formales se hacen bajo un esquema de planeación urbana, pero los informales se hacen sin considerar las aptitudes del suelo, y muchas veces se extienden sobre el suelo de conservación... Como escenario, Olivera (2005:126) menciona que para el 2030 se necesitarían incorporar 700 mil hectáreas de suelo más para zonas urbanas (Cotler, Sotelo, et al., 2008).

Entre estos cambios, se encuentran, indisolublemente, los agravantes y contaminación que sufren los manantiales y la laguna de la comunidad. En general, la admisión de nuevos pobladores crea un proceso de adaptación recíproca, tanto de los que vienen de fuera como de los que reciben los cambios que tienden a homogeneizarse, aunque también a oponer sus resistencias. Probablemente, el conflicto que implica la conservación de la laguna devenga de ello, de intereses divergentes entre el crecimiento de la urbe aledaña y la gente oriunda de la comunidad, pero también una apreciación distinta de la historia y memoria local como comunidad y su vinculación construida generacionalmente con la naturaleza y las generaciones recientes que la desconocen.

3.2 Espacios públicos inclusivos y autonomía

Por ello la reivindicación de la memoria local tenga cabida en este punto, pero también la generación de procesos diferentes que tiendan hacia la creatividad, la autenticidad,

la imaginación, el abordaje más inocente de los problemas recurrentes puede servir para detonar procesos desde la comunidad y estas reflexiones fueron corolario del quehacer de los talleres, sensibilizar mediante experiencias significativas el valor y la riqueza del entorno con el que cuentan las poblaciones, no sólo en El Castillo, sino también en Xalapa y Chiltoyac.

Una de las expectativas que la perspectiva transdisciplinaria tiene es reformular la aportación social desde las universidades, pero que al mismo tiempo evite diseccionar las esferas de la complejidad del entorno y de la dimensión humana. En este sentido, la transdiscipliniedad, propondría que la reflexión universitaria pueda comunicar esos niveles temáticos más allá de las aulas y más allá de la autoridad disciplinar, sin partir de jerarquías en orden de importancia, sino al contrario, constatar la organización de un todo. En este caso, no se trata tan sólo de hacer investigación de campo que sólo comprenda la sostenibilidad eco-sistémica que priorice sólo un interés temático, sino que también relacione los procesos reflexivos en torno a la sostenibilidad social como la educación y la comunidad.

Además de que dichos procesos puedan enriquecer la reflexión crítica del investigador, quien incida en la toma de decisiones desde la institución u organización que favorezca las necesidades de la sociedad, bajo el tamiz de la experiencia obtenida del trabajo de campo que tome en cuenta la diversidad y complejidad de los referentes del contexto como punto de partida. Todo esto sin imponer de manera exclusiva los argumentos preconcebidos teóricamente, sino también las circunstancias y necesidades del contexto hacia una sostenibilidad que no descarte la configuración de los papeles de todos los actores sociales involucrados.

En la incursión de campo nos enfrentamos a conflictos que no podemos soslayar y los talleres en la biblioteca del Castillo no fueron la excepción. La situación presentada fue que, al igual que muchas otras bibliotecas públicas, se cuenta con mucho material

bibliográfico y, sin embargo, los usuarios tienden a ser niños y jóvenes de las escuelas de la comunidad, puesto que las escuelas son las que promueven la lectura, pero ¿qué hay de otros agentes que fomenten el uso de los espacios públicos, bibliotecas y la lectura para lograr una mayor interacción entre la educación, la información y las personas de la comunidad? ¿Cómo se fomentan y aprovechan los espacios públicos de manera que generen procesos de creatividad y reflexión?

En lo concerniente a la promoción de procesos comunitarios educativos, un acierto es mirar los provechos que la misma sociedad busca como un complemento para su educación y sus quehaceres cotidianos desde un espacio que pueda propiciar una acción inclusiva, abierta y pública. Al utilizar los espacios públicos como la biblioteca de El Castillo se puede alentar el uso de dicho espacio con objetivos afines como una reapropiación del mismo, pues hay comunidades como ésta que no cuenta con otros centros dirigidos hacia el fomento y difusión de la cultura, el arte o la lectura.

Aunque se reflexione acerca de cómo generar procesos de autonomía, los mismos impulsores de la autonomía tienen que plantear desde dónde empezar si de recursos concretos se trata y con cuáles se cuenta para ello. En un foro hecho en la maestría se planteó la pregunta de ¿por qué tratar de generar procesos autónomos en espacios institucionales como la biblioteca o la escuela, siendo que la idea de autonomía se contradecía al utilizar dicho espacio dependiente de instancias no-autónomas?

Conforme a lo anterior es pertinente poner en tela de juicio la idealización de la autonomía en los procesos investigativos. Se debe considerar la autonomía dentro de la intervención social como algo que pertenece al orden de lo deseable, pero que no sirve de mucho ponerla como condicionamiento *a priori* de toda acción, menos cuando se quiere hacer comenzar un proyecto que necesita de recursos concretos de donde partir y no se

cuentan con ellos. Por ejemplo, el pago de los gastos para la disposición de un espacio en el que se pudiera trabajar como prueba piloto de intervención social (si así se quiere ver) y que, a su vez, no prive de la posibilidad de ser una acción pública e inclusiva, precisamente de donde pueda partir la idea de autonomía y no necesariamente se debe negar ante las posibilidades de hacer uso de espacios afines que sustenta el estado y que son creados precisamente a partir del erario público.

En tal caso, difundir y crear procesos participativos en que la educación y la información es la prioridad para incidir en la problemática de las comunidades amerita poder propiciar espacios inclusivos, de los cuales las bibliotecas, escuelas, parques son espacios públicos que siguen siendo cruciales para el fomento y difusión de la lectura; así como en procesos educativos y de alfabetización que cuentan con los recursos necesarios que puedan favorecer otros procesos complejos de la comunidad como fuente de información y de intercambio de saberes y conocimientos.

3.3 Las dimensiones humanas que puede propiciar la educación integrativa

Por otro lado, detectamos que a lo largo de unos cuantos meses se puede lograr una constancia para establecer vínculos fuertes con los asistentes a los talleres y a la biblioteca, como un ejercicio que, de alguna manera, rompía la esfera de lo cotidiano, en la que los detonadores principales del aprendizaje de elementos creativos se da desde la curiosidad innata y no desde imposiciones externas. En este punto coincido con Illich cuando dice que:

El aprendizaje es la actividad humana que menos manipulación de terceros necesita. La mayor parte del aprendizaje no es la consecuencia de una instrucción. Es más bien el resultado de una participación a la que no se estorba en un entorno significativo. La mayoría de la gente aprende mejor “metiendo la cuchara” y, sin embargo, la escuela les hace identificar su desarrollo

cognoscitivo personal con una programación y una manipulación complicadas (Illich, 2006, p. 226).

Abordar la problemática de la comunidad es un tema que nos confronta como sujetos cuando partimos del planteamiento de la investigación-acción participativa, en la que más que intervenir y cambiar el entorno, debemos comprender el ámbito local y el nivel de compromiso requerido para proporcionar un cauce a la indagación comunitaria sin someter expectativas forzadas sustraídas de una concepción teórica por comprobar. El esfuerzo en el caso de la IAP, en la cual colaboramos, implicaba transitar y equilibrar nuestra perspectiva como sujetos, entre lo que consideramos reflexión teórica y la experiencia de campo en la que la complejidad invisibilizada precisamente al segmentar ambos estados, el teórico y el experiencial.

Así que la importancia del taller se centra en este diálogo silencioso, en que el orden cuantificable de las palabras (en entrevistas y encuestas) quedan descartadas en una construcción metodológica para dar paso a la espontaneidad del aprendizaje de un proceso de investigación, que también requiere una sensibilización y responsabilidad frente a los desafíos que implican las investigaciones de acción participativa. Esto se puede traducir como la necesidad de detectar y referenciar las preocupaciones que la gente aborda y reaprender un modo de interactuar empáticamente que cuestione la posición del propio investigador.

En este orden, se deben resaltar las claves que podrían mejorar auténticamente las alternancias educativas en los programas: la seguridad que los niños van adquiriendo para incorporarse al taller; los intereses de los padres por encontrar actividades accesibles a sus hijos; el placer o gozo que aporta la creatividad de los trabajos manuales y de escritura en los procesos de aprendizaje. En este nivel de intervención, en el cual las escuelas e instituciones

ya tienen asignadas sus principales tareas en cuanto a objetivos, nuestra investigación intenta explorar los ámbitos de la convivencia y de la creatividad en el aprendizaje, bajo una mirada apartada de los dictámenes educacionales.

Al centrar el eje del trabajo y acciones en las aportaciones de los participantes, los objetivos inmediatos o fines últimos del ámbito de los talleres deja fuera el arbitrio de los programas educativos oficiales para dar paso a la consideración del niño en sí mismo y su entorno, en lo tocante a una de las facetas como es la sostenibilidad social. Ellos hacen uso de los materiales, las herramientas, proponen actividades y reafirman sus aptitudes, su experiencia, sus conocimientos y la relación de sus reflexiones con su quehacer y ánimo. Aunque ello sea deseable, tampoco se toma en cuenta la formación cívica a largo plazo como una educación específicamente para fines democratizadores. Al partir del presupuesto de que toda convivencia es ya un modo de formación ética social, en la que los niños siempre tuvieron un comportamiento adecuado o normal, es decir, no se necesitaron elementos coercitivos o influencias sobre ellos para poner un orden, sólo enumerar y recalcar algunos puntos precisos desde el principio de cada sesión para llevar a cabo las actividades.

En este sentido, la experiencia fue de vital importancia para aprender cuál es el comportamiento dentro de las formas de normalidad de los niños —cuando se encuentran en un entorno libre de competencia, evaluaciones, premios, castigos— para poder crear procesos educativos más sensibles y empáticos con la infancia, pero también con el contexto que los rodea. Para ello nos apoyamos en un apartado sobre la normalidad que Maturana anota: “lo que la Dra. Verden-Zöller... logró hacer es ver la normalidad no desde la misma alteración, sino simplemente desde la normalidad” (2010, p. 59). Pues coincidimos en que si buscamos estrategias de convivencia que propicien el diálogo auténtico con las personas en cuanto a comprensión de su contexto y resolución de conflictos es adecuado partir de las semejanzas

y las condiciones de normalidad que no sean necesariamente sometidas desde las alteraciones, divergencias o posiciones extremas, si de sociedad, educación y maternidad queremos hablar.

Más aún si hablamos de un momento histórico en la sociedad en la que el individualismo y las divergencias llegan a ser tan opuestas que el diálogo y la convivencia en torno a temas prioritarios en que “la cultura posmoderna es un vector de ampliación del individualismo; al diversificar las posibilidades de elección, al anular los puntos de referencia, al destruir los sentidos únicos y los valores superiores de la modernidad, pone en marcha una cultura personalizada” (Lipovetsky, 1986, p. 11).

Opté por observar el propio proceso para reconstruir precisamente las contradicciones que manifiesto en torno a los agentes sociales y las problemáticas actuales que aborda el activismo. Como principio de un proceso, el ámbito discursivo, la idealización o imposición de un deber hacer resulta poco sostenible a la larga, más aún a sabiendas que las escuelas llevan a cabo sus propias estrategias de participación ambiental. Por ello, no partimos de ideologías ni de discursos preconcebidos, sino poniendo como eje la simple convivencia y diálogo de niños, sus intereses y cualidades, quienes son los que asisten a los talleres, sitio "neutro" en donde construyen sus aptitudes y habilidades a partir de lo que tienen a la mano.

El orden de los factores en la intencionalidad de los talleres se ha invertido, sugiriendo que lo primordial no es el entorno natural, sino que los niños son quienes reciben la mayor atención, logrando que ambas prioridades se relacionen intrínsecamente: el ser humano como unidad componente de un entorno natural y social. Por esa parte, no se hace tan necesario hablar teórica o explicativamente sobre la naturaleza, sino exaltar las habilidades que la naturaleza fisiológica ha dado al ser humano como condición y, por otro lado, la sensibilidad que a partir de la creatividad se despliega al entender cómo funcionan nuestras manos cuando

creamos algo bajo la atención curiosa y el ritmo somático de procesos creativos. Procesos que, además, deben ser respetados de acuerdo a las diferentes capacidades y edades de los copartícipes.

Así, más allá de la pura perspectiva naturalista de la educación ambiental, que tiene rutas y objetivos bien definidos, se ha tomado en cuenta la totalidad del entramado del ser humano desde la creatividad artística, las capacidades psicosociales y cognoscitivas sin menoscabar la totalidad del ser humano. En el taller de escritura abordamos algunas palabras que pudieran ser importantes dentro de la concepción de los niños, así, teníamos que escribir, dibujar o recortar alguna imagen o figura que nos recordara a esa palabra. Desde esa perspectiva, intento hacer más visible la diferencia entre tema, personaje y relato. ¿Qué es magia? ¿Qué es ciencia? Fueron los escogidos en alguna ocasión.

Con ello queremos decir que la humanidad no sólo aprende a cuidar de la naturaleza porque ello sea un fin en sí mismo, sino que la humanidad sólo a través del conocimiento de sí mismo, en distintos niveles, puede dotar de sentido a la vida y la naturaleza. En este sentido, el arte es el que históricamente ha mantenido una estrecha relación con dicha percepción y experiencia del mundo y de la vida. Antes de casarse con una idea de lo que el arte debe ser (o de sesgar su finalidad, su utilidad, el simbolismo, contenido o forma a prevalecer), éste puede concebirse como un modo de configurar criterios, amplitud de expresiones, valoración del sentido de la existencia humana y de sus múltiples experiencias, así como del conocimiento en el acompaña un lado del desarrollo cognoscitivo. Pero que también confiere un valor trascendente a ese conocimiento que no deja que quede todo hueco como clasificación y simple categorización, sino que al igual que la filosofía u otras materias, confiere de preguntas, de sorpresas, cuestiona, porque si dibujamos una planta, por qué no dibujar un animal, nos plantea el gusto y la diferenciación entre el agrado y el desagrado,

criterios que van configurando nuestras primeras impresiones del mundo que habitamos y que vamos conceptualizando en la primera infancia. Respecto de la insistencia del arte en la educación, podríamos recalcar que la naturaleza en movimiento es aprehendida por la intuición a través de la percepción, así es como se forman los conceptos, estabilizando el conjunto de representaciones de la naturaleza en sus rasgos generales como primeros conceptos intelectuales (Arnheim, 1993, p. 50).

El aprendizaje obtenido a partir del trabajo de campo con los niños ha sido que, al crear un proceso como el del taller, sirve para fomentar estrategias que puedan incentivar un seguimiento a largo plazo en cuestiones educativas artísticas y lúdicas, ya que aun cuando el grupo no era muy numeroso, entre 3 y 10 niños en cada sesión, muchos de ellos querían que el taller se extendiera por más tiempo. Se puede decir que el enfoque lúdico para poder hacer de la escritura y las labores manuales (como bases de la educación artística) un sentido profundo, y no una carga que se impone hacia un saber leer y escribir, residió en el aspecto afectivo y simbólico con el que los niños se identifican, como las fiestas, la familia, la naturaleza y los relatos. En cierto modo, se apartó el influjo de factores que puedan bloquear el interés y la atención de los participantes que influyen de sus propias vidas, como el trato o los temores que puedan tener hacia la escuela o la familia dentro de su aprendizaje como los calificativos o las evaluaciones. La intención no es cambiar las circunstancias de manera directa o inmediata, sino fomentar modos de trascendencia de los influjos nocivos, lo cual tiene que ver con la perspectiva del reaprendizaje y de la resiliencia desde el ser mismo. Es decir, cómo un niño puede sustraerse hacia los instantes que puede vivir reinventándose a sí mismo desde el relato, el contarse en un presente a sí mismo y de reconocerse a través de sus propias creaciones.

Ahora bien, en todos los momentos de la participación observé que para los niños y jóvenes, lo que más propicia las actividades y la reflexión en ellos son las situaciones o circunstancias inmediatas, con éstas son las que construyen su conocimiento inicial. Ellos no pensaban en lo remoto, en lo escolar, sino en la inmediatez afectiva, en la emocionalidad, en lo familiar y en la experiencia intergeneracional de su entorno.

Tanto en el Parque Juárez como en El Castillo pudimos ver que, a pesar de que en nuestra cultura se nos enseña a honrar a nuestros padres y, por consiguiente, a los abuelos, la vida actual suele presentar tantas contradicciones que han mermado el diálogo intergeneracional; un ejemplo de ello se puede observar en las modificaciones de la comunicación humana de dos a tres generaciones con el actual auge de la tecnología. Pero crear la empatía y la comprensión hacia generaciones anteriores, que persisten ante los cambios de la vida y de nuestra era, comienza a tomar un significado diferente que nos hace cuestionarnos críticamente la posición de la vejez y las medidas de confinamiento o inutilidad que padecen quienes lo viven y que, además, se van desvinculando de una identidad en la que predominan otros paradigmas de vida impuestos por otras culturas que escinden el entramado social, sin su análisis o comprensión previo para disentir o no con las pautas culturales propias.

El hecho de trabajar con niños en un proceso creativo, apoyar con las herramientas o materiales, es revisar cómo ellos intuyen, aprenden y construyen un conocimiento que aún no es desarraigado de las relaciones más entrañables de la infancia, como la admiración que guardan por la naturaleza, su contexto familiar y su propia fantasía de donde parten los conceptos que más tarde habrán de cobrar sentido en el marco de su realidad. De este modo, nos percatamos de que el sentido lúdico y experimental de su etapa de desarrollo tiene un sentido profundo más allá de la aceptación e interés de los demás por ellos.

Promover la escritura y la lectura, así como el trabajo manual y expresivo no se reduce al enfoque de desarrollar una capacidad requerida para la escolaridad, ni tampoco a la pretensión de la erudición, sino a poner las herramientas para un encuentro con lo que la literatura, la creatividad y la imaginación proponen, una infinitud de posibilidades de perspectivas, de críticas, de conocimientos y de modos de vida, más allá de lo que nos es mostrado como paradigma de vida y de conocimiento.

En dichos encuentros cabe reflexionar en torno a las experiencias obtenidas, en diversos sentidos en que la filosofía, el arte, la psicología y otras disciplinas se cuestionan el qué somos como humanos, qué es lo que el hombre por naturaleza pone en las cosas para darles sentido (creatividad, amistad, valores), y los efectos didácticos y emotivos de los niños que pudieran reflejar en un intercambio aparentemente sencillo, en lo que intervienen elementos de psicomotricidad, valores y educación ambiental.

3.4 Desafíos de la maternidad en la educación

Después de haber expuesto la relación entre comunidad, sostenibilidad y educación, queda por resolver un elemento fundamental en la participación de los actores sociales, a saber, el papel de las mujeres como madres. La cuestión de la maternidad no deja de ser un engranaje medular en un problema de género y poder en torno a la educación actualmente, ya que el quehacer de la madre en torno al desarrollo de los hijos parece relegada a una tarea de índole obligatoria y dependiente del control evaluativo de los contenidos escolares en los niños. A simple vista, el tema no puede tratarse extensamente aquí debido a su amplitud, sin embargo, cabe resaltar que hace falta hacer una revisión jurídica, moral y social en lo tocante a la relación entre maternidad e institucionalidad en nuestro país, y cabría mencionar que, actualmente, gracias a los estudios de género, entre otros, hay una tendencia a investigar más

profundamente en torno a las diferentes cuestiones en las que confluyen algunas experiencias y fuentes aquí expuestas.

En los escenarios de la investigación como Xalapa, El Castillo y Chiltoyac, la mayoría de las mujeres son las que participan directamente en la educación de sus hijos, y de ello también se desprende, en gran parte, su acercamiento a los problemas de la comunidad o del contexto. El hecho de que varias de ellas se mantengan al margen de las decisiones tomadas desde los ámbitos educativos e institucionales se debe, muchas veces, a que la mayoría de ellas nos decían que desean una mejor educación para sus hijos, mientras ellas mismas asumen las labores de su hogar y de sus ocupaciones laborales que restaban tiempo de dedicación a las actividades de sus hijos. Varias de ellas expresaron su interés en el seguimiento de los talleres dirigidos a los niños, ya fuera por medio de la biblioteca, de los espacios colectivos en los que llevábamos a cabo nuestra IAP o, en la fundación Dondé, ubicada al lado de la biblioteca de El Castillo, que funciona a modo de amparo para los niños que no pueden quedarse solos en casa mientras las madres salen a trabajar, característica que no es particular solamente de dicha comunidad, sino que es un problema que se extiende a lo ancho de nuestro país. Según el referente publicado por el INEGI:

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en el cuarto trimestre de 2015, la tasa de participación económica de las mujeres de 15 años y más con al menos un hijo vivo es de 44.2 %, de las cuales, 96.7% combina sus quehaceres actividades extradomésticas con los quehaceres domésticos (INEGI, 2016, pág. 13).

De esta estadística laboral se encuentran incluidos los empleos de empresas, instituciones y el sector informal, cuestión que podemos confirmar de manera inmediata en nuestra relación cotidiana con las mujeres y que nos dan un panorama en cuanto a las nuevas relaciones creadas con los hijos y la educación. Punto que podemos corroborar a través del

estudio de campo, si bien tampoco podemos generalizar en una categoría la problemática circunscrita a los problemas actuales sobre la relación maternidad-infancia y educación.

Aunado a ello, se considera la complejidad entre el quehacer laboral de las mujeres madres, el valor de la dignidad y autonomía en la educación de los hijos, y su marginación ante la problemática enajenada en las decisiones patriarcales o, en su caso, institucionales, en diversos lugares de nuestro país. Sin embargo, ello plantea un grave conflicto cuando se trata de madres que deben llevar la economía del hogar mediante su inserción laboral, ya sea de manera voluntaria o no, como sucede cada vez más frecuentemente con familias a cargo de la madre como única fuerza laboral y de sustento, tal es el caso de muchos niños que deben valerse por sí mismos desde temprana edad. En algunos casos, habían niños que nos contaban que entre hermanitos se cuidaban mutuamente antes y después de entrar a la escuela del turno vespertino, que debían andar el trayecto de regreso a la casa mientras había luz de día, puesto que por su calle habían personas que los molestaban mucho y que también se manifestaban su temor ante sus vecinos que se drogaban y los apabullaban.

Esta es una de las consecuencias que el crecimiento urbano y las modificaciones en el modo de vida actual ha permeado en las comunidades aledañas a las ciudades y que, en ámbitos de desarraigo identitario o cultural, desintegración familiar y ruptura de los valores, ha sido difícil sostener un diálogo intergeneracional y constante desde las comunidades mismas que puedan prevenir o hacer valer el respeto entre los habitantes de las comunidades, cuestión que representa una dura encrucijada entre muchas de las mujeres que llevan la responsabilidad del hogar y del sustento, y que en muchos de los casos no encuentran un apoyo sólido y constante que pueda contrarrestar dicho conflicto.

Si bien este fenómeno no es exclusivo a lo urbano, la aprehensión de círculos viciosos como la violencia y las conductas perjudiciales a la salud van en aumento en muchas

comunidades en la influencia de los estilos de vida aprehendidos de la ciudad como modelos a seguir en la búsqueda de integración social. En varias experiencias laborales previas y en el actual estudio de campo, tuve varias conversaciones con grupos religiosos y grupos de autoayuda en los que varios de sus integrantes, frecuentemente, aludían al desapego de sus comunidades para emigrar al entorno urbano que les resultaba contrastante y que, por ende, trataban de encontrar una aceptación social y adaptarse a las expectativas de las ciudades y modos de vida, en el transcurso, muchos de ellos se sentían menospreciados o diferentes por venir del ‘pueblo’.

Este sentimiento e idea de marginación social ha sido recurrente en nuestra historia como país, latente a través de los siglos, que además no deja de ser una historia psicosocial también (si se quiere asumir el término como tal, a fin de comprender dicha complejidad), esta constante en la autopercepción social del varón y de la cultura patriarcal que varios de ellos referían habían desarrollado conductas de riesgo a través del tiempo y de lo cual relataban que por dicha causa, frecuentemente, las mujeres con las que procreaban hijos se quedaban solas a cargo de las responsabilidades. Aunque no deducimos que la circunstancia sea homogénea, muchas mujeres que son madres también presentan esta constante por la que la responsabilidad del hogar queda bajo su resguardo, aunque también, muchas otras trabajan debido a distintas razones aparte del sostén económico del hogar.

Esto pondera una situación de riesgo y de vulnerabilidad que las familias de entornos urbanos y periurbanos enfrentan, y los niños desde temprana edad tienden a quedarse y a tener que cuidarse a sí mismos, lo cual representa también una contradicción que evidencia que la madre no desea dejarlos solos tanto tiempo pero no tiene otra alternativa cuando los horarios no son negociables con las empresas o patronos y con la dinámica del hogar. Pues

en dichos contextos, las instituciones dedicadas al cuidado de los niños son nulos o se encuentran restringidos en sus horarios y condiciones.

Estos antecedentes de la problemática en torno a la maternidad, anotada en los indicadores demográficos, censos y estudios psicosociales, y que se pueden constatar a lo largo de diversas experiencias de campo, deben ser revisados también desde los efectos de los programas sociales que aparentan controlar esa vulnerabilidad. En tal materia, se encuentran diferentes posturas al respecto, pero en todas estas es imprescindible ocuparse del tema desde una visión integral o desde la complejidad sistémica que triangule las soluciones entre cuestiones de género, sostenibilidad y educación, a fin de evitar el sesgo aislado entre las diferentes disciplinas que regulan el bienestar social y el marco de la realidad concreta. Aún en nuestros días, hay una fuerte tendencia a culpabilizar a la madre y al padre como actores sociales, construyendo una mirada equivocada del problema y que además, hace más inflexible el proceso de adaptabilidad social y que, de no haber políticas públicas creadas desde la perspectiva de sostenibilidad y equidad, será mucho más difícil de sobrellevar una sociedad armónica.

El mismo entramado comunitario que comienza procesos de urbanización, tiende a fragmentar sus lazos sociales, y por ende, los lazos intergeneracionales y la apreciación de los valores creados desde la autonomía colectiva. En los recorridos de campo, pudimos observar que la concepción de la familia cambia entre el contexto urbano y el contexto de las comunidades, que han mantenido lazos mucho más fuertes respecto al cuidado de los menores. Aunque también subyace en ello la disyuntiva entre el retorno de perspectivas históricas patriarcales que llegan a anular toda iniciativa de la mujer por salir a trabajar o desarrollarse individualmente o tomar como modelo el paradigma de autonomía de la mujer que, muchas veces, a tenor de ello, la mujer debe enfrentar en la readaptación de las

circunstancias actuales de trabajo y maternidad. Este problema latente deja pocas alternativas de elección en temas de equidad de género al detectar las fallas y modificaciones del entramado político-social, que se encuentran en profunda contradicción entre teoría y *praxis*, y que su peso recae en cada integrante de la familia: la madre y los hijos. En tal caso, debemos mirar, no en tonos asistencialistas o sentimentalistas acerca del asunto, sino desde una perspectiva crítica. ¿Qué pasa con los recursos con los que una familia cuenta y aquellos que necesita para plantearse una mayor sostenibilidad, fortaleza y poder de elección? ¿Qué pasa con las políticas públicas que piensan que se trata más bien de un apoyo contra el estado de pobreza y que gracias a ello, se puede poner cualquier justificación en caso de no resolver un asunto que viene a ser cuestión pública de inequidad social?

Así como la institucionalidad también constriñe al implementar modelos de salud, de educación, en los que la mujer se encuentra más forzada por las decisiones del entorno que la circunscribe más allá de las necesidades de los propios hijos, la idea de investigar a la comunidad como un todo, que también constriñe cuando de asuntos de género se trata, se puede decir que:

Hay una quiebra en la asociación entre la madre y los hijos. El nuevo modelo de la mujer trabajadora parece entrar en contradicción con los intereses de los hijos... donde la organización social (incluyendo el Estado y la familia) es escasamente sensible a los efectos de esta nueva situación, las mujeres tienen que asumir directamente las decisiones y las acciones encaminadas a hacer posible su doble responsabilidad... La racionalidad a menudo parece entremezclada de sentimientos y de normas interiorizadas o resultado de la presión social (Tobío, 2005, págs. 141-142).

Dicho desfase y aislamiento de los objetivos sociales dado desde la institucionalidad, a falta de una perspectiva sistémica compleja, se encuentran en constante pugna que acaban

por limitar las posibilidades concretas del desarrollo armónico entre maternidad e infancia. En varias ocasiones las mujeres que nos contaban su historia de vida, como Doña Matilde⁴, refería que ella vino de su pueblo a trabajar acá en Xalapa y que, al tener varios hijos abandonados por el padre, ella no tenía otra opción más que laborar doble turno como empleada doméstica, además de los quehaceres encomendados por sus parientes que la apoyaban con vivienda a cambio de sus labores y aparte, sus propias labores como madre: las limitaciones recaían en ella como individuo, porque a pesar de tener un apoyo familiar se sentía constreñida a no tener libertades, que en su caso, era a no poder tener descanso después del trabajo ajeno y de su propio hogar. En la actualidad, es considerada como adulto mayor, pero desde su perspectiva aún quiere y debe trabajar pues, aunque mantuvo y ya son adultos, ella aún paga la renta del lugar en el que vive, y que nunca ha dejado de rentar después de haberse salido de la casa de sus parientes con quienes sólo vivió por poco tiempo en su juventud. Ella refiere que anteriormente no había tantos apoyos institucionales y que aun cuando eso le hubiera ayudado a sostener a sus hijos, todo hubiera sido a consideración de ellos, pero que le hubiera gustado hacer algo para sí misma ahora que ya es grande, pero aun así lo que ella hubiera podido dedicar para sí misma era un lujo que no se podía dar.

El modo de sobrellevar estos constreñimientos en las mujeres que son madre se componen, por un lado, de las relaciones familiares y comunitarias, pues muchas veces las madres solas siguen siendo el blanco de las ideas morales por las que no pueden actuar de otro modo que salvaguarde su dignidad y no las haga más vulnerables, como se puede referir a través de la investigación de Antonella Fagetti sobre el de San Miguel Acuexcomac, Puebla, pero que no difiere en mucho de los constreñimientos que aún existen en otras localidades

⁴ Los nombres de algunos participantes se han modificado con el objetivo de guardar su identidad.

como las visitadas en Xalapa y sus alrededores (2006). Por otro lado, los subsidios federales para estas circunstancias son insuficientes y se usan de un modo inapropiado con relación a la misma dignidad de la mujer, como un señuelo político que pretende hacer pasar un simple paliativo como un avance en la construcción de políticas públicas, pero que no denotan un esfuerzo por la igualdad social, mucho menos por equidad y desarrollo en la mujer.

Por ello es que no podemos prescindir de la narrativa o modos de interpretar problemas de este carácter, y no es sino desde la subjetividad como mujeres que podemos hacerlo, desde la empatía y conocimiento sobre el tema que podemos vivenciarlo, aunque no significa que lo tengamos siempre claro aún para nosotras mismas, debido al mismo carácter consuetudinario y cultural del discurso patriarcal por el que queda oculto, además de la política y jurisdicción que sigue en el desconocimiento de no ser por mujeres que se han integrado participativamente a dichos niveles. Pues la importancia de estos fenómenos reside en dar cuenta de que no son casos aislados, ni tampoco excepcionales o que su discurso resida en la pura interpretación psicologista de las circunstancias.

Obviamente, el orden de las cosas no es tan sencillo si se piensa en que las mujeres que son madres, poco tiempo y espacio tienen para cambiar por sí mismas esta condición enajenante y muchas veces, el poder de las instituciones y de las condiciones laborales no hacen más que ignorar la situación, aprovechando su adaptabilidad debido a la inmediatez de las necesidades básicas que ellas deben cubrir a nivel individual y familiar. Cada vez más, aumentan los niveles familiares que se basan frecuentemente en esta relación exclusiva de maternidad-infancia, y sin embargo, en la sociedad y en la economía aún no aparece un comportamiento conciliador para los ambientes laborales y escolares en muchos de estos casos, así que las estrategias han dependido y recaído en las familias directamente. Las instituciones de salud, de escuelas, y de otra índole no realizan un trabajo más que de

recomendaciones y exigencias profesionales que en vez de aportar un eje dialógico en la dinámica, representan más un yugo o acto de normalización al que él o la responsable del hogar debe obedecer y cuando no cuenta con los medios necesarios se tiende a culpabilizar, a reprender, en vez de dialogar eficazmente y a través de acciones adecuadas en la resolución de conflictos:

En el modelo de educación, elaborado por el hijo (varón) en la cultura clásica, la madre ocupa un lugar completamente marginal. Mientras el niño depende de los cuidados femeninos, no es más que un animalillo. La relación que los adultos establecen con él recibe el nombre de «crianza» o, en el mejor de los casos, «educación espontánea»... Su auténtico nacimiento, esto es, el social, comienza sólo cuando se aleja de la casa y de las mujeres para ser confiado a la sociedad y al adiestramiento masculino. Lo que haya ocurrido en el espacio materno permanecerá en la sombra (Vegetti, 1992, p. 245).

En este sentido, las instituciones educativas tienden a escindir más aun las relaciones y el poder decisivo de la madre respecto a la educación, derivado hacia paliativos morales o de reprensión a quienes no acaten la norma. Pero difícilmente se dirige en un diálogo horizontal frente a la labor y criterios de la madre en la educación. Diálogo que se hace necesario si la educación quiere –como pretende ser- un beneficio para la infancia y para la comunidad.

Maturana evidencia la maternidad como una expresión de nuestra sociedad moderna y diferenciada bajo el sometimiento y la obediencia hacia los designios de la cultura patriarcal, en la que lo femenino y la idea de amor son relegados a un orden de importancia menor:

Vivimos una cultura que niega el amor al darle un carácter especial subiéndolo al pedestal de la virtud... Vivimos una cultura que habla del amor pero lo niega en la acción. Esta es la cultura patriarcal europea u occidental a que pertenecemos... lo matrístico queda relegado a la relación materno-infantil, mientras que lo patriarcal se desenvuelve en la vida adulta, en el mundo del patriarca (2010, pp. 52-53).

El tema de la maternidad es tomado en cuenta en el ámbito político solamente cuando ello implica su uso pasivo cuando la maternidad es usada como carnada para las simpatías políticas. Porque poco importa al ámbito político patriarcal y/o paternalista lo que las mujeres pongan de relieve en torno a la maternidad y, entre otras cosas, lo que atañe al ejercicio de una educación integrativa que dé luz a la humanidad en la reapropiación de los hijos como seres que son tenidos bajo una fuerza virtuosa que no siempre obedece a contextos rigurosos e institucionales, gracias a la que la libertad, la sensibilidad rebasa con mucho la fría homogeneidad y normalización a la que se someten la educación actual. Y esto es lo que las comunidades aun guardan respecto a su infancia, poco sometimiento a los planes de un desarrollo nacional que se vuelve ilusorio y demandante tanto para la humanidad, como para la sostenibilidad.

Al igual que Maturana, coincido en que si bien el amor y la emocionalidad no son meras experiencias que se delimiten a la mujer ni a lo femenino, son características negadas en la cultura del racionalismo nacida en la modernidad y reforzada por la cultura patriarcal. La consecuencia del menosprecio de estos componentes del ser humano, es la división del mismo, de la negación o represión de su integridad en la identidad humana. La tendencia de la cultura moderna, en la que la mujer se integra a la fuerza laboral, a los proyectos de vida y de conocimiento alcanzados después de luchas de igualdad, ahora se ve entrampada en seguir el orden de los paradigmas racionalistas y patriarcales de poder, de conocimiento, de valores que el hombre ha propuesto, en los que la maternidad no tiene cabida porque en ello se juega toda la reinención y configuración de la propia mujer, incluso en cuanto a su dignidad y sobrevivencia. Las mujeres, en distintos niveles, o siguen el curso y aspiración de la equidad y libertad, o peligran en la idea de seguir relegadas a la sombra de las condiciones, la maternidad se torna un riesgo, traducida en precariedad y no en felicidad ni dignidad. En

el orden de los lugares visitados, la relación madre-hijos se vuelve compleja en las zonas de la periferia y de las zonas aledañas a la ciudad, pues ésta impone modelos de vida cada vez más demandantes y menos alcanzables.

En los talleres con los niños en El Castillo y en otros contextos urbanos pudimos percatarnos de que, a pesar de que los conocimientos del entorno comunitario se remontan a las actividades y oficios locales, el conocimiento preponderante en la educación es aquel que es dirigido institucionalmente, el comportamiento, la sensibilidad y la experiencia es cooptado en función de la enseñanza de índole racional, configurándose como eje único. Y ello es asumido como lo único digno de fomentar y de reproducir, y así también la dignidad de las personas se traduce como una meta a la que se accede por este medio. La dignidad de las personas que poseen otros saberes, otras actividades que no sean las del conocimiento escolarizado queda ensombrecido a la mera actividad económica pero por debajo de la sapiencia universitaria.

Anteriormente, las mujeres eran reducidas por mucho a su condición de madres cuando debían aceptar ser propiedad del esposo, pero en la actualidad, aunque parezca que nos libramos del constreñimiento patriarcal, aparece otro, el de la institucionalidad. La maternidad queda como una tarea que debe seguir los lineamientos de las instituciones validadas por la ciencia. En las cuestiones de salud, es difícil que la mujer pueda decidir sin la autoridad de la medicina. En cuestiones de educación, los maestros son los que ponen los parámetros y expectativas de lo que el niño debe aprender y cómo debe comportarse y no según la intuición y el conocimiento que la madre y la familia desarrolla en torno a los hijos que bien puede ser revisada desde sus conocimientos en torno a la comunidad, los oficios y valores que puedan enriquecer la formación moral de los niños.

En nuestra sociedad, la maternidad muchas veces no es una decisión, sino una asunción de la cual nos parece normal aceptar el papel de madres con la condición de mayor vulnerabilidad aunque, de suyo, esto no tendría que asumirse de ese modo. En la investigación de campo, observamos que las madres de varios niños y jóvenes asumen que no desean heredar su vulnerabilidad a sus hijos y que ésta proviene de la ignorancia o de la falta de escolaridad. Varios de ellos tienen como fuente de conocimiento directo la escuela y, si antes los oficios y actividades económicas familiares constituían una fuente de aprendizaje y de juego para los niños, ahora:

El hombre moderno debe aprender cómo hallar significación en muchas estructuras con las que está relacionado de manera sólo marginal. En la aldea, el lenguaje, la arquitectura, el trabajo, la religión y las costumbres familiares eran compatibles entre sí, se explicaban y reforzaban mutuamente... La educación no competía en tiempo ni con el trabajo ni con el ocio. Casi toda la educación era compleja, vitalicia y no planificada. (Illich, 2006, p. 211)

Y así como Illich afirma que “es la cultura misma la que está siendo apagada hoy en las escuelas” (2006, p. 213), además de eso, habría que observar también que las redes familiares, la feminización y el cuidado materno también está siendo apagado por el discurso actual en torno a la educación que se instaura en voz de las propias madres, en la invalidación de sus propios conocimientos y capacidades en aras de obtener una mejor calidad de vida mediante la escolarización como único medio: “cada día más las víctimas de un proceso eficaz de instrucción total y manipulación una vez que estén privados incluso del tenue asomo de independencia crítica que proporcionan hoy en día las escuelas liberales” (Illich, 2006, p. 212).

A pesar de ello, se comprende que asumir tales condiciones es también el único modo en que las madres pueden contrarrestar esa fuerza alienante y dotar de resiliencia a sus hijos,

como a manera de prevenirlos, de procurarlos de peores riesgos, en tanto que son conscientes como madres de sus capacidades generadoras y creativas a pesar de las circunstancias. Así nos lo hicieron saber varias de ellas, como la señora N. quien recalca que prefería que su hija siguiera en la secundaria en vez de dejarla trabajar como la joven quería para ayudar en la economía familiar, pero decía que ya ganando dinero, y andar sola en la calle con los horarios que ponen los empleadores, no deseaba que su hija corriera algunos peligros que suelen correr hoy en día las mujeres, así también temía que al quedarse sin estudios algún hombre se aprovechara de ello y le quitara sus aspiraciones, o exponerla a un embarazo. Estas conversaciones comparten los temores que las madres tienen respecto a la educación de sus hijos, pero también en ello va el mayor desafío de varias de ellas que asumen su maternidad solas y laborando: utilizar la educación institucional como un medio de salvaguarda para ganarle al tiempo respecto a sus hijos hasta lograr en ellos una madurez y preparación en la que puedan desenvolverse sin correr los riesgos que siendo jóvenes están más expuestos.

Esto también pone en cuestionamiento la idea de sostenibilidad social con la de sostenibilidad ambiental: mientras que en las mesas de la política se discuten cómo lograr abatir la pobreza, revertir el agotamiento de los recursos naturales, las acciones sostenibles que están siendo efectivas vienen desde la conciencia de cómo ganarle al tiempo mientras aquellas políticas gestionan y administran la operatividad bajo órdenes racionales, la propia integridad concilia y media la efectividad de la inmediatez en aras de la madurez y la esperanza del futuro.

Por otro lado, esta mirada sobre la feminización de las relaciones y de la educación pugna continuamente para volverse integradora de la identidad del ser humano “para evitar la deformación de nuestros niños que crecen continuamente expuestos a la negación de su dignidad en la negación de la dignidad del otro” (Maturana, 2010, p. 52). No obstante, las

mujeres nos habituamos a competir en un mundo masculino-patriarcal, nos vemos en un rol de competencia y de trabajo entre nosotras y al igual que ellos, nos vemos descartando a los otros, marginando a los otros, menospreciando a las propias mujeres que no deciden o no pueden acatarse a la idea de “progresar”. En algún punto de la historia desarticulamos nuestras cualidades para después darnos cuenta, de que como género, llegamos al punto en que es imprescindible redefinirnos o reconocernos. Nos percatamos, bajo estadísticas de salud, de psicología, sociales, demográficas, que aun cuando pretendemos una mejor calidad de vida, una mejor economía, esto se vuelca hacia un entramado complejo en que impera la impotencia del doble o triple esfuerzo que la maternidad significa en nuestro entorno, ya que “frente a lo que cabría pensar, trabajar a tiempo parcial no parece ser... un recurso utilizado por las madres trabajadoras para compensar la escasez de políticas para compatibilizar familia y empleo” (Tobío, 2005, p. 12).

A pesar de que son diversas las razones de por qué trabajan las mujeres que son madres, una de éstas es la construcción de su identidad como sujetos, muchas de ellas no lo perciben de igual modo cuando el hecho de laborar no es una alternativa sino un deber frente a la prioridad económica, ya sea a falta del padre o porque no alcanza el ingreso de éste.

La mujer siempre ha tenido un modo de fomentar el aprendizaje en sus hijos, nunca había necesitado tanto del conocimiento científico para que le dieran la directriz de qué y cómo enseñar a sus hijos. Y ahora más que nunca, la visión científicista y tecnocrática intervienen a diestra y siniestra superponiendo paradigmas de vida, reduciendo el quehacer humano de la maternidad a un medio, a un no-hacer, a un no-proyecto, tal como lo hace el patriarcado, al someter la importancia de la maternidad hacia fines normalizadores:

La Dra. Verden-Zöller, en Alemania... sabe lo que pasa en la relación materno-infantil y cómo se desarrolla la conciencia individual y social del niño porque ha mirado a la relación madre/niño en un ámbito no muy deformado por la penetración patriarcal en la infancia. Así, ella ha mostrado que el desarrollo psicomotor del niño depende de una cierta armonía en la relación materno-infantil. Una muestra de esta armonía materno-infantil es aquella que se constituye en un espacio de aceptación mutua total en el juego en el cual la madre y el niño se aceptan totalmente. (Maturana, 2010, p. 59)

Y me refiero al asunto de género en el sentido de que la mujer, que hasta cierto punto es productora de saberes y de conocimientos, de sabiduría, y que actualmente está redefiniendo su rol en la sociedad, pero también ante sí misma frente al legado de las sombras y el silencio no reconocido en varios ámbitos. Más cuando se trata del tema de la maternidad, cuando comúnmente se piensa en los obstáculos e imposibilidades de la participación de la mujer-madre como tal en el ámbito público, vemos que dicho ejercicio se confirma al dar el primer hálito y conocimiento sobre el sentido de vida a los hijos, un por qué para vivir, un por qué de las actividades y las responsabilidades de las generaciones a las que educan, la modulación del carácter, de las actitudes, de la convivencia, más allá de una moral preconcebida, una humanización en la integridad entre razón y emocionalidad. Cuestión que no puede dar la ciencia y el diseño frío de un *ethos* racional y cuantificado aun cuando los estudios sobre ello pretendan sustituir esta formación del humano que lleva a cabo la madre, para bien o para mal, tampoco se trata de absolutizar una defensa del rol de todas las madres.

De manera que la actitud de la educación en la actualidad no podrá hacer frente sin considerar el rol y la participación del quehacer de la maternidad de la mujer, pues al mantenerle relegada en las decisiones en torno a la educación se relega también la dimensión de la integridad humana. Cualquier modo de conducirse por el conocimiento para que el

quehacer de los procesos de aprendizaje tuvieran un efecto diferente sería a través del papel esencial de la madre, la única que es inevitable en lo referente a la educación a partir de lo que dice Ivan Illich en torno a la sociedad desescolarizada: “La búsqueda actual de nuevos *embudos* educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: *tramas* educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse” (2006, p. 189).

En la humanización del conocimiento, el sentido y el gusto por el conocer es pieza de esa antípoda institucional desde la perspectiva de la vida y de la mujer que da vida y la procura, pues desde ese eje podemos integrar la experiencia en el mundo, no para acceder a un estatus de conocimiento formalizado y oficial, sino que todo conocimiento antecede a ello por un sentido de vida, y me refiero más concretamente en el ámbito de la madre que mira en sus hijos la expresión de un auténtico modo de experimentar y de iniciarse sin otra intención más que conocer el mundo. En cierto modo, esto obedecería al llamado constructivismo, aun sin ser concebido como tal, pues la madre la relación maternidad-infancia mantiene una relación basada en el mundo de la experiencia, ya que “se sostiene que una teoría del conocimiento tiene que estar basada en el mundo de la experiencia... que constituye la piedra de toque para nuestras ideas (Von Glasersfeld, 1981, en Cadena, Servín, et. al., 2015, p. 28).

Obviamente, las condiciones y circunstancias sociales de la mujer que es madre en la actualidad no siempre orillan a que ella vea lúcidamente esta perspectiva. Las presiones de tipo social, de estatus, de economía, de ideas sobre el sentido de la vida, la felicidad y del mundo se ven permeadas constantemente por la visión institucional que dictamina cómo *debe* ser el proceso de desarrollo infantil, de lo que deben conocer los niños o jóvenes para vivir. La madre pondera sus esfuerzos para adaptarse a que sus hijos aprendan y conozcan lo

conveniente de la vida para su bienestar, sin embargo, el margen del conocimiento es acotado constantemente por otros poderes que circunscriben a la sociedad.

Lo que queremos recalcar con esta idea de la madre y el mundo del conocimiento es que, si bien la madre funge como transmisora de conocimiento, en el proceso de aprendizaje hay una *interacción* en la que el niño no es solamente un receptor, sino que la madre se va construyendo, va aprendiendo también en cómo transmitir ese conocimiento por los filtros emotivos, racionales y fisiológicos de su hijo. Y así mismo, aprende de él, en el sentido en que el contraste de la experiencia con la inocencia revela sorpresas del modo de conocer del ser humano. Por ello es que resulta limitante que aun en nuestra actualidad se pretenda que los niños tengan un modo de conocimiento salido exclusivamente a través de las aulas, sin darse cuenta de que, como dice Maturana,

Los trabajos manuales... son básicos en el crecimiento del niño o la niña, para el dominio de su corporalidad y el manejo del mundo en el hacer... hay una continua motivación tendiente a que las acciones que uno realiza se validen en las consecuencias y no en ellas mismas... a los niños escolares se les enseña, en general, de manera que el resultado de lo que ellos están haciendo sea lo que aprenden... los resultados de lo que uno va a obtener tienen valor, pero hay que vivir de manera que el proceso de realización de lo que uno va a obtener sea satisfactorio también en sí... los niños deben poder disfrutar su hacer en el proceso de hacerlo, ya sea en la acción manual o en la acción intelectual, con independencia del resultado que obtendrán... todo esto depende de la infancia, de cómo el niño ha vivido su vida, y de si ha aprendido a hacer lo que hace como un placer corporal. (2010, pp. 67-68)

En este sentido, tenemos mucho que aprender de la figura de la madre y del entramado comunitario en las que las actividades cotidianas, manuales, las experiencias maternas y familiares fomentadas en los hijos, se vuelven pilar del aprendizaje que el carácter lúdico del

niño toma para sí; y entre más se segreguen estos campos del conocimiento en vez de fomentarlos en tanto que sean saludables, más segregados serán los valores y la experimentación que el niño pueda conciliar para su desarrollo futuro.

En esta época se hace necesario extrapolar los conceptos occidentales filosóficos que crean dependencias que nos desintegran de la naturaleza, para que de este modo regresemos a la raíz de nuestras preguntas más intrínsecas del ser, del sentido de la vida, de nuestro lugar y quehacer en el mundo. Algo que es propio de todos, ya que todos nos preguntamos por ello, ya sea en forma clara a nivel lógico-intelectual o ya sea a niveles emocionales y/o corporales. El gusto y el disgusto por lo que hacemos, nuestros vicios, neurosis y formas de autodestrucción, de consumismo develan una frustración por no tener respuestas satisfactorias ante las crisis. Generalizo a un nosotros, no a un ellos, no a un yo, puesto que el problema se evidencia en el complejo sistema de relaciones de las diversas sociedades en la actualidad de la que no podemos aislarnos u omitirnos, tal como lo plantea la película de *La pesadilla de Darwin* (Hubert Sauper, 2004), que versa sobre la crisis social y política que sufre el país de Tanzania, donde se descubren insospechadas relaciones que hasta el último individuo del eslabón social se concatena con la globalización y los cambios que ésta efectúa a nivel del ecosistema, de la economía, de la salud y armamentista.

El conocimiento científico no siempre ha mejorado nuestras vidas ni nuestras relaciones con los demás y con el ambiente. Por ello es necesario aceptar que la crisis del racionalismo, más que proponer un caos o una deriva, propone la reflexión sobre distintas perspectivas que aparecen en diferentes ámbitos humanos. La razón primordial es el llamado al acto humano de la vida: recuperar nuestras vidas con todo lo que ello implica, admitiendo que vivimos no tan sólo como individuos o como especie, sino perteneciendo a un entramado entre ambiente y vida.

El papel de la familia como núcleo de confianza para la mujer y la mujer-madre ha cambiado drásticamente, entre diversos factores de la vida moderna, también se debe a que los niveles de confianza se hayan rotos por la violencia, el abuso, el autoritarismo que ha ejercido desde las actitudes patriarcales y la asunción y sumisión de las mujeres de generaciones ante tales circunstancias. Tales cambios sociales han repercutido en el modo en que actualmente las mujeres conciben a la familia, precisamente porque tales constreñimientos y reproducción de la violencia han resultado insostenibles. Sin, embargo, una circunstancia más compleja deviene a ello, y ha sido la vulnerabilidad ante la falta de regulaciones que puedan asumir esta posición como una prerrogativa como formas de familia en la sociedad actual, que por otro lado, el orden institucional se vuelve otro elemento de poder sobre estos tipos de modificaciones al no contar con suficiencia eficaz para asumir nuevos desafíos mientras no lleguen a la denominación de pobreza, lo cual denota una política de emergencias y no de prevención. Dicho sea de paso, que termina contradiciendo la carta de los derechos humanos de los niños: derecho a la vivienda, derecho a una alimentación sana, derecho a una educación digna, entre otros, la mayoría de madres que aún no llegan al “estado de pobreza” rentan o tienen que costear por sí solas una vivienda, la alimentación y la educación pública y gratuita que muchas veces no es digna al intentar normalizar y poner exigencias de tipo económico y moral a los niños, predominantemente en las zonas urbanas que no se consideran pobres. Es decir, las contradicciones son incluso evidentes si sometemos a un escrutinio de tabuladores oficiales de pobreza, a las estadísticas de empleo formal y a las estadísticas de cuotas en las escuelas, etcétera. No se trata de decir que como país se deba llegar a un estado alarmante de pobreza en su generalidad para cambiar las políticas públicas, sino más bien, fijarse en las medidas de sostenibilidad social que existen, en su aplicación jurídica y educacional, que tomen en cuenta el marco contextual y

la autonomía de las propias comunidades y familias, rescatando el diálogo conjunto, no jerárquico, para formular estrategias que generen condiciones económicas sostenibles y de prevención, que a la par pueda crear estrategias de sostenibilidad ambiental, es decir, modos en que se fomente un equilibrio entre la producción económica y la preservación de los medios de subsistencia a favor de una mayor igualdad social en consonancia con el entorno y sus recursos naturales.

Por otro lado, nuestra vida (fáctica si se quiere ver así) implica autonomía, tiempo, espacio y complejidad de relaciones que nos llevan a hacerla sostenible (sin siquiera pensar que sea así), como la administración de nuestras posibilidades y quehaceres de vida y, por otro lado, la educación/crianza o modos de experimentar o aprender lo que nos ayuda a vivir, a tener lo que necesitamos para vivir (alimentación, hogar, etc.)

Conclusiones

Al final de este trabajo hemos de sopesar las aportaciones que la investigación-acción participativa y la transdisciplinariedad contribuyen a la reflexión sobre comunidad, educación y sostenibilidad, bajo los cuales revisamos los temas circundantes al trabajo de campo. Parte de este enfoque mostrado, trae como desafío el asumirnos como sujetos en la investigación y de cómo queremos llevarla a cabo, si desde una preconcepción teórica llena de certezas para normalizar y adecuar la cotidianidad que investigamos a estos parámetros prefijados o, de otro modo, tomar el riesgo de asumirnos en una búsqueda metodológica que enfrenta cierta incertidumbre en la que se hace imprescindible escuchar las diversas voces que habitan el oscuro camino hacia el futuro, en la búsqueda del sentido de la humanidad, que se piensa a sí misma como un concepto abstracto y global, pero que, a su vez, se encuentra enmarcado en un contexto local, temporal y cotidiano. A ello se debe la importancia de lograr repercutir de manera pluri-direccional.

A través de la problemática contextualizada a lo largo del trabajo, hemos percibido que la responsabilidad y supervisión de las instancias al intentar resolver temas de pobreza, educación y sostenibilidad, entre otros puntos, no logran amalgamar la complejidad sistémica en torno a estos rubros y sin olvidar la autonomía de la comunidad y de todos los actores sociales involucrados. Con ello se insiste en la necesidad de cambiar de óptica que genere acciones que puedan contrarrestar los efectos de la parcialidad institucional y falta de visión organicista, al propiciar un encuentro constante del diálogo entre los mismos actores sociales y las diferentes instituciones implicadas, hermanándolas con el fomento del valor crítico en la labor educativa de las comunidades, pues éstas son las que pueden intervenir directamente

en la toma de decisiones con la información adecuada y suficiente sobre los recursos y valores que poseen en las mismas.

Ahora bien, estas acciones, vinculadas a la investigación por medio de la perspectiva de la IAP, se encuentran directamente enlazadas con la acción de la mujer como madre, no tanto por la función social que las tendencias patriarcales y del Estado dictan sobre lo que debe ser una madre o lo que incide sobre ésta, sino lo que viene de ella misma en la idea de hacer “algo para”, algo que transforma su sentido de vida que la convierte en una constante renovadora y transformadora al seno de su familia. No partimos de lo que creemos que la mujer materna debe ser, del papel que debe ocupar, sino que de hecho ya hace sin que nadie se lo dicte y quizá sin que nadie note el profundo significado que representa dentro de la sociedad y la formación ética de la misma.

La madre administra, aprende o tiene un oficio, cocina, educa, participa, trabaja, pero además tiene muchas otras actividades que, independientemente de si decide voluntariamente hacer o no hacer, parecen invisibles y más profundas como guardar un equilibrio en su espacio, en su ambiente, un cuidado de un entorno que se extiende hacia los otros –pues a través de la maternidad decide ser también a través de su relación con los otros, aunque también se debe tener en cuenta el doble esfuerzo de ser ella además de ser a través de sus acciones para otros.

Esto incide pues, en la recreación del sentido comunitario, familiar, vecinal e institucional ya que a través de sus acciones y perspectivas participa en la reproducción o reelaboración de concepciones de ser y de vida en los demás. Es portadora de cosmovisiones, de valores, de resiliencia, aunque también puede serlo de círculos patológicos o de consumismo, producto del malestar social actual provocado por paradigmas de vida que difícilmente son satisfechos.

En este sentido, nuestra búsqueda se volcó hacia el entramado de la creatividad y la sostenibilidad bajo la perspectiva de la infancia, los valores que son inculcados intrínsecamente por las mujeres como el cuidado de la vida y la convivencia, y de las contradicciones que encontramos en el aspecto cultural y biorregional. La directriz de la creatividad suele plasmar un reflejo y retroalimentación de valores de respeto, igualdad y solidaridad, a través del que es posible trabajar en la creación de estrategias educativas que persistan en la formación de una sociedad que vive actualmente un proceso de malestar social y desmoralización en la que las mujeres y los niños han sido un blanco de violencia como último eslabón.

Este malestar social tendría que replantearse a modo de reversibilidad hacia un círculo virtuoso en el que la relación educación, comunidad, maternidad-infancia y sostenibilidad está continuamente ligados. Este trabajo, necesariamente, se tendría que plantear desde la reflexión y el trabajo con la sociedad, partiendo de una visión diferente de la modernización de la educación, ya que ésta se considerada más como un progreso medido por criterios más cercanos a la eficacia laboral de la formación, y se ha ido dejando atrás la formación de las personas destinadas a enseñar a vivir, a formar espíritus críticos (García A., 2006, p. 129)

Por ello consideramos que era necesario partir de los elementos dados de las comunidades que visitamos, pues al proponer un enfoque biorregional, podemos reflexionar y trabajar con el contexto que les rodea y los valores morales que han mantenido como síntesis de su formación familiar y los principios de respeto, diálogo y convivencia dentro de los talleres, así como la promoción de la expresión y de la creatividad alejados de los objetivos de la educación enfocada a resultados evaluativos. Empezar la narrativa del papel de los oficios, saberes y técnicas habidas ya en los lugares visitados, el papel de los abuelos, la maternidad y los relatos sobre su historia, logró reflejar el valor ético y la sensibilización

sobre los cambios que perciben los habitantes, y en el que los niños pueden aprehenderlo más fácilmente del modo planteado en los talleres y no tan sólo teóricamente, pues en cada caso, encontraron un referente cotidiano, familiar y experiencial con el que se pudieron armonizar más esta concepción del entorno que habitan.

Conjuntamente, el trabajo visto desde la perspectiva de género es otro modo de sustraernos de la preponderancia occidental del racionalismo y la visión patriarcal. El mundo ha sido conocido y explorado en la historia desde el hombre, el varón y éste es el que ha puesto los parámetros del deber en muchos sentidos, pero también en el conocimiento y la jerarquía en los niveles de conocimiento: qué es digno de conocerse, cómo se debe conocer, cómo se debe investigar, cuáles son los fundamentos válidos para distinguir el conocimiento del que no lo es.

Pero cabe la posibilidad de que haya un desarrollo paralelo, profundamente dialógico (aunque aparentemente silencioso en ocasiones) en cómo hacen y conocen las mujeres-madres sin permiso de los hombres, inadvertidamente, y que por ello su aprendizaje escapa del control (tal como lo hacen los niños con su exploración a través de la curiosidad y las travesuras ocultando sus modos de conocer ante la vista de los adultos). Preguntas que van de la mano con nuestro pan de cada día: la violencia, la discriminación, la “normalización” de la mujer-madre como un implemento adecuado según parámetros de comportamiento editados por el cientificismo y el racionalismo.

De paso, podemos y debemos preguntarnos por cómo las mujeres-madres procuramos la vida, la dignidad, y la valoración no desde la coacción externa sino desde la reinención intrínseca a pesar de las condiciones adversas que se están viviendo en el contexto actual. ¿Cómo se reconstruye la mujer cotidianamente con su comunidad y, a veces, a pesar de ésta? ¿Cómo recrea modos de convivencia no violentos, no consumistas?

Con ello no pretendemos idealizar la cuestión, sino investigar bajo una mirada diversa a la frialdad de la obtención de objetivos inmediatos e infructíferos a manera forzada, cambiándola por una búsqueda de procesos reflexivos e inclusivos, como el diálogo, la incidencia de la autonomía en la educación y en la sostenibilidad. Pero sin dejar de precisar la experiencia y trayectoria de un modelo crítico y afianzado en métodos que no resten fundamento o validez para nuestros estudios, a fin de que, en algún momento, las mismas mujeres madres puedan proponer qué valores y educación desean para los hijos, en un estado que no siga el cauce del malestar social y que, antes bien, pueda reproducir la sostenibilidad social y ambiental. Dicho sea de paso, la reelaboración de la idea de equidad que pueda derrumbar la idea del folklorismo histórico e irrisorio del patriarcado, que dista de ser aceptado como eje cultural en la formación de una sociedad en la que pelagra la salud y vida de las misma mujeres.

En todo caso, los valores que circundan a la maternidad, como la afectividad, la sensibilidad y sus saberes como un cariz de equilibrio y sostén del entramado social tendrían que ser incentivados en la formación educativa, en la voz partícipe que equilibre los sesgos deshumanizadores de los programas educativos que, con frecuencia, carecen de elementos vivenciales y lúdicos para la formación de los contenidos y que, muchas veces están descontextualizados del marco comunitario y afinidades del niño en su afán de aprender. En suma, esta enseñanza consiste en la valoración del mundo, el desarrollo de las relaciones sociales y personales equitativas, la enseñanza de hábitos y costumbres, y de lo que queremos conservar como cultura y tradición (García A., 2006, pp. 129-130).

Hasta que se entienda que las voces que intentan redefinir a la mujer y su importancia en el mundo, se entenderá también que no se traduce en ansia de dominio sobre el género contrario, o sea el varón, ni se trata de diseccionar la humanidad en sus diferentes sectores

como la vejez o la infancia. En todo caso, se trata de hablar también de la perspectiva propia de la mujer, en sus diferentes posiciones y en su variada concepción sobre el mundo, que no puede ser homologada, pero que en su conjunto, aporta el equilibrio al contexto global y local de sus expectativas sobre la sociedad, la política y la educación en favor de un presente y un futuro común a hombres y mujeres.

En este sentido, la comprensión de la mujer en sus diferentes roles sociales, con énfasis en la maternidad, es de primordial importancia para equilibrar los paradigmas que lleva a costas una gran mayoría, en la medida en que los esfuerzos que las mujeres (y hombres) hacen por administrar y lograr una subsistencia de la que dependen todos los integrantes de las familias.

La resiliencia muchas veces descansa en la mujer, pero es necesario dar cuenta de que ésta no puede estar siempre obligada a ser la única responsable de la sociedad de hoy con problemas cada vez más complejos. Aunado a la desigualdad social, se encuentra la polaridad de cada grupo institucional, con diferentes objetivos y versiones de la misma sociedad que abundan más complejidad sin una mediación, interacción o diálogo promovido en la medida de dicha complejidad.

En todo caso, tenemos presente que esta complejidad ausente de diálogo, cada vez nos afecta más en nuestro contexto particular, en el que los problemas de las urbes empiezan a ser los mismos que se extienden a los pueblos aledaños, y la complejidad de la organización social y la sostenibilidad no son la excepción.

Por otro lado, adecuar las medidas y medidores globales a nuestro país sólo nos puede dar un referente, empero, la adecuación de nuestros programas educativos a acuerdos internacionales sobre educación, no ha implicado una solución estructural a nuestro contexto. Esta mirada sesga la propia elaboración y organización de una educación conveniente a los

entornos locales, y apesadumbrado el ritmo a una imitación de los paradigmas sin digerir los procesos y estrategias que generen una efectividad en el rubro educativo en consonancia con las circunstancias sociales.

A propósito del tema de maternidad y sostenibilidad humana, queremos resumir que no se trata de igualar las aptitudes entre mujeres y hombres, como tampoco se trata de desplazar el quehacer de instituciones como la escuela por el conocimiento único de las madres, sino entretelar la sabiduría común hacia la sostenibilidad social. Tampoco proponemos un modelo bajo el cual se trate de amalgamar todo el conocimiento vivo de las comunidades en el escaparate de la institucionalidad. Si bien ésta debe intervenir como una garantía de dignidad y respeto en la convivencia, también los quehaceres de tipo cotidiano necesitan ser dejados en manos de la autonomía e iniciativa de la sociedad (como lo fue en otro tiempo), con ello trato de resaltar que un intervencionismo institucional puede ser la solución a riesgo de encajonar la convivencia humanamente diversa.

Adrienne Rich puede resumir esta problemática que no deja de señalar el rumbo que actualmente toma nuestro país en materia de educación y su posible replanteamiento desde la conciencia civil:

El tema de los cuidados de los hijos... más amplio que el proyecto de desarrollar aptitudes de crianza en los hombres... se hace cada vez más apremiante: ¿cómo se puede obtener un cuidado de los niños no explotador en esta sociedad, ya sea organizado y prestado por mujeres o por hombres o por ambos? Hoy día abundan las guarderías autorizadas, de orientación comercial, ya que un creciente número de madres tienen que entrar en la fuerza de trabajo, sin tener en cuenta lo que piensan sobre quedarse en casa con los niños... Las empresas de guardería pueden convertirse pronto en una industria de servicios... un estereotipo de uniformidad y adoctrinamiento colectivista opuesto al individualismo maternal/paternal... los niños convertidos en pequeños robots y se les enseña a delatar a sus padres... Entre un Estado patriarcal

y la familia patriarcal como guardianes de los hijos hay poco donde escoger. Pero existe otra posibilidad: el surgimiento de un movimiento colectivo que es antipatriarcal (Rich, 1996, pp. 40-41).

Dar cuenta del conjunto de relaciones que implican la relación maternidad-infancia en torno a la sostenibilidad, al replanteamiento de los valores y de un proyecto como país es necesario si se piensa en querer mantener un equilibrio en el entorno natural, una vuelta a la paz, al respeto y a la autonomía.

Por ello es crucial seguir replanteándose la interacción disciplinaria al abordar los temas, conjuntamente con las distintas voces que provienen de una sociedad heterogénea como la nuestra. Se hace necesario enfrentar la sostenibilidad humana desde la perspectiva de la complejidad sistémica y desde una apertura a las soluciones que puedan venir desde las propuestas del ámbito académico, pero también comprendiendo el contexto, las necesidades y las propuestas de los actores sociales que laboran desde distintos sectores y contextos; a fin de enriquecer el diálogo y no caer en el riesgo de sesgar las intenciones y los objetivos en los temas de convivencia, sostenibilidad humana y ambiental, en los cuales, la dignidad y la autonomía social no deban verse opacados.

Ahora bien, en lo tocante a las comunidades visitadas, encontramos que la relación de la sostenibilidad, educación y comunidad el seguimiento de las IAP puede ser una piedra de toque en lo subsecuente, siempre y cuando el acompañamiento en los procesos no se interrumpa. En el caso de la laguna de El Castillo, ésta puede volver a ser concebida como un lugar de esparcimiento, contemplación de su belleza, así como la importancia de mantener un equilibrio eco-sistémico y manutención de flora y fauna que, con la organización entre universidades y comunidad, puede hacer florecer una economía de autoconsumo en la pesca y horticultura en sus orillas, siempre que se tome en cuenta la importancia de las escuelas y

los espacios públicos, instancias que hacen más asequible estos espacios de diálogo e información.

Nuestra acción participativa inicial fue la de crear una aportación subjetiva, en la que la principal motivación que nos llevó fue detonar el proceso expresivo de los primeros pasos en el arte conjuntado con el fomento a la lectura y a la sensibilización del entorno, además del quehacer de la investigación académica sobre los aprendizajes que pueda derivar del aspecto activo y útil de un servicio en un contexto dado. En este sentido, la investigación nunca se despegó de la interacción y fomento de los recursos formativos que tenemos a la mano para generar un diálogo con las comunidades visitadas.

Por ello, no deducimos que deba desaparecer la escuela y las instituciones educativas tal como son en la actualidad, ya que a través de la historia se ha logrado poner al alcance de todos la educación pública y gratuita, sin embargo, es necesario dejar de convertirla en una herramienta descontextualizada del entorno y de la sostenibilidad. En todas las comunidades visitadas, la escuela sigue funcionando como un eslabón mediador entre comunidad y formación e información oportunos para la generación de procesos éticos y sostenibles, así como en materias preventivas de salud, derechos, etc., además de fungir como un referente dialógico con las universidades; esta función sigue siendo primordial en cuanto a la construcción del diálogo entre la familia como núcleo social y el fomento a los valores de convivencia y ética que se necesitan en el país. En este sentido, la escuela y muchos de los maestros que colaboran en ella promovieron varias de las actividades lúdicas e iniciativas que han sido necesarias como en el caso de la conservación de la laguna de El Castillo, y la valoración intergeneracional de los oficios y saberes en la comunidad de Chiltoyac.

Finalmente, una de las más importantes estrategias esenciales a la investigación, bajo el modelo de la IAP, fue conjuntar la tarea del arte dentro de la sociedad y de la educación. Sólo que es preciso apuntar a que el arte, encontró su expresión en distintos encuadres, en todas las comunidades visitadas, pero nunca dejó de ser un canal hacia la comprensión del entorno y del mundo en su sentido más dinámico en cuanto a la convivencia y el amor hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las labores artísticas estamparon, al ser pretexto y ensayo, no una obra definida y acabada, sino una memoria en los niños que al cabo de años dará fruto; y en nosotros, un nuevo modo de buscar, de dialogar, de esperanzarnos en la educación y de moldear métodos más asequibles a la indagación humana sin pretender arrancar la calidez para vaciarla de fe. Difícilmente definible, puede decirse del arte, que en todo momento pudo tender un puente de comunicación sobre varios aspectos de la complejidad del tema expuesto, enriquecer un modo de investigación que participa de su contemplación o de su integración.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen / Hvmánitas.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. (F. Inglés Bonilla, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Basarab, N. (1996). *La transdisciplinarietà, manifiesto*. (7. saberes, Ed., & M. V. Gómez, Trad.) Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- _____ (2014). *From Modernity to Cosmodernity. Science, Culture, and Spirituality*. Albany: State University of New York Press.
- Bateson, G. & Bateson, M. C. (2000). *El temor de los ángeles: epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Benvenuti, M., Barbieri, P., et. al. (2010). *El doble sí, trabajo y maternidad, experiencias e innovaciones* (D. S. Laura Mora Cabello de Alba, Trad.). Madrid: horas y HORAS, Cuadernos inacabados.
- Bohm, D. (2001). *Sobre la creatividad*. (A. Sánchez, Trad.) Barcelona: Kairós.
- _____ (1997). *Sobre el diálogo*. (D. González Raga y F. Mora, trad.) Barcelona: Kairós.
- Bonfil B, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Conaculta /Editorial Grijalbo.
- Bordieau, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Borges, J. L. (2002). *Antología poética 1923-1977*. México: Alianza.
- Cadena V., R. P.; Servín H., H. C.; Contreras G., R.; et.al. (2015). Una sesión, una intervención: terapia breve para la vida cotidiana. *Academos*, (año 1, número 1). Tampico, Tamps., Mex.: Universidad del Noreste.

- Calderón, J. & López Cardona, D. (2014). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Obtenido de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/pedagogc3adas-emanlc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Cancino, K. (8 de Agosto de 2014). No contaminamos, dicen ladrilleros de El Castillo. *Diario de Xalapa*. Obtenido de <http://www.oem.com.mx/diariodexalapa/notas/n3497035.htm>
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. (D. Sempau, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Corman, L. (1961). *La educación en la confianza*. (J. A. Fontanilla, Trad.) Madrid: Aguilar.
- Cotler, H., Sotelo, E., Dominguez, J., Zorrilla, M., Cortina, S., & Quiñones, L. (2008, 02 11). La conservación de suelos como un asunto de interés público. (522). México: INECOL/SEMARNAT. Obtenido el 25 de Septiembre de 2016, de INECOL/SEMARNAT: <http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones/gacetas/522/conservacion.html>
- De Micheli, M. (2000). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fagetti, A. (2006) *Mujeres anómalas*. Puebla: BUAP.
- FCCyT. (2014, Marzo). *Evaluación de proyectos multi/inter/transdisciplinarios*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico A. C., México.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (Jorge Mellado, trad.) México: Siglo XXI.
- _____ (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.) México: Siglo XXI.

- García Aguilar., M. C. (2006). Victoria Camps y el malestar de la vida pública. En G. A. Carmen, *De filósofas y filosofía*. Puebla: BUAP.
- García, J. (10 de Abril de 2016). Pipas se abastecen clandestinamente de manantiales en El Castillo. *Palabras claras*. Obtenido de <http://www.palabrasclarasxalapa.com.mx/politica/pipas-se-abastecen-clandestinamente-de-manantiales-en-el-castillo/>
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. México: FCE.
- INEGI. (06 de Mayo de 2016). Estadísticas a propósito del día de la madre (10 de mayo). Aguascalientes. Obtenido de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/madre2016_0.pdf
- Juliano, D. (2010). *Excluídas y marginales*, Madrid: Cátedra /Universitat de Valencia.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica, Juan Carlos Sáez.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984) *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile/Buenos Aires: Editorial Universitaria /Lumen.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____ (2009). *El método V: La humanidad de la humanidad* (Vol. V). (A. Sánchez, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria, el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. España: UNESCO / Universidad de Valladolid.

- Murcia-Valcárcel, E. (1997). *Matriarcado patológico, madres que agobian... amando*. Herder: Barcelona.
- Peñalver, P. (1989). Introducción: Katastrofé metafórica y ruina de la representación. En J. Derrida, *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía, la retirada de la metáfora* (P. P. Gómez, Trad., pág. 122). Barcelona: Paidós / Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reyes, K. d. (9 de Enero de 2012). El Castillo: su origen y costumbres, contadas por la comunidad. *Universo, el periódico de los universitarios*(466). Obtenido de <https://www.uv.mx/universo/466/reportaje/reportaje.html>
- Rich, A. (1996). *Nacemos de mujer, la maternidad como experiencia e institución*. (Becciu, A.; Martínez G., C. trad.) Madrid: Cátedra /Universitat de Valencia.
- Rodríguez-Izquierdo y Gavala, F. (1972). *El haiku japonés, historia y traducción*. Madrid: Fundación Juan March.
- Rothko, M. (2007). *Escritos sobre arte (1934-1969)*. (J. Carrillo Castillo, & E. García Agustín, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rulfo, J. C. (Director). (1999). *Del olvido al no me acuerdo* [Película documental].
- Sánchez Vigil, A. (2015). Aquello a lo que alude la palabra transdisciplinariedad. Xalapa, Veracruz, México.
- _____ (2 de 03 de 2016). *La dimensión de lo sagrado en los asuntos de la creatividad comunitaria*. Xalapa, Veracruz, México.

- Sauper, H. (Director). (2004). *La pesadilla de Darwin*, Francia-Austria [Película documental]
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. (J. Piatigorsky, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Tobío Soler, C. (2005). *Madres que trabajan, dilemas y estrategias*. Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia.
- Uscanga, G. (9 de Marzo de 2011). Abandonada, se muere la laguna. *La política desde Veracruz*. Obtenido de <http://www.lapolitica.com.mx/?p=105856>
- Vegetti, S. (1992). *El niño de la noche. Hacerse mujer, hacerse madre*. (P. Linares, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer de Madrid.
- Vera Vila, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M. M. Castro, *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (págs. 11-37). Barcelona: GRAÓ.

Apéndice A

Los siguientes versos o haikus fueron escritos por los niños de sexto de la Escuela Primaria Pública de El Castillo a partir de la semana de experiencias educativas en torno al tema de la laguna de dicha comunidad. En su original, los versos fueron pintados sobre papel de lirio elaborado por ellos mismos.

Las flores rojas
me gustan muchísimo,
son muy bonitas.

Yarely Arleth S.M.

En El Castillo
todos jugamos mucho
en la laguna.

Todos a pintar
todos a la laguna
todos a jugar.

El arbolito,
recuerdo cuando toqué
sus suaves hojas.

Yareni Itzel Castillo

Un sapo feo y
oloroso nos vio mal
y nos asustó.

María del Carmen Rodríguez Fdz.

El agua corre
oyendo el canto de
los animales.

Aún recuerdo
cuando mi compañera
tocó un lirio.

Mara Abril

Mi compañero
me llevó a sentir
el pasto de allá.

Aleyda Sacarías

La laguna
está llena de
lirios y poca agua.

Joel Jaseth López

Lirio y árbol
alrededor del agua
abajo del sol.

Enya Roxana

Plantas con tierra
colores de las plantas
canto de aves.

Angel Emiliano

Rosas muy suaves
de bastantes colores
muy brillantes.

Garzas y aves
bambú en la oscuridad
pasa al volar.

En el camino
hacia la laguna
me regañaron.

Río de hojas
pintado de colores
y luminando.

Alondra

Bella laguna
hermosas son las plantas
hermosas flores.

Josseline Hernández

En El Castillo
hay muchas especies
desconocidas.

Vane

En el camino
vi una pata negra
en la laguna.

Bella laguna
hermoso río grande
hermosas flores.

Yosuani

El sol del cielo
tiene muchas estrellas
me gusta mucho.

Marian Abigail Sánchez

Río con peces
el canto de un ave
el lobo ruge.

Yahir Hernández

Esos lirios son
tan bonitos pero son
tan estorbosos.

Norma Ariet Sánchez

El lirio es azul
morado y su tallo
y verde al sol.

Perla Citlalli Guevara

Esta mañana
fue muy impresionante
y muy hermosa.

En El Castillo
hay hermosos lirios
en la laguna.

Ruth

Sucia está
contaminada está
triste estoy.

Luis Alejandro Castillo

La laguna es
muy bonita con su
naturaleza.

En El Castillo
están en la laguna
los animales.

Mario

En la mañana
sale ese sol brillante
con su luz solar.

Justine Alef

Hay mucho lirio
yo fui con mis amigos
los dos jugamos.

Luis Gerardo Hernández

Esta pasión,
mi amiga me llevó hoy
con los sonidos que hay.

Dulce María Luna

El día de hoy
todos se divirtieron,
el lirio verde.

Todas las flores
son hermosas y bellas
son brillantes.

Marubi Mestizo Meléndez

Bella laguna
hermosa, brillante,
hermosas flores.

En El Castillo
jugamos mucho futbol
con mis amigos.

Irving

En la montaña
todos somos felices
y jugamos más.

Hugo

Contaminación
mata a la vegetación
daña al ambiente.

Jazmin

Hermoso día
en la laguna azul
emocionante.

La laguna
está llena de lirios
y poca agua.

Lizet

Fue muy feliz ir
a visitar la laguna
con mi amiga a jugar.

En El Castillo
hay un jardín hermoso
y muy brillante.

Karla Rosas

Bella laguna
brillan las flores verdes
hermoso lugar.

Zabdiel

En El Castillo
hay una laguna
con flor de lirio.

Fanny

Aire, qué flor,
lirio de laguna
en El Castillo.

Angel

En El Castillo
laguna espléndida
muy calurosa.

Ajaneth

En el camino
íbamos caminando
vimos un pato.

Cristian

Bello momento
el agua escuchando
viví tocando.

Hannia Yosselin Hernández Castillo

Yo me caí en
un hoyo y mi compañero
también.

Angel López

En la noche
vi luciérnagas
sonreír.

Flavio Leonel Romero

Río de hojas
pintado de colores
lindo se verá.

Wendy Nicole

Vi los lirios
jugué ciegos y mudos
caminé en la laguna.

Carlos Rosas Fernández

El pasto es verde
y la laguna es azul y
sin gorra y vi pocos berros.

Muy feliz de ir a
ver el lirio verde
con mi amiga.

La mariposa
el sol es amarillo
el árbol verde.

María Clara

El agua corre
en ella flota el lirio
es día de verlo.

Mariela Caballero Luna

El pasto verde
con lagartijas se ve
y una nube gris.

Los peces comen
lombrices y tortillas
en la laguna.

Brandon Sánchez

Yo tengo amigas
los lirios son bonitos
los peces saltan.

Evelin Lozano Sánchez

Los canarios son
entre rojo y blanco
y son bonitos.

Había un árbol
cuando me caí a un hoyo
y él se espinó.

Miguel Angel Domínguez

En la laguna
me vendaron los ojos
y sentí tierra.

Abril Merari Olmos

En un árbol
cerca de yerba seca
con los amigos.

Flores con hojas
entre rojas y rosas
son muy bonitas.

Rocío

Morado es el lirio
que flotó en el agua
donde fui.

Cosas con todo
entre casa y chozas
forma de casas.

Lucas Armando

Color de lirio
entre larga más grande
grande se hace.

Marisol Yazmin Guerra Meléndez

Yo tengo peces
me pegué con un árbol
la flor es roja.

Rosa Isela

Verde es porque
contaminada está
triste estoy.

En la laguna
sin gorra quemándome
ya gravemente.

Rubén Adan Carrillo Hoyos

Hermosas flores
que brillan en el agua
están bonitas.

En tierra negra
jugando con amigos
los soles brillan.

García López Willbaldo

El lirio es muy grande
sus pétalos morados
por doquier está.

Ceci Rodríguez Ortiz

Río de hojas
pintado de colores
lindo se verá.

Cruz de Jesús Meza Ortiz

Hay muchos peces
el pez nada en agua
forma de cazar.

Alfredo

El río está
contaminado por las plantas
de lirio.

Héctor López Chimal

Lirios flotantes
en la laguna habrá
con abundancia.

Josué Anibal

El lirio es bonito
casi color morado
mi felicidad.

Tania M.

Lago con patos
árbol con pajaritos
los caracoles.

Diana Yamileth

En El Castillo
hay mucha paz y bondad
mi tranquilidad.

En la mañana
brillaba mucho el cielo
de la laguna.

Yuliana Noemí Villalobos

Bella laguna
hermoso río grande
de hermosa planta.

En El Castillo
hay mucho aire puro
y mucha fauna.

José Juan

Apéndice B

Detalle de localidades y participantes del trabajo de campo. Fotografía y archivos: Carolina Rodríguez, Arturo Richard Morales y Tanya Pelliconi.

Figura 1. Biblioteca
Pública de El
Castillo



Figura 2.
Manantial de El
Castillo





Figura 3. Laguna de El Castillo



Figura 4. Taller de escritura y artes manuales de la Biblioteca Pública de El Castillo

Figura 5. Cuento y elaboración de títeres con Isabel Ceballos Rincón.



Figura 6. Cineclub de niños con actividades manuales en Chiltoyac.

Figura 7. Poema dadaísta por José Julián Guevara Tiburcio, de 3° de primaria.



Figura 8. Juego de versos populares iniciado por niñas del taller.

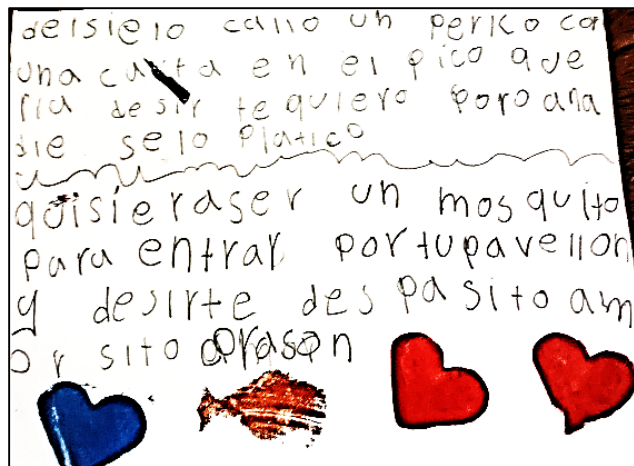
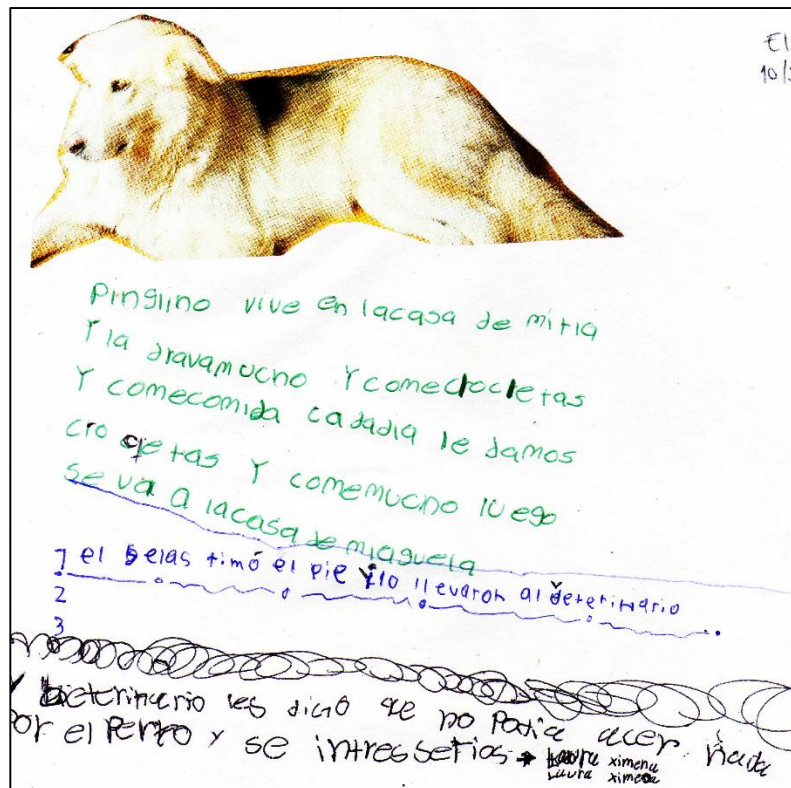


Figura 9. "Cadáver exquisito", juego de cuentos, Elvis de 3° de primaria.



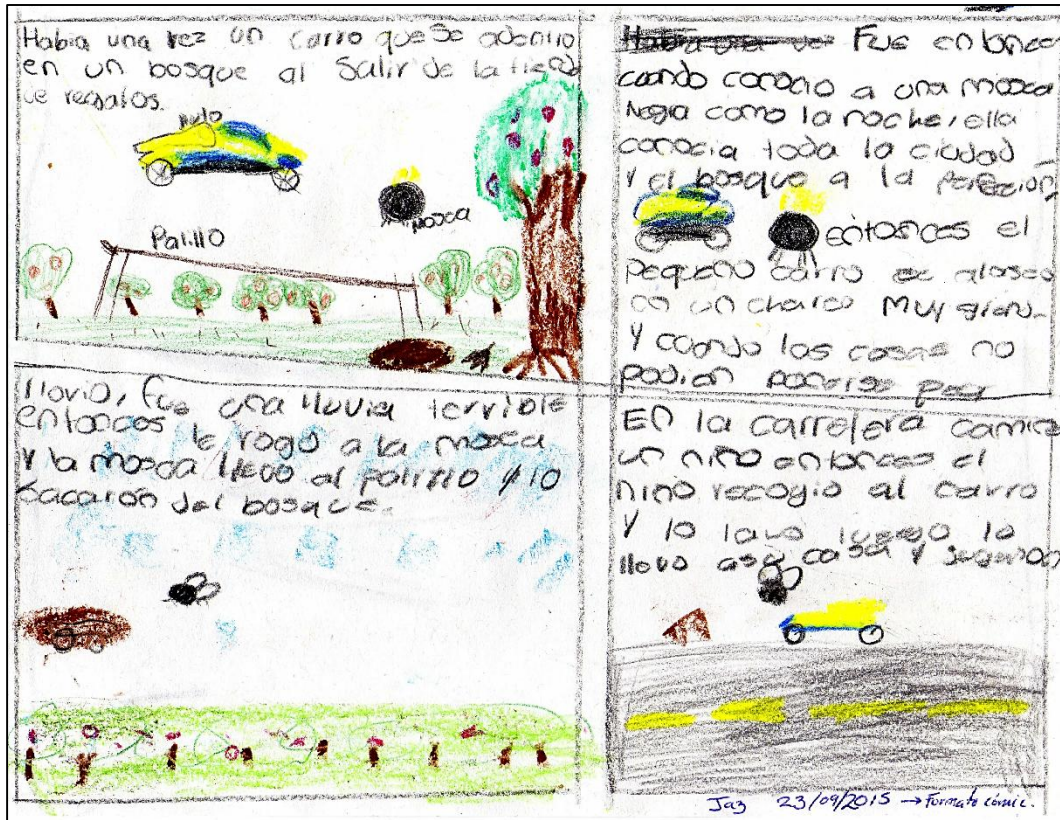


Figura 10. Introducción al cómic. Jazmín Hernández González de 10 años de edad.

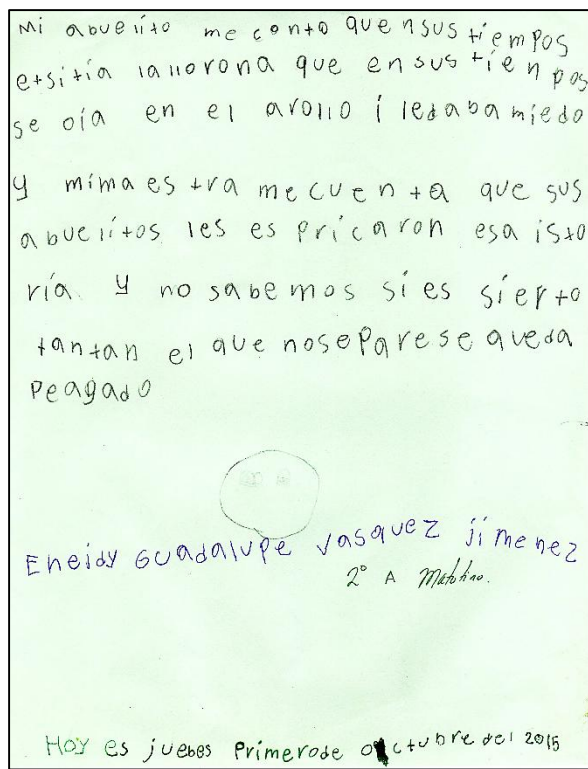
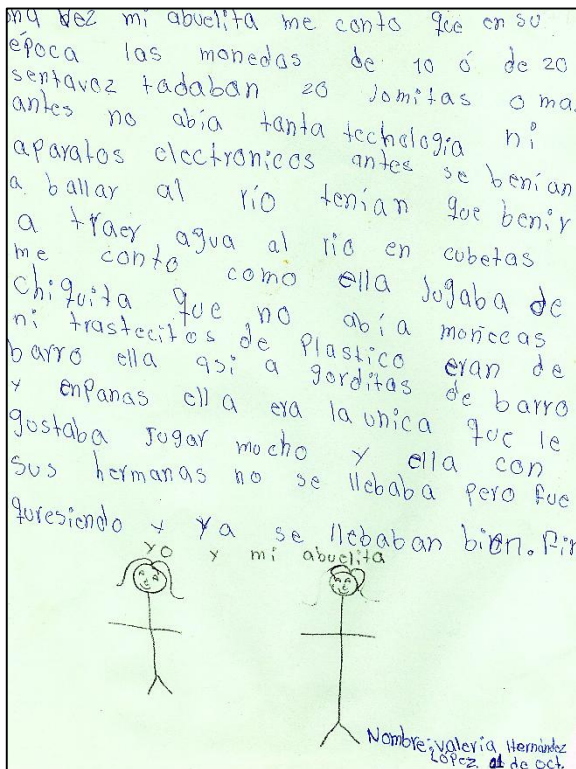


Fig. 11 y 12. Cuentos de los abuelos. Valeria Hernández y Eneidy Guadalupe Vásquez J.



Fig. 16 y 17. Platitos y figuras de yeso pintadas, alusivas a plantas y árboles hechos por los niños.



Fig. 18, 19 y 20. Elaboración de coronas navideñas, piñatas, títeres y muñecos con materiales de reúso.



Fig. 21. Adecuación de estufas Lorena en casa de la Sra. Ma. Del Pilar Carrillo Martínez en Chiltoyac.



Fig. 22. Adecuación de estufa Lorena casa de la Sra. Viola Ortiz Ortiz en Chiltoyac.





Fig. 23 y 24. Presentación teatral con los niños de la Primaria Pública de El castillo.



Fig. 25. Presentación de actividades artísticas del Parque Juárez en Xalapa.

Fig. 26. Campaña de reciclaje y talleres de artes manuales en la Primaria Pública de El Castillo.

