



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDUCACIÓN ALTERNATIVA PARA EL FOMENTO DE LA
CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA EN YUCATÁN. UN
ESTUDIO DE CASO: COMUNIDAD LU'UM

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN
DESARROLLO Y GESTIÓN INTERCULTURALES

PRESENTA:

ANDREA GUTIÉRREZ NORIEGA

ASESORA:

DRA. OLIVIA JOANNA GALL SONABEND

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Doy gracias a mi familia por estar siempre a mi lado, apoyando incondicionalmente cada decisión que voy tomando. A mi madre que cada vez que lo necesito está ahí para escucharme y darme todo su amor y abrigo, y a quien admiro profundamente. A mi padre, elemento fundamental para la realización de todos los trámites relacionados con este trabajo, un ser extraordinario que me inspira. A mi hermano Omar con quien puedo hablar de los temas más interesantes y su punto de vista siempre abre mi panorama mental.

A Jerónimo por aguantar cada drama, queja, berrinche y pataleta que la elaboración de la tesis me hizo hacer. Por estar a mi lado empoderándome y ayudándome a ampliar mis horizontes.

A mis amigas Agatha, Regina y Raquel con quienes conocí el mundo de múltiples formas, les doy gracias por su entrega, pasión y escucha. A ellas, quienes me vieron sonreír, llorar y crecer con Comunidad Lu'um.

A todas las personas, maestros, maestras, compañeros y compañeras de la licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales que compartieron conmigo su conocimiento, experiencias, puntos de vista y en algunos casos, su amistad. Y por quienes hoy soy una persona distinta a aquella que entró en 2014 por primera vez a un salón de clases en la bellísima Ciudad Universitaria.

A los miembros de Comunidad Lu'um por darme la oportunidad de crecer con ellos, de conocerlos y compartir experiencias inigualables. A Ale, Benja, Gaby, Jorge y Julieta por siempre creer en mí.

A mi asesora y a mis lectores, quienes con sus comentarios me ayudaron a mejorar el documento y enriquecer el análisis.

Y, por último, a todas aquellas personas que siempre han estado a mi lado, dándome su cariño, amistad y apoyo.

*“Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre”*

Paulo Freire

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Introducción	5
Capítulo I. Bases teóricas	12
1.1 Convivencia	12
1.2 Conflicto	13
1.3 Agresividad	17
1.4 Violencia.....	20
1.5 La paz	23
1.6 Cultura de paz y no violencia	25
1.7 Educación para la paz	27
1.8 Comunicación no violenta	31
1.9 Mediación.....	33
1.10 Autogestión	35
Capítulo II. ¿Qué fue Comunidad Lu'um?	38
2.1 Contexto.....	38
2.2 Antecedentes.....	42
2.3 Organización de Comunidad Lu'um: cooperativa de crianza y juego libre... 44	
2.4 Acuerdos de convivencia	48
2.5 Sobre el desarrollo del proyecto	52
Capítulo III. Propuesta filosófica y pedagógica de Comunidad Lu'um	58
3.1 Filosofía sobre la educación para una infancia feliz.....	58
3.2 ¿Cuál es la filosofía según las familias?	61
3.3 Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa Lu'um.....	63
3.4 El Pesta, inspiración para Comunidad Lu'um.....	78
3.5 <i>Pedagogía Waldorf</i>	82
3.6 ¿Cuál es la pedagogía según las familias?	85
Capítulo IV. Los retos de crear y sostener Comunidad Lu'um	88
4.1 ¿Educación para la paz?	88
4.2 Otros retos percibidos por las familias.....	92
4.3 Observaciones de las acompañantes sobre los retos del proyecto	98
CONSIDERACIONES FINALES	105
BIBLIOGRAFÍA.....	111
ANEXOS	117

Introducción

El ejercicio de la violencia se ha presentado repetidamente a lo largo de la historia de los seres humanos, justificando el uso de la fuerza y la práctica de la destrucción a través de distintos argumentos ideológicos, culturales, éticos y morales que han ido cambiando de acuerdo con el periodo histórico y a las sociedades, pero que finalmente corresponden al escaso valor que se le otorga a la vida ajena. La violencia se ha normalizado como método para la supuesta resolución de los conflictos en la esfera personal y pública, y es utilizada como mecanismo para infundir miedo, imponer ideas y prácticas, e inhibir la movilización social. Ésta corresponde a un fenómeno complejo que se enraíza y se expresa en distintos sistemas de dominación como el patriarcado, la opresión de clase, el racismo, la xenofobia y otros sistemas de discriminación que contribuyen a que ciertos grupos o individuos se vean afectados a la hora de ejercer sus derechos humanos o satisfacer ciertas necesidades (Fisas, 2011).

Según Raimon Pannikar (1993) citado por Fisas (2011) hay algo inherente a la cultura occidental que nos ha llevado a ver a los demás como enemigos: la glorificación de la competencia, de buscar ser el “mejor”, buscar soluciones “mejores” sin reflexionar sobre las causas, el prejuicio hacia la subjetividad, el complejo de superioridad o de universalidad, el descuido de los sentimientos, etc. La reproducción de estas ideas nos aleja de otras posibilidades creativas de relacionarnos y enfrentar los conflictos que inevitablemente se presentan en la vida de los seres humanos.

Así, existe un amplio debate acerca de si la violencia es intrínseca al ser humano o si su naturaleza es pacífica en sí misma. Esta discusión se amplía cuando se distingue entre agresividad y violencia, puesto que hay quienes llegan a utilizar ambos conceptos como sinónimos. Por ejemplo, hay autores - como Petrus Rotger (2001), Rodríguez Nebot (2004, citado por De los Santos Gómez, 2015), Sanmartín (2007) y otros - que distinguen agresividad de violencia. Consideran que la agresividad es algo inherente al ser humano que le permite desarrollarse, por lo que no necesariamente es una característica negativa, y describen a la violencia como el producto de distintos factores socioculturales que favorecen la invisibilización,

reducción o destrucción de los otros. Para ellos, estos dos conceptos no son sinónimos.

La discusión se enriquece y complejiza cuando autores como Eibl-Eibesfeldt (1972) argumentan que no sólo el comportamiento agresivo es innato a los seres humanos, sino que también lo son los impulsos altruistas. Según este autor, el instinto de sobrevivencia es lo que lleva a los seres humanos a comportarse de una manera ya sea agresiva o altruista. Sin embargo, nos dice Eibl-Eibesfeldt:

El carácter innato de un comportamiento o una disposición no implica de ningún modo que sean inaccesibles a la influencia de la educación ni que se deban tomar por naturales en el sentido de que tengan un fin biológico determinado. Un comportamiento de origen filogenético puede perder su función original. Así pudo un fuerte instinto de agresión haber provocado en otro tiempo el desarrollo intelectual del hombre por la aguda competencia entre los grupos humanos y haber asegurado la difusión del género humano por toda la tierra. Pero hoy un exceso de agresividad podría conducir al autoaniquilamiento (Eibl-Eibesfeldt 1972, 7).

De acuerdo con esta idea, la educación es un mecanismo para la difusión y transformación de la cultura. Entiendo por cultura al:

Conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O más precisamente, como [...] pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (Giménez Montiel 2005, 67).

En otras palabras, al “conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social, a una época, etc.” (Spanish Oxford living dictionaries).

De este modo, en consideración de que todo ser humano tiene cultura y de que ésta es dinámica y cambiante, podría aseverarse que, así como se vive en una cultura de violencia, es posible trabajar para construir otra realidad desde una

cultura de paz (Fisas, 2011). Por ello creo que la educación para el fomento de la cultura de paz y no violencia es un recurso para abrir las posibilidades sobre la manera en que se solucionan los conflictos. Esta educación apoya la autonomía, la desobediencia, la formación de seres humanos críticos, responsables de su entorno natural, social y cultural, y otorga herramientas para generar mecanismos para defender nuestras diferencias sin violencia, por medio del diálogo asertivo.

Pero ¿qué tan fácil es ejercer la cultura de paz y no violencia? y ¿Cómo podemos fomentarla?

Al hablar de la cultura de paz y no violencia es normal pensar en los grandes conflictos bélicos que se suscitan hoy día alrededor del mundo. Sin embargo, la práctica de la paz se encuentra también en nuestro entorno más cercano y en nuestras vidas cotidianas. Es por ello que para este trabajo se decidió analizar una experiencia de educación alternativa que intentó llevar a la realidad la teoría de la cultura de paz y no violencia. El nombre del proyecto fue Comunidad Lu'um.

Este se desarrolló en Mérida, Yucatán, desde mediados de 2016 hasta diciembre de 2018. En él se trabajaba para que los hijos y las hijas de las familias involucradas crecieran con un nuevo paradigma social. Se fomentaba el cuidado del medio ambiente, el intercambio de saberes, el respeto por la diversidad cultural y funcional, la cultura de paz y no violencia, entre otras cosas. Sin embargo, esta no era una tarea fácil, ya que para los adultos involucrados esto implicó romper con ideas arraigadas desde la infancia, hacer un ejercicio constante de autoanálisis, aprender a escuchar y a decir las cosas. En otras palabras, tener la fortaleza de deconstruirse y reconstruirse con el fin de fomentar lo que se predicaba desde la acción.

Comunidad Lu'um inició por la inquietud de un grupo de familias inconforme con el sistema educativo actual, así como con los valores individualistas, discriminatorios, consumistas, racistas, xenófobos, entre otros, que predominan en la sociedad. Comenzaron a reunirse para discutir qué querían, qué no y los porqués. Redactaron documentos donde plasmaron su filosofía, objetivos, acuerdos de convivencia, bases pedagógicas y más. Después buscaron personas con conocimientos sobre pedagogías alternativas a quienes les interesara acompañar

el proceso de aprendizaje de los niños, y que estuvieran abiertas a construir en colaboración con las familias interesadas desde su conocimiento y las bases pedagógicas de Comunidad Lu'um una metodología acorde con los individuos de la comunidad. Desde sus comienzos existió la pretensión de conformar Comunidad Lu'um como una cooperativa, por ello, aunque el registro formal no existe, la dinámica de sus integrantes se basó en esta estructura. Así, las familias tenían el compromiso de contribuir con un aporte monetario regular, sumado al trabajo físico requerido para construir y mantener las instalaciones y los materiales, y por lo mismo, el método de toma de decisiones era por medio de asambleas quincenales o mensuales.

El proyecto llamó mi atención no solamente porque era una alternativa metodológica para el aprendizaje de conocimientos curriculares o del desarrollo de ciertas habilidades artísticas u oficios, sino que buscaba inculcar valores en los niños que les permitieran ser empáticos y solidarios con cualquier ser humano no importando sus características físicas, económicas, religiosas, étnicas, culturales, entre otras. En el día a día se pretendía ayudar a los niños a resolver sus conflictos a través del diálogo asertivo y respetuoso de la diversidad de ideas, y en el que el adulto fungía como mediador. Además, buscaba transmitir y reforzar los valores de la cultura de paz por medio de las acciones de los adultos.

Comunidad Lu'um tenía distintos ejes teóricos desde los cuales buscaba construir su pedagogía, para este trabajo decidí ahondar en uno de ellos, la cultura de paz y no violencia debido a que considero importante reflexionar sobre las experiencias educativas que trabajan para su difusión, pues desde mi perspectiva esta postura nos permite confrontar la realidad de manera tal que podemos relacionarnos unos con otros aceptando y entendiendo nuestras diferencias en beneficio de un mundo en el que quepan muchos mundos¹.

De esta manera, el presente trabajo de tesis busca analizar desde la teoría de la cultura de paz y no violencia los retos individuales y grupales que implican construir una comunidad de aprendizaje con estas características, partiendo de las preguntas eje:

¹ Alusión a la Cuarta declaración de la Selva Lacandona

- *¿Cómo es el funcionamiento de un proyecto de educación alternativa para el fomento de la cultura de paz y no violencia?
- *¿Cuáles son los retos que enfrentan sus integrantes y cómo los resuelven?

Para responderlas se estableció el siguiente objetivo general: analizar los retos que implica la creación y sustento de un proyecto de educación alternativa para el fomento de la cultura de paz y no violencia en Mérida, Yucatán. Los objetivos específicos de este proyecto son:

- Describir el funcionamiento del proyecto Comunidad Lu'um y las estrategias pedagógicas que emplea.
- Investigar los desafíos que las familias involucradas en el proyecto han tenido que superar y de qué manera los han solucionado.
- Indagar los desafíos que las acompañantes educativas involucradas en el proyecto han tenido que superar y de qué manera los han solucionado.
- Analizar los documentos que sustentan el proyecto.

La hipótesis principal del trabajo es que para que un proyecto de educación alternativa para el fomento de la cultura de paz y no violencia sea posible es necesario que sus integrantes delimiten una estructura administrativa, así como un marco teórico común que les permita cumplir el objetivo de educar en y para el conflicto.

La investigación gira alrededor del proceso de organización y desarrollo de este modelo alternativo, siendo elegida la metodología de estudio de caso para su análisis, en consideración de que fue un proyecto único en la ciudad de Mérida, porque, aunque existen otras escuelas fuera del parámetro tradicional, el carácter autogestivo de Comunidad Lu'um dotó a su propuesta de características particulares que la distinguieron de cualquier otra.

Es importante destacar que al inicio de la investigación no se sabía que el proyecto terminaría antes de que ésta fuera concluida, sin embargo, resulta aún más interesante analizar el caso para poder reflexionar sobre lo que lo llevó a su fin y así dejar un antecedente que permita comenzar nuevos proyectos.

Para la obtención de la información se recurrió a la revisión bibliográfica de los textos fundadores, así como de diversas fuentes relacionadas con su construcción pedagógica. Se sistematizó el contenido de las asambleas, se hicieron observaciones en campo y se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas a miembros representantes de cada familia de la comunidad, y dos entrevistas semiestructuradas a las acompañantes educativas.

De los entrevistados miembros de las familias dos fueron hombres y nueve mujeres de entre 26 y 46 años de edad, 10 mexicanos y una de nacionalidad estadounidense. Once son profesionistas, de los cuales siete tienen estudios u ocupaciones afines a la materia del proyecto, tales como Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, Maestría en Cooperación Internacional, Posgrado en Ciencias Sociales y Ambientales, profesor de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, así como una profesora de primaria de un modelo de educación activa y coordinadora de vida comunitaria en una asociación civil.

Las acompañantes entrevistadas eran mujeres de 24 y 46 años de edad, mexicanas, una egresada de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales en proceso de formación en la Pedagogía Waldorf y la otra licenciada en Ciencias Biológicas.

A continuación, se expone el orden del capitulado.

En el primer capítulo, Bases teóricas, se presentan los conceptos necesarios para conocer el punto de partida teórico que ayuda a la comprensión de las dinámicas educativas y sociales del proyecto. En él se desglosan propuestas teóricas que posteriormente contextualizan la construcción del proyecto, la toma de decisiones respecto a la planeación pedagógica y la resolución de algunos de los conflictos presentes en el desarrollo de Comunidad Lu'um.

En el segundo capítulo, ¿Qué fue Comunidad Lu'um?, se contextualiza geográfica y socioculturalmente al proyecto y se hace una narración basada en la información obtenida a partir de 11 entrevistas semiestructuradas a miembros de la comunidad que relata de qué manera surgió el proyecto. Por otra parte, se describen los documentos fundadores: *Organización de Comunidad Lu'um: cooperativa de*

crianza y juego libre y Acuerdo de Convivencia para la Comunidad Lu'um: una guía completa para las familias cooperativistas, y finalmente se detalla la transformación del proyecto a lo largo del tiempo de acuerdo con las minutas de las asambleas de los años 2017 y 2018, así como con base en las entrevistas semiestructuradas antes mencionadas.

En el tercer capítulo, Propuesta filosófica y pedagógica de Comunidad Lu'um, se detallan los documentos que sustentan al proyecto en tanto a su filosofía y propuesta pedagógica, y se presentan los dos modelos pedagógicos que más sustento dieron a las prácticas educativas del proyecto: la experiencia educativa de Rebeca Wild y la pedagogía Waldorf. Al término de cada apartado se describe el entendimiento que tenían de la propuesta sus integrantes a casi un año de haber comenzado con las prácticas educativas. Para realizar esto se tomaron en cuenta las 11 entrevistas semiestructuradas realizadas a los miembros de la comunidad.

En el cuarto capítulo, Los retos de crear y sostener Comunidad Lu'um, se responde a las preguntas: ¿educan para la paz?, ¿qué dificultades encuentran en ello?, con el fin de conocer los retos concretos que los miembros percibieron respecto a la educación para la paz. Posteriormente se muestran otras dificultades que las familias consideraron importantes a la hora de hablar del proyecto y la forma en la que desde su perspectiva se solucionaron. Por último, se describen los retos que las acompañantes educativas percibieron y su perspectiva sobre las posibles soluciones.

En el último apartado se presentan las consideraciones finales, donde se analiza el caso en general, basadas en el contexto, el marco teórico, los documentos fundadores, los resultados de las entrevistas y las observaciones realizadas.

Capítulo I. Bases teóricas

1.1 Convivencia

Convivir, en su definición más ambigua, según el *Diccionario de la Lengua Española* (2014), significa vivir en compañía de otro u otros. Esta definición es ampliada por otros diccionarios, y refiere al hecho de habitar con otro u otros en el mismo tiempo y espacio (Larousse 2015), situación inevitable por el simple hecho de vivir en sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la convivencia se produce cuando tenemos contacto con cualquier otro individuo. Sin embargo, Giménez Romero (2005) destaca que lo mismo podría decirse de la coexistencia, por lo que caracteriza a la convivencia como el hecho de vivir en armonía con los demás, lo que implica aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación de los conflictos para su construcción. Esto no significa que forzosamente se compartan las mismas ideas, gustos o necesidades, o que quienes la viven estén necesariamente de acuerdo; incluso perteneciendo al mismo grupo social y cultural en el que se comparten valores y concepciones del mundo comunes. Respecto a ello, cabe destacar que la convivencia se construye de acuerdo con el grupo cultural al que se pertenece, y por lo cual su práctica es diversa. Un ejemplo de ello lo da José Antonio Marina (2006) cuando cita a Murase y explica la convivencia a partir de distintos entendimientos culturales:

“Al contrario de lo que sucede en Occidente no se anima a los niños japoneses para que den importancia a su independencia individual o a su autonomía”. Son educados en una cultura de la “interdependencia” o *amae*. Oponen la cultura occidental, que llaman “cultura del ego”, a la cultura japonesa, que llaman “cultura *sunao*” palabra que, como *amae*, simboliza relaciones de confianza que fomentan la apertura y la dependencia. Según Murase, la cultura del ego occidental está centrada en el individuo, y la personalidad tipo que promueve es autónoma, fuerte, competitiva, activa, asertiva, agresiva. Por el contrario, la cultura *sunao* subraya las relaciones y fomenta una personalidad dependiente, humilde, autolimitada, tierna, flexible y adaptable, armoniosa, pasiva, obediente y no agresiva. Las relaciones que fomenta

la cultura del ego son contractuales mientras que las relaciones fomentadas por la cultura *sunao* son incondicionales.

De acuerdo con Marina (2006), una sana convivencia es aquella que promueve el bienestar propio y el de otros, al mismo tiempo ayuda a ampliar las posibilidades intelectuales, económicas, afectivas o políticas de los involucrados. Y cataloga como una mala convivencia a "... aquella que produce miedo, hastío, depresión, violencia. La que desanima, decepciona u obstaculiza el propio progreso. La que establece sistemas de dependencia y dominación" (Marina 2006, 21).

Según este autor, el concepto puede categorizarse en tres niveles, que se entretrejen entre sí:

1. La convivencia con uno mismo, en la que se suscitan los debates internos con distintas voces en ocasiones opuestas e influenciadas por diferentes factores sociales.
2. La convivencia íntima, correspondiente a las relaciones más cercanas como: la pareja, la familia, los amigos, los compañeros de escuela o de trabajo, etc.
3. La convivencia política, formada por las relaciones con las personas de nuestro entorno con las que no mantenemos un vínculo cercano.

Expresa que independientemente de nuestra cultura, en cada uno de estos niveles encontraremos conflictos, ya que las dificultades surgen del enfrentamiento de los deseos e intereses así sean con un fin positivo. Giménez Romero resalta que "... la convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación o resolución pacífica de los conflictos" (Giménez Romero 2005, 10).

1.2 Conflicto

En términos generales el conflicto es un fenómeno producto de la divergencia de intereses entre distintos individuos respecto a un objeto común. Según Lederach (1990):

El conflicto es natural y necesario para el crecimiento y la transformación social, [...] no estamos condenados a expresar y resolver nuestras diferencias de manera deshumanizantes. Es posible y es nuestro deber aprender y practicar unos métodos, no de eliminar el conflicto, sino de canalizarlo hacia expresiones y fines productivos y constructivos.

Explica que toda relación humana conlleva conflictos, puesto que inevitablemente los individuos nos encontramos en situaciones en las que nuestras necesidades e intereses se contraponen con los de otros; sin embargo, según la perspectiva que se asuma frente a los conflictos será la forma en la que éstos se resuelvan. La perspectiva más común es ver al conflicto como algo negativo, puesto que lo relacionamos con formas violentas o agresivas para la resolución de las discrepancias, lo vinculamos con momentos desagradables, e incluso se llega a confundir y considerar simplemente como sinónimo de violencia. No obstante, si lo percibimos como algo inherente a nosotros y, por otra parte, no vemos al otro como nuestro enemigo, como alguien de quien hay que defenderse, sino como otro ser humano que al igual que nosotros tiene necesidades e intereses, es posible encontrar diversas soluciones que beneficien a todas las partes involucradas.

Según Cascón Soriano (2001), al comprender a la diversidad y la diferencia como valores que conllevan de forma natural "... el contraste y por tanto las divergencias, disputas y conflictos", es posible entender de forma positiva a los conflictos admitiendo que son una oportunidad para aprender, así como necesarios para la transformación social. En ese sentido, propone cinco grandes actitudes frente al conflicto que nos conducen a resoluciones diferentes:

- *Competición*: Ésta corresponde al esquema gano/pierdes, en el que hacer valer mis opiniones, metas, necesidades, etc., es lo más importante, dejando de lado a todos y todo lo demás. Bajo esta idea la relación no importa.
- *Acomodación*: Aquí se presenta el modelo pierdo/ganas, en el que uno de los individuos, con tal de no confrontar a la otra parte, no hace valer o no plantea sus ideas, objetivos, necesidades, etcétera.

- *Evasión*: Esquema pierdo/pierdes. Al no confrontarse los conflictos, todos los elementos involucrados salen afectados, pues no se atienden sus necesidades.
- *Cooperación*: Ésta corresponde al modelo gana/ganas, en ella conseguir mis objetivos es igual de importante como la relación. Bajo esta idea todas las partes involucradas consiguen satisfacer sus necesidades.
- *Negociación*: En el entendido de que llegar a una cooperación plena es sumamente difícil, surge este otro modelo en el que se procura a través de la mediación que todas las partes satisfagan por lo menos sus necesidades fundamentales.²

Aunado a lo anterior, Lederach (1990) propone analizar el conflicto en cinco niveles para entenderlo mejor y de esa forma sugerir soluciones más concretas. Estos niveles de análisis son:

1. *Desacuerdo responsable*: Los involucrados no se ven como enemigos, son colaboradores en la resolución de un problema común, comparten la responsabilidad de solucionarlo, atacan al problema no a la persona.
2. *Antagonismo personal*: En lugar de atacar el problema por sí mismo, los sujetos se culpan entre sí, se desresponsabilizan del problema, es más importante quién tiene la culpa que llegar a la solución, y comienzan los juicios.
3. *La situación confusa*: Se añaden más y más acusaciones, en lugar de un solo problema hay varios con más gente involucrada, se empieza a hablar de forma generalizada.
4. *El chisme gana un lugar importante*: El chisme es un medio de comunicación indirecta, se basa en información imparcial. Las personas con el problema ya no se hablan del todo directamente, en lugar de hablarlo frente a frente

² En ocasiones hay quienes confunden negociación con competición, sin embargo, al ejercer la negociación todas las partes involucradas deben sentir que al final han ganado lo fundamental.

hablan con otros sobre la “persona problemática”. Por lo mismo, la comunicación se ve deteriorada.

5. *Responde a la reacción del otro:* Los involucrados responden a la última reacción del otro y no al problema de fondo. Del enojo se pasa a la hostilidad abierta y la violencia se expresa en todos los sentidos. Se radicalizan las posiciones, y las expresiones e intercambios son destructivos.

Lederach hace algunas sugerencias para transformar el conflicto, encaminándolo a una dirección positiva. Nos dice que, manteniendo el diálogo como disciplina, delineando y especificando los problemas a resolver, así como hablando directamente y aclarando la comunicación, podemos llegar a la base de los conflictos con una actitud abierta a la escucha y la negociación, y, por tanto, a una resolución satisfactoria y respetuosa.

Sumando a la reflexión sobre la comprensión del conflicto, Vinyamata Camp (2015) retoma el término de *conflictología* acuñado por Galtung (1987), concepto que pretende ahondar en el origen, las causas, la evolución y el comportamiento de los conflictos desde una perspectiva pluridisciplinaria para establecer soluciones que los resuelvan. Y propone que desde esta perspectiva es importante desaprender las estructuras que nos llevan a pensar y sentir de forma violenta: “es necesario cambiar de manera razonada y emocionalmente. El problema siempre es la violencia y las causas que la generan. Descubrir sus orígenes, sus causas resulta fundamental” (Vinyamata Camp 2015, 12). Asume que el desacuerdo, y por tanto el conflicto, es una constante en la vida de las personas, encuentra necesario crear formas de relacionarse de manera pacífica, y destaca la percepción como elemento generador de realidades.

Según como percibimos la vida, a nosotros mismos, al grupo o al país del que formamos parte, adoptaremos una actitud y comportamiento de una manera u otra. Si nos sentimos formar parte del grupo social determinado por Dios o por la historia, que formamos parte de la raza o el género superior al resto, no estableceremos ningún límite para utilizar a los otros como si fueran simples objetos para nuestra satisfacción (Vinyamata Camp 2015, 17).

Así, si comprendemos nuestra individualidad como elemento de un entorno natural y social determinado, y dentro del marco de la diversidad, nuestra actitud será de cooperación y no de competencia.

Por otra parte, cuando se piensa en conflicto también vienen a nuestra cabeza los conceptos de agresividad y violencia, utilizados casi siempre como sinónimos, por lo que cabe preguntarse ¿cuál es la diferencia entre agresividad y violencia?, ¿el ser humano es agresivo por naturaleza o la agresividad es producto del aprendizaje?, ¿la humanidad es más agresiva ahora que en el pasado? Existen diversas teorías que tratan de responder estas y otras preguntas sobre el comportamiento agresivo, algunas ponen énfasis en su cualidad innata y otras en su cualidad socialmente aprendida. Así, en el presente texto esbozaremos las que nos parecen más relevantes para el mismo.

1.3 Agresividad

Desde el punto de vista de la etología se considera que la agresividad es una actitud natural tanto en los animales como en los seres humanos, que se desencadena por un mecanismo fisiológico innato acompañado de estímulos provocados por el ambiente. Se propone que el comportamiento agresivo se manifiesta de acuerdo con diversos instintos, como el predatorio, afectivo, de confrontación entre machos, irritable, de defensa territorial, maternal, instrumental y de fuga (Carrasco y González 2006; Visalli 2005).

Karl Lorenz (1996) plantea que la agresión es parte del instinto de conservación y evolución de los individuos y de la especie. Dice que, si bien la agresión se manifiesta entre distintas especies, la expresión de Darwin “la sobrevivencia del más fuerte” se refiere con mayor precisión a la competencia dentro de las relaciones más cercanas, y, por tanto, la manifestación de comportamientos agresivos de algunos individuos bajo ciertos contextos los lleva a desarrollarse como agentes reproductores de la especie. Por otro lado, en su modelo termohidráulico, expuesto por Carrasco y González (2006), explica que, al acumularse cierta cantidad de energía de acción específica en los individuos en

combinación con ciertos estímulos externos, es posible que se desencadene una conducta agresiva concreta. Y que, en ocasiones, al no poder desahogar la energía acumulada con los individuos o hechos causantes de la misma, los animales y los humanos escogen un objeto de reemplazo y en él vuelcan su agresión. De lo que se entiende que la energía generada por los acontecimientos se puede sublimar mas no eliminarse, que siempre tendrá un cauce.

La sociobiología, por su parte, considera que los comportamientos humanos pueden ser explicados por la biología en interrelación con las teorías de la interacción social. Propone que el material genético se relaciona íntimamente con el aprendizaje social, así, es a través de este último que se dan las condiciones contextuales necesarias para el desarrollo de los rasgos o predisposiciones innatas. Por lo que, de acuerdo con el contexto y al material genético, el aprendizaje de conductas agresivas se presentará en mayor o menor medida (Carrasco y González 2006).

Desde la aproximación cognitiva, Berkowitz (explicado por Carrasco y González) plantea que la agresividad, a la que él llama agresión aversivamente estimulada, es el resultado de un efecto negativo producto de una experiencia o suceso desagradable. Ésta procede de los acontecimientos aversivos, responde a ellos para tratar de reducirlos y es una reacción emocional que pretende dañar a quien le inflige el daño, o en su defecto a un blanco neutro, según sea el caso. La probabilidad de actuar agresivamente dependerá entonces de la intensidad de la actividad emocional interna, la disponibilidad de un blanco de descarga y "... el autocontrol derivado de las restricciones morales, las normas sociales, el grado de impulsividad y el grado de conocimiento de las emociones propias que determinan la aparición de la conducta agresiva abierta" (Carrasco y González 2006, 16). Las manifestaciones agresivas pueden originarse por emociones internas negativas asociadas a sentimientos, reacciones expresivo-motoras, pensamientos y recuerdos, al igual que por algún estímulo o señal externa con un significado agresivo para quien la recibe, y su intensidad dependerá de la herencia genética, la historia de aprendizaje de la persona y del contexto en el que la emoción se manifiesta.

Desde el punto de vista del aprendizaje social, Bandura expresa que los mecanismos que originan la agresión son el aprendizaje por observación y el aprendizaje por experiencia. Por lo que, de acuerdo con el entorno familiar y social, así como a los medios de comunicación, será la manera en la que los individuos aprendan a valorar las conductas agresivas, aún más si éstos presentan una predisposición a actuar de esa manera. Otros de los mecanismos detonantes son la vivencia de acontecimientos aversivos, como la frustración, el estrés, un ataque físico o emocional, etc., así como el reforzamiento de este tipo de conductas a través de recompensas (Bandura explicado por Carrasco y González 2006).

De acuerdo con Bandura (1980, citado por Espinet 1991), al contemplar situaciones violentas se genera una activación emocional, que en ciertas circunstancias facilita el desarrollo de actitudes agresivas en los espectadores. De igual manera, al observar el ejercicio de una agresión de forma impune que en otras circunstancias tendría una consecuencia negativa, puede tener efectos desinhibitorios en los observadores. Sin embargo, acepta que no siempre que se observa este tipo de situaciones se desarrollaran conductas agresivas, debido a que las personas procesan los estímulos de diversas maneras de acuerdo con los comportamientos sociales aprendidos durante la primera infancia y a la propia trayectoria de vida de los sujetos. Sin embargo, las personas con una deficiencia en el proceso de socialización pueden tender a los comportamientos agresivos y a su justificación. Donde además existe el desplazamiento de la responsabilidad de los actos, la deshumanización y la atribución de la culpa a la víctima.

Por su parte, Huesmann (explicado por Espinet 1991) dice que los aprendizajes sociales se interiorizan en nosotros a manera de guiones durante la infancia y son éstos los que nos permiten evaluar las situaciones y determinar de qué forma actuar ante ciertos estímulos, y por ello

En ocasiones, aunque se evalúen las consecuencias a largo plazo, la persona puede ser incapaz de encontrar otros guiones alternativos, socialmente aceptables, porque no ha tenido oportunidad de aprenderlos o porque este tipo de soluciones son más complejas y requieren el empleo de destrezas intelectuales que no han sido suficientemente desarrolladas durante la infancia (Espinete 1991, 38).

Por otra parte, el psicoanálisis clásico describe a la agresión como algo inevitable, producto del instinto de muerte, en contraposición con los instintos de conservación y defensa. La agresividad se entiende como algo innato y natural, y postula que pese a sus cualidades es regulada por la sociedad, ya que, de no ser así, el desarrollo de la misma no sería posible (López Avedaño 2004). Por su parte, el psicoanalista Winnicott (1939) manifiesta que "... el amor y el odio constituyen los dos principales elementos a partir de los cuales se elaboran todos los asuntos humanos. Tanto el amor como el odio implican agresión". Y propone que la agresión es una fuerza que manifiesta la vitalidad humana, haciendo una diferenciación entre la agresividad como fuerza vital y la agresión reactiva originada por una respuesta adversa al ambiente (Winnicott, explicado por Chagas Dorrey 2012). Advierte que la agresividad es hasta cierto punto necesaria para el reconocimiento del otro y del desarrollo creativo, y expresa que para que ello sea posible es necesario el desarrollo del juego libre, en el caso de los niños, y del arte, en el caso de los adultos, pues son medios que permiten la dramatización de cierta maldad en un ambiente seguro, y el reconocimiento de la crueldad y la avidez en un medio que permita entenderla y sublimarla. Para él, "... el verdadero problema no es la expresión de la agresividad sino su temprana represión que transforma el positivo impulso agresivo primario, necesario para el ulterior reconocimiento del otro, en agresión reactiva" (Chagas Dorrey 2012, 5).

En resumen, podemos decir que de acuerdo con las diferentes perspectivas que se mencionaron previamente, la agresividad se considera como un impulso innato en los seres humanos, pero que depende del medio para que su desarrollo se dé de manera positiva o negativa.

Pero, ¿qué es entonces la violencia?

1.4 Violencia

La agresividad y la violencia son términos que usualmente se confunden y se usan como sinónimos, pues la distinción entre uno y otro es aparentemente muy sutil. Además, en ambos casos existen muchas posturas teóricas, en ocasiones muy

contrastantes. Rodríguez Nebot (2004, citado por De los Santos Gómez 2015) nos da una pista sobre la diferencia. Dice que

La agresividad es condición natural del ser humano, es constitutiva del sujeto individual. Mientras que es en la interacción con los otros que se da la violencia, como un flujo de elementos que se despliega en las relaciones sociales, permitiendo nuevas modalidades de relación.

Así, la violencia podría ser "... el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta" (Fisas 2011, recordando a Bruno Bettelheim) dentro de un marco de interacción social. Esta visión parte de la idea de que, más allá de una determinación biológica, la violencia es producto de la educación y la falta de entrenamiento para manejar de forma pacífica los conflictos.

En la misma sintonía, Sanmartín (2007) asegura que la agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante ciertos estímulos, y que la violencia es agresividad alterada por factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la transforman en una conducta intencional y dañina. Nos dice que existen dos formas de ejercer la violencia: por acción o por omisión, y distingue cuatro tipos de violencia (Sanmartín 2007; Segob 2012):

- Física: Quien la ejerce pretende causar daño en la integridad física de otra persona o bien controlarla. Se manifiesta en acciones como golpear, pellizcar, sujetar, etc. En éstas el agresor puede usar su cuerpo o algún objeto o sustancia para lograr sus propósitos.
- Emocional: Quien la ejerce busca controlar al otro provocándole sentimientos de devaluación, inseguridad, minusvalía, dependencia y baja autoestima. Se ve presente en insultos, gritos, prohibiciones, humillaciones, indiferencia, etcétera.
- Sexual: Quien la ejerce busca controlar, manipular y dominar a otra persona para lograr actos sexuales no deseados o que generan dolor. Esto se expresa en violaciones, burlas y humillaciones relacionadas con la

sexualidad, la utilización de objetos sexuales sin el consentimiento de la otra persona, etcétera.

- Económica o patrimonial: Quien la ejerce utiliza los recursos económicos o los bienes personales para imponer su voluntad, someter o amedrentar a otro individuo.

Resumiendo, y de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS):

La violencia es un fenómeno social que implica el uso intencional de la fuerza física para conseguir o imponer algo, así como la amenaza hacia un sujeto o un grupo de personas que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.

Lo anterior nos permite tener un panorama general, mas ahora profundicemos con Galtung (2017) y su teoría sobre la violencia. En ella se plantea que la violencia se ve presente en distintos niveles a los que él llama súper-tipos. Éstos son el cultural, el estructural y el directo.

La violencia cultural se refiere a los aspectos de la esfera simbólica de nuestro existir, que se ven materializados en la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia, la religión, etc., y que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia estructural o la directa. La violencia estructural la consolidan las estructuras sociales que no permiten la satisfacción de las necesidades de algunos o todos los miembros de una sociedad, y la violencia directa son los actos concretos, los hechos.

Según este mismo autor, la violencia puede ser entendida como la privación de los derechos fundamentales, las amenazas, y la disminución de la satisfacción de las necesidades básicas. Éstas se pueden categorizar en necesidades de supervivencia, bienestar, reconocimiento / identitarias y libertad; así como fisiológicas, ecológicas, sociales, políticas, jurídicas, de trabajo, relación con uno mismo, relación con otros, relación con la sociedad y relación con la naturaleza. La violencia es entonces algo que obstaculiza la autorrealización humana (Galtung

1981). Por lo que en tanto existan las desigualdades sociales por género, grupo étnico, clase social, preferencia sexual, religión o cualquier otra categoría, no podemos hablar de una sociedad exenta de violencia.

Para fines esquemáticos, nos propone colocar a los tres súper-tipos en un triángulo (vicioso) que nos permite observar que todos ellos están interconectados, por lo que no importa si la violencia se expresa de forma directa, estructural o cultural, los otros dos tipos siempre la acompañan, la diferencia es que dependiendo de cuál sea el punto de partida, será el efecto que se produzca. Por ejemplo, “si el triángulo se yergue sobre el vértice de la violencia directa, la imagen obtenida refleja las fuentes estructurales y culturales de dicha violencia” (Galtung 2017, 154), así, si se yergue sobre el vértice de la violencia cultural, vemos que este súper-tipo es la base legitimadora de los procesos estructurales y de los hechos directos.

1.5 La paz

Se trata de un concepto complejo que varía según las distintas culturas, y que está asociado a emociones, ideas y conceptos que nos permiten pensar, sentir y hablar de ella.

El concepto de *pax* de la antigua Roma se refería a los ámbitos legales, al mantenimiento de la ley y el orden establecido, y correspondía al cuidado del *status quo* de los integrantes del Imperio romano respecto a quienes quedaban fuera. Según Lederach (citado por Caireta Sampere et al. 2005), esta idea sigue vigente en algunos ámbitos de diversas culturas hasta nuestros días, especialmente el institucional, ya que éste vela por los intereses de quienes se benefician de la estructura internacional y deja fuera los intereses de múltiples grupos sociales. Este entendimiento iguala la paz con la ausencia de guerra y de los desórdenes internos. Pero el entendimiento de la paz debe ir más allá de la no-guerra, “... tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos” (Fisas 2011, 4). Por ello, autores como Careita Sampere et al. (2005) distinguen dos caminos para comprender la paz: el primero es la paz negativa, que se relaciona con lo antes descrito, con la paz como antónimo de guerra y como sinónimo de un

mundo sin conflictos; y el segundo, es la paz positiva. Ésta se entiende como un proceso en constante construcción para la resolución de los conflictos de forma no violenta, y de manera tal que los sujetos estén en armonía consigo mismos y con el entorno que los rodea. Es un orden social justo en el que se busca satisfacer las necesidades básicas como la alimentación, vivienda, trabajo, educación, etc., y en donde existe una distribución equitativa del poder y los recursos.

En conclusión, no puede existir paz positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no-reciprocidad, aunque no haya ningún conflicto abierto. Por esta razón, es evidente que construir la paz comporta crear unas relaciones basadas en la cooperación, el apoyo mutuo, la colaboración y la creación de condiciones de confianza mutua (Caireta Sampere et al. 2005, 14).

Por su parte, Muñoz (2001) propone el concepto de paz imperfecta, en la que se consideran las distintas concepciones de paz, tanto negativa como positiva, y se conceptualiza desde la aceptación de la imperfección humana conflictiva por antonomasia.

Por otro lado, aceptando lo “imperfecto” de nuestra especie que vive continuamente en conflicto entre las diversas posibilidades y opciones individuales y sociales posibles y disponibles que le ofrece su condición biológica-cultural, su historia o su capacidad para sentir, imaginar, desear, comunicar, pensar o hacer. Aceptando estos condicionantes y las limitaciones de nuestra entidad biológica, individual, social y cultural, imperfecta sería equivalente a conflictiva, pero sabiéndonos a su vez, desde el reconocimiento de nuestros parámetros de existencia, una ingente capacidad de acción fértil (Muñoz 2001, 17).

La paz imperfecta no es una meta, es un camino continuo que acepta la existencia de las relaciones de poder (mas no glorifica la jerarquización) y el conflicto constante, lo que permite resolver las diferencias sin miedo y con creatividad.³

³ Considerando el concepto de paz aquí descrito, el presente trabajo invita a no caer en juicios duales: los buenos y los malos. Ni tampoco debe pensarse que en algún punto no habrá más conflictos y todas las relaciones serán horizontales, más bien se debe partir de la idea de que el ser humano es complejo y actúa de distintas maneras

Por otra parte, recordando la definición de violencia de Galtung (2017), puede decirse que, así como la violencia puede empezar en cualquier vértice del triángulo cultural-estructural-directa:

Este sistema triangular de la violencia debe ser contrastado mentalmente con uno similar para la paz, en el que la paz cultural engendre la paz estructural, lo que se traduce en relaciones simbióticas, equitativas entre los diversos socios; y la paz directa se manifieste en actos de cooperación, amistad y amor (Galtung 2017, 168).

Así, la paz es una forma de entender la realidad, de resolver los conflictos, pero principalmente es un camino hacia un mundo basado en la justicia social.

1.6 Cultura de paz y no violencia

En términos generales podemos entender como Cultura de la paz y no violencia al proyecto social que busca la "... transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo" (Fisas 1998,19), la cual debe estar dirigida al desenmascaramiento de los mecanismos de dominación que orillan a los seres humanos a la discriminación, el maltrato y la violación de los derechos humanos, buscando nuevas formas creativas que no transgredan a los otros al momento de la resolución de los conflictos.

Es la tarea social de educar en y para el conflicto, para la disidencia y el inconformismo. Ésta se basa en el respeto de las libertades fundamentales, la comprensión, la empatía y la tolerancia. Busca recuperar el sentido de "estar y hacer juntos", de comunidad, de entender que el desarrollo cultural, emocional, económico y político del otro es tan importante como el propio, y, por tanto, que los individuos se reconozcan como portadores de derechos y obligaciones para el bien común (Fisas 2011).

según las circunstancias en las que se encuentra y de que sus acciones se evalúan según el contexto. También se invita a tener en cuenta que las diferencias siempre existirán, pero lo importante son los mecanismos mediante los cuales las abordamos.

Desde la perspectiva de la UNESCO,⁴ la Cultura de la paz y no violencia es un marco conceptual y normativo que sirve para inculcar en todos los seres humanos una conciencia holística del mundo diverso y cambiante, junto con la firme disposición al diálogo. Es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que llevan implícitos el respeto de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados; el respeto y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; la protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; el respeto y el fomento de la igualdad de los derechos y oportunidades de mujeres y hombres; así como el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información (Muñoz et al. 2010).

Al respecto, Francisco Muñoz et al. (2010) hablan de la complejidad humana, plantean que la conflictividad está siempre presente en lo individual y lo colectivo, en el día a día, y que en la mayoría de los casos los conflictos que se nos presentan se resuelven pacíficamente. Cada individuo tiene sus propios conflictos internos y en la medida en que cada uno hace un trabajo personal para resolverlos desde la autoempatía el medio en el que se desenvuelve cambia, pero al mismo tiempo la forma en la que se resuelven los conflictos en el entorno social de los individuos tiene un impacto en el comportamiento de los mismos.

Contradictoriamente sabemos que un mayor desorden exterior, asimilable a la violencia, puede ser compensado con una reorganización interior o, en caso de que fuera posible, con el uso de mayores recursos energéticos del exterior. Pero también hemos aprendido que el caos exterior terminará por influir en el interior (Muñoz et al. 2010).

⁴ La Cultura de la paz como modo de vida ha acompañado a los seres humanos a lo largo de su desarrollo de una u otra forma, sin embargo, hasta antes de la Segunda Guerra Mundial no se había conceptualizado explícitamente para su análisis y promoción. Así, junto con el surgimiento de la UNESCO se empieza a hablar del concepto de paz con gran énfasis, pero es hasta la época de finales de los noventa que se coloca en la agenda del organismo el fomento de la Cultura de la paz y no violencia. Y es por ello que el año 2000 se declara como su año.

La Cultura de la paz es, entonces, según estos autores (Muñoz et al. 2010), un camino inacabado, dinámico e imperfecto que busca el equilibrio y la armonía, pero en consideración de las múltiples variables de la realidad de los sujetos y su entorno. Es un proceso cambiante, consciente de que el equilibrio que busca es dinámico, pues los seres humanos y la cultura son cambiantes. Es la promoción de la resolución de los conflictos basada en la cooperación, el altruismo, la solidaridad, el diálogo, la negociación y la diplomacia.

La Cultura de la paz y no violencia es el conjunto de acciones que buscan propiciar entornos sociales más justos en cuanto a la satisfacción de los derechos humanos, las libertades fundamentales y las necesidades básicas. Lo que implica la protección del medio ambiente, la igualdad de género, la no discriminación por origen étnico, creencias religiosas, color de piel o capacidades físicas diferentes; así como el desarrollo digno y respetuoso, al igual que la libertad de expresión, opinión e información. Es una forma de vida, una forma de enfrentar la realidad. Es la ruptura de los mecanismos que hemos aprendido y que nos llevan a reaccionar de forma violenta retomando los aspectos de la cultura que sirven para justificar o legitimar la paz directa y estructural. Es la capacidad de entender el conflicto como algo natural del ser humano y enfrentarlo con múltiples estrategias creativas, cimentadas en el autorespeto, la autoempatía, el respeto, la empatía, la resiliencia y la cooperación, entre otros valores (Galtung 2017; Muñoz et al. 2010).

1.7 Educación para la paz

La educación es un mecanismo de sumo valor para lograr la transformación social hacia la cultura de paz y no violencia, de acuerdo con la UNICEF la educación para la paz es

Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional.

La educación para la paz es, por una parte, un proceso mediante el cual se desarrollan capacidades críticas para enfrentar los conflictos personales, locales y globales de forma pacífica. Y, por otra parte, es un mecanismo que nos permite “desprogramar” conductas violentas, de predominio e intolerancia. Es más que una materia, es un contenido que debe ser transversal a todas las materias, ya que busca proporcionar herramientas para que los sujetos comprendan la complejidad del mundo que los rodea, lo gestionen democráticamente, utilicen de forma responsable los recursos naturales y construyan un sistema de valores que defienda la tolerancia, la justicia y el respeto a las diferencias (Mayor Zaragoza 2003). Es dotar a los sujetos de autonomía para decidir, razonar y accionar con libertad, la cual debe estar basada en criterios que les permita defender sus diferencias y divergencias sin violencia (Fisas 2011).

Según Galtung (2014) este tipo de educación no debe caer en la satanización de la guerra y la idealización de la paz, debe ser crítica con los procesos de resolución de los conflictos y dejar de pensar a la paz como un lugar utópico al que llegar. Educar para la paz es educar en y para el conflicto,⁵ lo que implica la enseñanza de técnicas para llegar a acuerdos partiendo de la empatía, así como otorgar las herramientas necesarias para que los individuos dialoguen entre sí para resolver sus diferencias. No es una receta teórica para evitar o acabar con las guerras; es más una postura política.

La educación para la paz ha de ser también una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política (Fisas 2011, 6).

⁵ Partiendo de la idea de que el conflicto no es sinónimo de violencia, sino únicamente una discrepancia de ideas como se vio anteriormente.

Educación para la paz implica un esfuerzo para consolidar un nuevo paradigma; para crear una nueva manera de ver, entender y vivir la realidad. Siendo uno de sus grandes retos que las personas se asuman como protagonistas de su propia vida y como partícipes activas de la historia de la humanidad, con instrumentos que no impliquen la destrucción u opresión ajena (Fisas 2011).

Xesús Jares (2001) propone que la educación para la paz debe estar basada en el concepto de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto para que ésta pueda ser crítica-conflictual-no-violenta. La educación para la paz desde esta perspectiva es un proceso dinámico, continuo y permanente que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, que permite a los individuos desvelar críticamente la realidad permeada por la dimensión afectiva, sociopolítica y ambiental, para poder situarse en ella y actuar en consecuencia. Nos explica que este proceso educativo no es unilateral, ya que atiende a realidades complejas y por ello debe desarrollarse desde distintos enfoques que se complementan entre sí, como:

- *La educación para el conflicto, la desobediencia y la convivencia*

Desde este enfoque, se cuestiona el control y la disciplina de forma que ésta última se discuta y se asuma por todos de forma democrática y se rompa con la idea de obediencia como sinónimo de respeto. Se cultivan las relaciones interpersonales y la afectividad, a través del respeto, la empatía y la cooperación, así como el desarrollo de capacidades comunicativas que permiten construir comunidad. Por lo que es importante "... insistir en la necesidad de cambiar la cultura imperante de la competitividad y del menosprecio, por una cultura de la reciprocidad, la tolerancia y la afirmación, a través del uso de metodologías, dinámicas y estructuras participativas" (Jares 2001, 8).

Educarse en y para el conflicto implica aprender técnicas para resolver los conflictos, entendidos como algo natural de la vida humana, a través de la negociación y la mediación, así como la afirmación y confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los otros. Además de favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia.

- *La educación para el desarrollo y la justicia*

Este es un enfoque que trabaja desde la solidaridad, pretende que los individuos sean capaces de ser críticos frente a los desequilibrios económicos, sociales y culturales entre las distintas sociedades y las consecuencias que ellos conllevan. Asimismo, se esfuerza para concretar cambios en las actitudes y comportamientos que limiten el desarrollo de los demás. Por ello se ocupa en realizar análisis de los antecedentes históricos del subdesarrollo, las relaciones desiguales Norte-Sur, el orden económico internacional, la deuda externa, etcétera.

- *La educación para la diversidad y la multiculturalidad*

Ésta pretende otorgar herramientas que permitan el reconocimiento de la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida social, reivindicar y valorar la diferencia, fortalecer el conocimiento y el orgullo por la cultura y el grupo étnico al que se pertenece, así como el desarrollo de una conciencia ciudadana para erradicar la injusticia. Todo ello significa trabajar para combatir el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo, el sexismo y los prejuicios. Implica ver la diferencia cultural como una riqueza, no como un obstáculo (Jares 2001; CGEIB-SEP 2006).

- *La educación para la democracia y los derechos humanos*

Sus objetivos son que los sujetos conozcan y comprendan la historia de la lucha por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como los documentos que los registran. Por otro lado, busca que los individuos puedan identificar las violaciones que se hacen a los derechos humanos y las causas sociales que generan violencia, para afrontar de forma crítica sus consecuencias. Pretende formar ciudadanos responsables y activos políticamente.

- *Educación para la comprensión internacional*

Este enfoque pretende profundizar en la comprensión y valoración de la creciente interdependencia mundial, partiendo del respeto y valoración de la diversidad

cultural, étnica y política mundial. Y, por otra parte, trabajar para favorecer la tolerancia y contrarrestar la idea de “enemigo”.

- *Educación para el desarme*

Ésta busca que los sujetos comprendan el concepto de desarme y favorezcan actitudes positivas hacia su aplicación, analicen el sistema de guerra y al Estado nación para entender más a profundidad las consecuencias del rearme, que cuestionen la militarización y su relación con los derechos humanos. En términos generales, que sean críticos respecto a los sistemas bélicos y las alternativas violentas de defensa.

Por otra parte, otro camino para la construcción de una cultura de paz es el ligado a la forma en que nos comunicamos y relacionamos interpersonalmente con otros. Por ello, a continuación, profundizamos en la definición de una propuesta para la paz: la comunicación no violenta.

1.8 Comunicación no violenta

La Comunicación no violenta (CNV) es una técnica desarrollada por el psicólogo, educador y mediador de conflictos internacionales, Marshall B. Rosenberg, quien propone que al eliminar el “... lenguaje que crea culpa, vergüenza, juicios, crítica y exigencias” (ACNV 2018) se puede crear un mundo más pacífico.

Es un método que nos permite profundizar en nuestros sentimientos y necesidades con el fin de generar una conexión empática con nosotros mismos y con los otros. Según Rosenberg (2011), cuando somos empáticos estamos presentes, otorgamos toda nuestra atención a la otra persona, acallando nuestros pensamientos y por tanto nuestros juicios, lo que no significa estar necesariamente de acuerdo con los demás siempre.

La CNV nos permite voltear a vernos a nosotros mismos y discriminar las necesidades humanas básicas que nos llevan a actuar de una forma determinada, con el propósito de desarrollar un lenguaje que manifieste más claramente nuestros sentimientos y necesidades, y escuche las de otros. Por ejemplo, para poder expresar el enfado sin violencia, tenemos que tomar conciencia de que nunca es el

otro el que nos enfada, es la insatisfacción de una necesidad la que nos genera ese sentimiento. Por ello es importante diferenciar entre el desencadenante y la causa del sentimiento (Rosenberg 2011).

Dado lo anterior, "... en la CNV, expresar y escuchar son un binomio de relevancia cualitativa" (ACNV 2018):

1. Expresar con "claridad" comprende:

- a) observar hechos, reacciones y gestos concretos sin incorporar ningún juicio ni evaluación sobre las personas implicadas; b) identificar los sentimientos que la situación concreta nos genera, entendidos desde lo emocional y no desde el intelecto; c) investigar a qué necesidad o necesidades, satisfechas o no, responden estos, y, finalmente, d) hacer una petición específica, ya sea para nosotros mismos o para otra persona, que enriquezca nuestra vida o la de ambos.

2. Escuchar empáticamente al otro conlleva:

Intentar conectarnos e imaginar lo que los demás nos están diciendo más allá de las palabras o las acciones. Es traducir los hechos en observaciones libres de juicios o críticas, imaginar lo que el otro puede estar sintiendo y captar sus necesidades. Estos dos ejercicios nos ayudan a reducir la hostilidad, curar el dolor y fortalecer nuestras relaciones interpersonales. Además, "... cuando reconocemos, comprendemos y atendemos nuestras necesidades, desarrollamos unos cimientos sólidos, construimos una base emocional compartida que facilita unas experiencias relacionales más satisfactorias" (ACNV 2018).

"El lenguaje no es simplemente una manera de 'comunicarnos'. Es uno de los principales modos en que construimos y comprendemos nuestra realidad" (Lederach 1990, 11). La CNV se entiende como un lenguaje de procesos, y, por lo mismo, pretende eliminar del vocabulario palabras como: malo, bueno, anormal, normal, correcto, incorrecto, etc., ya que nos limitan a juzgar de forma estática los hechos y no profundizar en ellos. Sumado a lo anterior, propone que de acuerdo con el entendimiento ontológico que tengamos sobre el ser humano será la realidad que forjemos. Así, si se parte de la premisa de que el ser humano es malo por

naturaleza se le educará en un lenguaje de juicios que le hará diferenciar el bien del mal a base de castigos y recompensas; mas si se parte de la idea de que sobre todo el ser humano ama contribuir al bienestar de los demás, será educado en la conciencia de las necesidades mutuas abordadas desde el diálogo empático (Kuri Breña 2018).

De la mano de todo lo anterior y como parte de los mecanismos para la resolución de los conflictos desde la cultura de paz y no violencia, encontramos a la mediación como alternativa.

1.9 Mediación

De forma general podemos decir que la mediación es una alternativa para la resolución de los conflictos. Es un proceso en el que las personas involucradas en un conflicto identifican sistemáticamente los temas en disputa, se comunican de manera asertiva y llegan a acuerdos propuestos por ellos mismos que satisfacen de manera realista los intereses y necesidades de todos los involucrados a través de la ayuda de un agente externo a la discusión. Este método no es de reciente invención, ha sido utilizado por distintas culturas a lo largo de la historia de la humanidad, sin embargo, desde mediados del siglo pasado se ha utilizado con mayor énfasis en distintos países como una fuerte alternativa dentro del marco de lo jurídico, especialmente en casos de conflictos familiares (Folberg y Taylor 1996). No obstante, este no es su único medio posible de aplicación, puede ser utilizado en conflictos de tipo familiar, empresarial o laboral, escolar, sanitario, intercultural, penal, penitenciario, etc. (Darío 2014), por lo que se piensa que no se puede ofrecer una definición tan estricta ni pensar que hay una única manera de ejercerla, pese a que existen técnicas y conceptos comunes.

Considerando las propuestas de Folberg y Taylor (1996) y de Darío (2014), presentes en sus manuales para el mediador, podemos decir que los pasos más comunes a seguir en cualquier tipo de mediación son:

- *La introducción del mediador y la creación de estructura y confianza:*

En esta etapa el mediador presenta la técnica y hace algunas preguntas iniciales para conocer la motivación de los participantes en el proceso y los antecedentes inmediatos que dieron pie al conflicto.

- *La narración de los hechos y aislamiento de problemas:*

Aquí los participantes detallan el conflicto y lo analizan con ayuda del mediador, quien define la naturaleza del mismo basándose en la ubicación y duración del conflicto, intensidad de los sentimientos y rigidez de las posiciones, para que de esa manera los involucrados comprendan a fondo los puntos de acuerdo y desacuerdo.

- *Lluvia de ideas y creación de opciones y alternativas:*

Los participantes proponen todas las opciones para la resolución del conflicto, el mediador hace una lista y junto con los involucrados las analiza con los criterios que aquí se presentan, para crear alternativas viables. Se deben considerar:

- ✓ Las necesidades de todos los que se verán involucrados, incluso de quienes no estén viviendo el proceso de mediación.
- ✓ Proyecciones de acontecimientos pasados al futuro
- ✓ Normas legales y financieras, obstáculos y limitaciones
- ✓ Cualquier aspecto específico del conflicto que el mediador pueda prever.

- *La cooperación*

En este momento del proceso los participantes ya son conscientes de las problemáticas y las alternativas posibles, sin embargo, es hasta este momento en el que se entabla un verdadero diálogo para negociar la resolución del conflicto, lo que implica en ocasiones un cambio de percepción del asunto.

- *La construcción del acuerdo*

Esta etapa consiste en redactar un documento que señale las intenciones de los involucrados, sus decisiones, y su conducta futura.

La redacción debe ser clara y concisa para que todos los involucrados puedan acceder al documento sin limitantes.

Es importante mencionar que la mediación está orientada hacia la resolución de los conflictos y la creación de acuerdos interpersonales, o sea, dirigida a problemáticas en las que se involucran dos o más individuos, sin embargo, el mediador debe tener la capacidad de saber cuándo es importante ahondar en asuntos más personales. Ésta busca propiciar los medios para que las partes puedan comunicarse sin obstáculos y así puedan ahondar de forma positiva en el conflicto, revisar al máximo las alternativas, atender las necesidades de todos los involucrados y "... proporcionar un modelo para la futura resolución de conflictos" (Folberg y Taylor 1996, 27).

Uno de los objetivos de esta alternativa es ayudar a las personas a aprender nuevas formas de trabajar juntos, aislar las problemáticas y ver que con la cooperación todos pueden obtener beneficios. Sin embargo, es importante que el mediador tenga en cuenta que en ocasiones será necesario recurrir a otros métodos y por tanto debe conocerlos, tales como la persuasión, votación, negociación, arbitraje, etcétera.

Asimismo, es necesario que además de conocer teorías que expliquen el comportamiento humano, quien ejecuta la mediación debe ser capaz de crear y comunicar empatía con todos los involucrados; debe ser respetuoso, responsable, flexible, resiliente, paciente; tener sentido del humor, integridad personal y autodisciplina, así como sentido de justicia. Por último, Darío (2014) enfatiza que, pese a lo que otros argumenten, no se debería ser indiferente ante la injusticia, por lo que un mediador no puede pasar por alto acuerdos potencialmente injustos o imposibles de concretar.

1.10 Autogestión

Este concepto busca romper con las pautas de dominio jerárquicas tradicionales dentro de las instituciones, promueve la distribución horizontal del poder, lo que implica la participación y compromiso de los individuos involucrados, así como el ejercicio responsable de su libertad. Los procesos de autogestión son

protagonizados por comunidades autónomas con una actividad común insertas en un Estado, vinculadas creativamente con las estructuras y ámbitos de poder del mismo, cuestionando sus aspectos negativos y retomando aquellos que le funcionan (Encina et al. 2012). Así,

Un proceso de autogestión protagonizado por trabajadores tiene como factor fundamental el sistema social y político donde se desarrolla. Es imposible desarrollar un proceso autogestionario sin influencia del mercado capitalista en que la empresa debe operar. [...] En ese sentido, aunque los trabajadores se sientan “dueños” de su trabajo, no se puede suplir la carencia de un orden social donde se inserte el trabajo autogestionario sin depender de las relaciones sociales hegemónicas por el capital (Ruggeri 2012, 7).

El término no puede ser definido únicamente por su significado etimológico, de acuerdo con el cual puede entenderse gestionarse o administrarse uno mismo, ya que la autogestión implica interdependencias con otros sujetos y con el entorno político, económico, social y cultural donde se inserta la iniciativa.

El objetivo de la autogestión comunitaria es que ésta sepa utilizar los recursos democráticos existentes, las teorías sociales y políticas más afines con la participación revolucionaria de ellas, las tecnologías modernas, la interdisciplinariedad científica en la realización de un proyecto coherente (estrategia de cambio social), en el que, a ningún centro de poder interno o externo, ni a la ciencia misma se le permita legitimar la dominación del hombre sobre el hombre (Encina et al. 2012, 13).

Por su parte, el cooperativismo de trabajo es una expresión de autogestión, sin ser sinónimos, ya que, en este tipo de estructura, todos los socios deben ser trabajadores y todos los trabajadores socios. Sin embargo, también existen ejemplos en los que los cooperativistas pueden a su vez ser empleadores de trabajadores, en tales casos no se puede considerar que la organización es plenamente autogestiva (Ruggeri 2012, 7).

Por otra parte, la autogestión es un término que reúne a todos aquellos que creen en la posibilidad de una nueva sociedad, pese a seguir insertos en los modos de organización y regulación social imperantes. En este sentido, el concepto puede entenderse como la toma de conciencia de la sociedad y "... el reconocimiento de que todo grupo social tiene cierto poder de modificar las condiciones de su devenir" (UNESCO 1981, 8). Ahí es donde se encuentra con el terreno de la pedagogía, espacio que trabaja inserto en la organización social actual sembrando las semillas para la gestación de la organización social futura.

Capítulo II. ¿Qué fue Comunidad Lu'um?

2.1 Contexto

Desde la fundación de Mérida en 1542, el desarrollo urbano había presentado un proceso ordenado y paulatino; sin embargo, a partir de los años ochenta la población incrementó exponencialmente lo que “dio pie al desorden y a la desarticulación entre diferentes sectores de la ciudad” (González 2009, 7). Se expandieron los antiguos barrios y se sumaron nuevas colonias al norte y noroeste, debido a factores como la enajenación de tierras ejidales por intereses políticos y económicos, así como por la migración de personas del interior del estado resultado del “colapso definitivo de la principal actividad económica de la región: la producción de henequén, que dejó en situación precaria a los pobladores rurales de la zona, quienes tuvieron que buscar empleo en la capital” (Abud 2009, 53). Otros factores de inmigración se dieron con la modernización de las vías terrestres de comunicación, el crecimiento económico y la globalización (Bolio, 2004 citado por Abud 2009), por lo que personas de otros estados como Tabasco, Campeche y Chiapas llegaron a habitar la ciudad. Por otra parte, luego del temblor de 1985 hubo una alta migración de personas de la Ciudad de México.

En este período de transformación gran parte de las familias de mayores recursos se trasladaron a nuevos fraccionamientos al norte debido a las dinámicas económicas del centro de la ciudad, la mercantilización del transporte público y el alto costo del mantenimiento de las viviendas antiguas (Fuentes 2005 citado por González; Abud 2009).

Mérida es considerada una ciudad pacífica; de hecho, hay quienes la catalogan como la ciudad más segura del país (Lamundi México 2017).

Sin embargo, las condiciones de bienestar y tranquilidad que se evocan sobre Mérida no están generalizadas para todos los habitantes, ya que la sociedad meridiana se caracteriza por una marcada segmentación social, que la propia población vive como algo natural y normal, no como un problema, puesto que desde su fundación se conformó de esa manera. (González 2009, 10)

La distribución espacial, el equipamiento, los servicios, así como los estratos socioeconómicos se pueden observar claramente en una evidente polarización entre la zona sur y la zona norte. En el sur habitan las personas con mayores condiciones de pobreza y exclusión, regularmente grupos indígenas⁶ que migraron de comunidades rurales del interior de la península. Se percibe como un espacio peligroso y delictivo. En él se localizan el aeropuerto, la ciudad industrial, los cementerios, las cárceles, los cuarteles militares, etc. En la zona central habita la clase media y media baja, es en ella donde se suscita el mayor movimiento económico y cultural relacionado al turismo, es uno de los “principales soportes para el intercambio, la distribución, gestión, transmisión de información y entretenimiento del estado; también constituye el principal enlace entre las colonias de la ciudad y las poblaciones del interior” (González 2009, 12). Actualmente es un territorio en transformación por la restauración de los edificios, ya sea para mejorar la apariencia con fines turísticos o por cuestiones de compraventa de canadienses y estadounidenses, principalmente. Al norte, de la ciudad se localizan las clases media alta y alta; se ubican las plazas comerciales, las zonas recreativas, los restaurantes, bares y las escuelas privadas de mayor prestigio como el Grupo Montessori de la Ciudad de Mérida o el Centro Educativo Piaget Sodzil.

Aunque la división entre las zonas pobres y las que no lo son está claramente delimitada, no significa que carezcan de filtraciones. En el norte hay terrenos que, en su momento, fueron rurales, pero que el crecimiento urbano dejó aislados, por lo que es posible encontrar junto a una gran mansión dos o tres chocitas de quienes no han vendido sus tierras. (González 2009, 13)

⁶ Cabe destacar que en la ciudad habitan más de 150 mil maya hablantes por lo que es considerado en centro urbano maya más importante del país. Dato correspondiente a la encuesta Intercensal del 2000 del INEGI. Ya que, el instituto no consideró estos datos en sus encuestas del 2010 y 2015, siendo la información más reciente la del 2000. Mas, se puede precisar que en Yucatán habitan 569.8 mil maya hablantes, dato que presentó un aumento del 3.6 % respecto al 2000, cuando se registraron 549.5 mil hablantes.

Las desigualdades socioeconómicas y de atención pública a las distintas zonas, así como la migración, han incrementado la segregación espacial y la ruptura de la cohesión social. Han dado pie a perpetuar conductas discriminatorias, racistas y xenófobas. No hay un proyecto común, “la conformación del espacio público no facilita la percepción de un proyecto colectivo, sino las prácticas de indiferencia e individualismo, que priorizan el interés particular y no el de construir comunidad” (González 2009, 13). Además, no existen mecanismos gubernamentales efectivos para atender e insertar a los migrantes e incluso se ha desencadenado un discurso que exalta las bondades de ser yucateco y especialmente meridano que en ocasiones atenta contra los migrantes (Abud 2009).

Al ser la ciudad más importante del estado, Mérida tiene los niveles más altos de oferta y calidad respecto a los servicios que ofrece, por lo que además de atender a la población residente también se encarga de las personas que llegan de otros municipios a trabajar o a estudiar, por ello la matrícula de las escuelas sobrepasa el total de la población en la zona metropolitana.

En el ciclo escolar 2016-2017 se registraron 112 mil 582 alumnos inscritos en los niveles escolares preescolar y primaria. Se inscribieron un total de 30 mil 949 alumnos en preescolar de los cuales 15 mil 678 fueron hombres y 15 mil 271 mujeres, atendidos en 393 escuelas por 1582 docentes. A nivel primaria los datos arrojaron que hubo 81 mil 633 alumnos inscritos, de ellos 41 mil 667 fueron hombres y 39 mil 966 fueron mujeres atendidos en 397 escuelas por 3282 docentes. Según estos datos el promedio de alumnos por profesor es cercano al promedio de los países de la Unión Europea y de los Estados Unidos. Este dato es relevante puesto que el tamaño de los grupos afecta directamente el rendimiento de las prácticas de enseñanza personalizadas que garantizan la apropiación del conocimiento.

Por otro lado, al contrastar la ubicación de las distintas modalidades de las escuelas preescolares con ayuda del mapa presentado en la página de la Secretaría de Educación de Yucatán (SEGEY) se observa que las pocas escuelas indígenas en el municipio se encuentran en la zona metropolitana sur, las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en la zona metropolitana norte, las estatales en las zonas centro y sur, las federales principalmente en el noroeste y

sureste y las particulares en toda la ciudad. En cuanto a las primarias se vio que las pocas escuelas estatales se localizan en el centro, las federales en el sur y sureste y las particulares en toda la ciudad con una fuerte presencia en el centro y el norte. Así, se puede decir que la ubicación de las escuelas preescolares y primarias corresponde a la distribución social, económica y cultural que se describe anteriormente. En la zona sur hay muchas más escuelas públicas que privadas y únicamente en la zona metropolitana sur hay escuelas catalogadas como indígenas.

De acuerdo al boletín de la SEGEY del 30 de mayo de 2016, Yucatán se encuentra a la vanguardia educativa, puesto que es la entidad federativa con más avances en términos de la reforma educativa, además de que se han entregado 44 mil 501 computadoras a los jóvenes del estado, considerando que, en palabras del Ex secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Aurelio Nuño Mayer, “hoy una enseñanza que no tiene acceso a la tecnología, no puede llamarse de calidad, por lo que las computadoras vienen a cambiar la vida y la formación académica, porque conectan de manera directa con el futuro, y ayudan a abrir ventanas y espacios de oportunidad” (SEGEY 2016). Sin embargo, desde mi punto de vista, el hecho de que se evalúe la calidad educativa únicamente por la aplicación de la reforma educativa o la repartición de equipos de cómputo es un dato sesgado, puesto que aún sigue en cuestionamiento la propuesta educativa proveniente de dicha reforma, y el que se entreguen computadoras no asegura que se tengan todos los recursos didácticos y físicos (luz, instalaciones adecuadas, etc.) necesarios para su buen uso. De igual manera estas acciones no aseguran el acceso a la educación de todos los habitantes.

Los miembros de Comunidad Lu'um, no estaban muy de acuerdo con lo que se plantea por parte de la SEP. Por ello, tras considerar el contexto educativo, principalmente el de las escuelas privadas que presentaban algunas propuestas alternativas, y no encontrar mucha resonancia con sus ideales, decidieron hacer su propia propuesta. Cabe destacar que las familias involucradas eran en su mayoría personas provenientes de otros estados: Jalisco, Michoacán, Guerrero y Ciudad de México. Y de otros países: España y Estados Unidos. Sólo tres de los involucrados

eran Yucatecos. Todas las familias eran de clase media, habitantes de la zona norte y centro de la ciudad de Mérida.

Para entender los retos que implica construir y desarrollar una comunidad educativa con las características de Comunidad Lu'um se consideró importante presentar cuáles fueron los antecedentes que dieron pie a la consolidación del proyecto. Para ello se utilizó principalmente la información obtenida de 11 entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros de la comunidad que representan a por lo menos un integrante de cada familia. De igual manera, se pensó necesario detallar dos de los documentos fundadores, puesto que le permite al lector tener bases más sólidas sobre los objetivos del proyecto y su estructura general.

En consideración de que el proyecto fue un proceso en constante construcción y cambio, al final del capítulo se habla de las transformaciones del mismo, a partir del momento en que se escribieron los primeros documentos hasta su finalización en diciembre de 2018. Para realizar lo anterior, nos apoyamos en las relatorías de las asambleas mensuales, quincenales y extraordinarias, en los registros de observación participante y en las entrevistas realizadas.

2.2 Antecedentes

La cuestión educativa es un tema que Xixili, una de las madres fundadoras del proyecto, siempre ha traído consigo. Cuando llegó a Mérida ya había trabajado en UNICEF y era consciente de la situación educativa del país. Al poco tiempo de su llegada conoció a María, y juntas comenzaron a soñar con otras formas de educación posibles. Por ello María invitó a Xixili y a su pareja Alejandro a asistir a las reuniones de un grupo de familias que estaban planteando un proyecto educativo alternativo. Sin embargo, poco tiempo después Xixili y Alejandro ya no pudieron asistir y un tiempo más tarde ese grupo se disolvió. Pero la semilla quedó sembrada, y cuando Xixili conoció a otras mamás interesadas en crear un proyecto educativo que buscara el desarrollo de los niños de forma respetuosa y atendiera a los valores e ideales de las familias involucradas, decidió lanzar una convocatoria

para que todas las familias que estuvieran buscando otras formas de educación en Mérida asistieran a discutir sobre este proyecto.

A la reunión llegaron alrededor de 15 familias. En ella se discutió lo que se quería hacer. Había quienes tenían propuestas mucho más desescolarizadas que otras, y algunos unos optaban por metodologías fijas. Se discutió sobre lo que les gustaba y lo que no les gustaba de las escuelas. Pero no quedó ahí, acordaron seguir reuniéndose cada quince días para seguir definiendo lo que se quería. Iban y venían familias, por un tiempo sólo fueron cinco familias, y poco después se sumaron unas cuantas más.

En las reuniones se hicieron diversos ejercicios, lluvia de ideas sobre lo que querían, mapas mentales, ejercicios de integración, etc. Hicieron un ejercicio sobre para qué educar en este país, y otros acerca de para qué ha servido la educación en este país y sobre si se hiciera una comunidad educativa qué fortalezas tendría cada quien. Una vez que se consolidó un grupo que asistía constantemente a las reuniones y que realmente aspiraba a trabajar para construir un proyecto de esas magnitudes - pues, aunque a algunos les gustaba la filosofía sabían que implicaba mucho compromiso y esfuerzo- comenzaron con la redacción de los principios pedagógicos, sin saber mucho, pero sí sabiendo lo que no querían. “Para eso nos sirvió la reflexión de la educación como acto político, cómo nos doméstica, cómo no somos libres y salimos de las escuelas sin ejercer nuestra ciudadanía, así como niños que les vale un comino lo que pase en el mundo y lo que le pasa al otro. Entonces a mí eso me entusiasmaba, no era una comunidad que quería sobreproteger a los niños, que no era una comunidad que fingía bueno ahorita no queremos certificación, pero después sí”, relató María. Y casi al año de estarse reuniendo empezaron con la búsqueda de un espacio donde ejecutar el proyecto y a las acompañantes educativas.

El proceso de selección de las acompañantes fue complicado. Al inicio se pensó que se iba a tener mucho fórum al lanzar la convocatoria, especialmente entre los profesionales, sin embargo, no fue tan sencillo. Con el paso del tiempo las madres se fueron dando cuenta de que no sólo era importante buscar a alguien que supiera de pedagogía o que estuviera formada en alguna metodología alternativa,

sino que la disposición a la deconstrucción, al trabajo conjunto con las familias y el gusto por el proyecto también debían ser considerados. La metodología de selección consistió en hacer una entrevista a las interesadas en la que los miembros del comité de pedagogía les contaban del proyecto y éstas a su vez les exponía los motivos por los que les gustaría colaborar con las familias. Después se les pedía a las aspirantes preseleccionadas que hicieran una actividad con los niños para evaluar cómo se sentían ellos con la interesada y a su vez ella con los niños y con el hecho de que los papás estuvieran presentes en el espacio educativo.

Desde el punto de vista de Jorge, uno de los papás, Comunidad Lu'um surgió por la preocupación de un grupo de familias inconformes con los espacios educativos o las opciones educativas que existían en su entorno, y que las llevó a buscar una educación de carácter más libre, emancipadora, autogestiva, incluyente y reflexiva. Y aunque Jorge estaba está a favor de la educación pública, entienda que la educación pública actual es muy distinta de la que él vivió, ya que ahora está más acomodada al libre mercado y, por lo mismo y apoyando a la madre de su hijo, decidió darle una oportunidad a Lu'um.

Por otra parte, Alejandro explicó que, para él, Comunidad Lu'um no fue un proyecto pensado únicamente para el buen desarrollo de su hija, aunque ésta fuera una de sus prioridades, sino que iba más allá, se relacionaba con su forma de sentir y ver el mundo, con los cambios que espera ver en la sociedad. Fue el anhelo de construir y trabajar para la paz.

Una vez que el grupo estaba más consolidado, empezaron con la redacción de los documentos en los que se expresarían los objetivos, la visión, la misión, la propuesta organizativa y más. A continuación, se exponen las ideas más relevantes de los mismos.

2.3 Organización de Comunidad Lu'um: cooperativa de crianza y juego libre

Comunidad Lu'um fue un proyecto que empezó con el propósito de construir colectivamente un espacio donde las madres, los padres y sus hijos pudieran realizar actividades de aprendizaje, juegos y creatividad, y en el que las familias fueran parte activa del desarrollo de las habilidades de los niños.

El objetivo de la cooperativa es ofrecer a las niñas y niños un espacio de crianza, juego libre y aprendizaje acorde con sus intereses y en contacto con el entorno natural y social. El espacio está gestionado por las propias familias de lxs niñxs⁷, quienes, en colaboración de dos personas externas a las familias, están también a cargo del proyecto pedagógico y del acompañamiento diario (Documento fundador para la organización de Comunidad Lu'um).

Desde un inicio, las familias optaron por constituirse como cooperativa, buscando una estructura horizontal en la que la toma de decisiones fuera por consenso y en la que cada una de las familias asumiera obligaciones y tareas a realizar para el bien común. En plena conciencia de que en el grupo existía diversidad respecto a las formas en que se entiende y se vive la realidad, se plasmó en los documentos fundadores la idea de que para funcionar adecuadamente era necesario mantener relaciones basadas en la comunicación fluida, asertiva y respetuosa, la empatía, el respeto y el cuidado del otro; así como en el trabajo constante para aprender a gestionar los conflictos de forma asertiva y así dar el ejemplo a los niños.

Sin embargo, considerando que no todas las personas interesadas en el proyecto educativo tuvieran gusto o tiempo de participar como cooperativistas, se establecieron dos modalidades de pertenencia al grupo, las familias cooperativistas y las usuarias

1. . Las primeras eran las dueñas y las trabajadoras del proyecto, y se comprometían a realizar una aportación económica inicial además de los pagos mensuales regulares, contribuir en la creación y acondicionamiento de los espacios, asistir a las reuniones, "... tener una actitud positiva, constructiva y activa y mantener una relación con las otras familias basada en el respeto, el apoyo mutuo y la cordialidad" (Documento fundador para la organización de Comunidad Lu'um), respetar los acuerdos de convivencia y hacer aportaciones en cuestiones

⁷ En el proyecto decidieron utilizar lxs niñxs para nombrar a los niños y a las niñas de manera inclusiva.

pedagógicas, organizativas o administrativas. Además de "... asistir al espacio mínimo una vez por semana para las tareas de acompañamiento en las mañanas. Y de no ser posible por cuestiones imperativas, se buscará la forma de colaboración activa, ya sea en las tardes o en otra modalidad" (Documento fundador para la organización de Comunidad Lu'um). Las segundas, tenían derecho a dar sus opiniones en las asambleas mensuales, pero sin la opción de voto. Eran bienvenidas a participar en los distintos comités organizativos y otras tareas de trabajo siempre y cuando lo desearan y tuvieran tiempo y disposición. La aportación económica de éstas recaía en una inscripción anual, más cuotas mensuales fijas.

El órgano principal para la toma de decisiones era la asamblea. Para que ésta cumpliera con sus objetivos era fundamental que se encontraran todos los miembros presentes, ya sea físicamente o representados por otros, requiriéndose por lo menos 50% + 1 de los votos para fallar a favor de una propuesta. Por otra parte, por cuestiones operativas se establecieron áreas de responsabilidad: coordinación, administración, mantenimiento y comunicación, y se propuso que cada una contara con un comité de apoyo formado por las familias interesadas en cada área, y que quien la coordinara tuviera un salario mensual. Entre las tareas asignadas para la coordinación estaban:

- Ser la persona responsable del área pedagógica y académica.
- Coordinar con las familias y con las acompañantes la agenda de actividades y proyectos de todo el mes. Lo que implicaría reunirse al menos una vez por semana con las acompañantes, para coordinarlas con las familias que acompañaran ese mes.
- Ser el punto de enlace de comunicación con las familias.
- Cerciorarse de que el espacio estuviera en perfectas condiciones materiales y de limpieza.
- Estar al pendiente de los recibos de gastos de la casa y hacérselos llegar a la persona responsable de administración y finanzas.

- Una vez al mes coordinar una reunión con las familias para hablar sobre el desempeño de los niños.
- Asistir como coordinador(a) a las asambleas y realizar una exposición.
- Llevar una bitácora de actividades, así como de las impresiones de la evolución de cada niño o niña en coordinación con las acompañantes y las familias, con el objetivo de poder sistematizar la experiencia, entre otras tareas.

Las tareas de la administración consistirían en:

- Recolectar las mensualidades de todas las familias.
- Gestionar una cuenta bancaria.
- Mantener las cuentas claras y transparentes y mostrarlas periódicamente a la asamblea.
- Recibir los recibos de gastos y efectuar los pagos correspondientes.
- Pagar la renta mensual de la casa.
- Aprobar los gastos puntuales de materiales.

Tareas de limpieza y mantenimiento general:

- Limpieza diaria del espacio, especialmente de las zonas como los baños y la cocina, ya que de la limpieza general se encargaban los niños, las acompañantes y las familias acompañantes.
- Estar atento a cualquier falla de la casa para reportarlo a la casera.

Aunque el principal objetivo del proyecto giraba en torno a las actividades matutinas con los niños y las familias, se buscó una forma creativa de generar mayores ingresos económicos para la cooperativa, por lo que se pensó en la renta del espacio por las tardes a quienes quisieran ofrecer talleres, clases o realizar actividades. Por lo tanto, fue indispensable crear un área que pudiera coordinar este espacio. Sus tareas consistían en:

- Coordinar y organizar la agenda de actividades que se realizaban en la tarde.

- Lograr que la agenda se llenara en la medida de lo posible
- En caso de ser una actividad con alguien no cooperativista, encargarse del espacio. Abrir, estar presente y limpiar.
- Promocionar las actividades de la tarde en redes sociales y medios de comunicación
- Crear sencillos elementos gráficos para las actividades

2.4 Acuerdos de convivencia

Con el fin de establecer una convivencia armoniosa, respetuosa, clara y honesta, fomentar relaciones interpersonales solidarias, respetuosas y afectivas entre quienes conformaban la comunidad, en el reconocimiento y valoración de la diferencia y la diversidad de cada uno; construir entre todos los adultos el ejemplo para los niños al actuar desde un criterio autónomo y solidario, los miembros de la comunidad establecieron acuerdos de convivencia y los plasmaron en un documento denominado: *Acuerdo de convivencia para la Comunidad Lu'um: una guía completa para las familias cooperativistas*. En él se establecieron, por una parte, la misión, la visión, los objetivos y los valores del proyecto, y, por la otra, los derechos y compromisos de las familias, las acompañantes y los niños.

Así, de acuerdo con el documento antes mencionado, tenemos que su misión era que como comunidad se construyera el aprendizaje durante los primeros años de los niños acompañado del fomento de valores como la autoestima, el respeto, el amor y la unidad, beneficiando con ello al núcleo de la sociedad.

Su visión giraba en torno al respeto y fortalecimiento de la creatividad y los derechos humanos de los niños, para lo cual debía proporcionarse un ejemplo que buscara formar integralmente personas comprometidas con el cambio social, a través de proyectos lúdico-pedagógicos que facilitaran la interacción de los niños con su entorno natural, familiar, social, étnico y cultural.

Sus objetivos eran (cita textual del documento):

- Favorecer en los niños la construcción de valores para lograr la sana convivencia dentro y fuera de la comunidad y de esta manera permitirles ser autónomos.
- Establecer y poner en práctica el EJEMPLO de comportamiento que apunte a tolerar y respetar al otro.
- Generar un espacio permanente de reflexión y construcción de acuerdos para la convivencia.
- Construir entre todos el EJEMPLO para ser capaces de actuar con criterios propios y de interactuar con los demás.

En este documento se estableció que tanto adultos como niños tenían derechos y obligaciones. Así, los derechos de los niños eran:

- | | |
|--|--|
| • El conocimiento | • La equivocación |
| • La imaginación y la belleza | • La libre expresión |
| • La cultura | • Ser escuchado |
| • La discrepancia | |
| • Obtener el diálogo como respuesta | • Recibir explicaciones claras y adecuadas |
| • La no violencia | • Recibir trato imparcial |
| • La alegría | • Recibir un trato respetuoso de todos los miembros de la comunidad |
| • El amor | |
| • La participación | • Expresar opiniones y sugerencias sobre el mejoramiento de los procesos internos, calidad de los servicios o cualquier inconformidad. |
| • El descanso | |
| • Disfrutar de un ambiente de confianza y orden | |
| • Ser atendido personalmente cuando tuviera dificultades | |
| • Recibir estímulos | |

Respecto a sus obligaciones, en el documento no se detalla puntualmente cuáles eran, más bien se establece que el comportamiento de los niños depende del ejemplo que reciben de los adultos. Por lo que para que los niños actuaran con cordialidad, respeto y tolerancia hacia los miembros de la comunidad, los adultos tendrían que actuar de esa manera e inculcarlo, ya sea en casa en el caso de las familias, o por medio de las actividades educativas en el caso de las acompañantes. Para las acompañantes se estableció que sus derechos eran:

- Ser queridas, escuchadas y respetadas por los niños y por las familias
- El estudio y la capacitación continua
- Ser felices
- Tener tiempo para el descanso, la alimentación y otras necesidades

Y sus obligaciones:

- Ser creativas en el trabajo y jugar con los niños
- Respetar el interés de aprendizaje de los niños
- Cuidar y proteger a los niños
- Dar buen trato y ser amigable
- Dar seguridad a los niños
- Tener buenas relaciones con los que están a su alrededor
- Trabajar con amor
- Ser cariñosas, tiernas y amorosas
- Ser comprensivas, receptivas y responsables
- Ser estímulo y ejemplo de vida
- Asistir puntualmente a la comunidad
- Mantener comunicación cordial y oportuna con los padres de familia, y atender en su horario establecido
- Abstenerse de organizar, sin la previa autorización de la asamblea, rifas, paseos, exigir libros, vender material pedagógico o solicitar dinero a los niños
- Participar en la planeación y programación de las actividades

Por su parte, los derechos de las familias eran:

- Ser escuchadas y recibir un buen trato respetuoso
- Recibir periódicamente un informe del proceso de sus hijos
- No ser discriminados
- Informarse acerca del proceso de formación de los niños
- Dialogar y participar sobre las dificultades y procesos educativos de los niños
- Disfrutar de las instalaciones y sentirse cómodos

Y sus obligaciones:

- Cumplir con el pago de inscripción y la mensualidad en los tiempos acordados
- Mantener una participación proactiva en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Involucrarse en las actividades y darles continuidad
- Llevar y recoger a los niños puntualmente en los horarios asignados
- Respetar los conductos regulares para los reclamos y sugerencias
- Comunicar con anticipación cualquier eventualidad que se presentara con los niños

En este documento también se estableció un punto destinado a la resolución de los conflictos, sin embargo, se observa que, aunque hubo la intención de plasmar los mecanismos que la comunidad propuso o usó para la resolución de los mismos, la redacción quedó inconclusa. Sin embargo, se sabe por observación que el método que se utilizaba con los niños de preescolar, claramente adaptado a las edades, y que se utilizó en diversas ocasiones en las asambleas, fue la mediación.

Lo que se expresa literalmente en el documento es que para la resolución de conflictos se adoptaba la siguiente guía para la convivencia:

- 1) Creemos que cada persona es importante por distintas razones
- 2) Somos amables los unos con los otros
- 3) Compartimos y jugamos juntos

- 4) Cuando alguien no nos cae bien, se lo decimos
- 5) No nos portamos mal en relación con los demás para lograr lo que queremos
- 6) No ofendemos ni nos burlamos de otra persona por su aspecto
- 7) Nos esforzamos por hacer lo mejor posible
- 8) Respetamos a los demás y nos preocupamos por sus sentimientos
- 9) Defendemos nuestros valores e ideas
- 10) Todos somos responsables de cumplir y aceptar estas reglas

Procedimiento para resolver conflictos

- 1) Identificar el problema preguntando por separado a los interesados.

2.5 Sobre el desarrollo del proyecto

Una vez que se rentó la casa donde se llevarían a cabo las actividades ubicada en la colonia García Ginerés, cerca del centro de la ciudad, se propuso hacer un curso de verano para dar a conocer el proyecto y para que las familias pudieran “foguearse”. Este se llevó a cabo en julio del 2017, teniendo como resultado una buena experiencia, pero dejando como aprendizaje la necesidad de establecer ciertos límites con los niños. Al mismo tiempo el comité de pedagogía se reunía una vez por semana para leer a Rebeca Wild,⁸ gran inspiración para el proyecto, y para definir la propuesta pedagógica del mismo. El objetivo no era tener una metodología ya establecida sino ir la construyendo con base en los pilares pedagógicos establecidos por el comité y a la observación de los niños y sus reacciones ante los espacios y los estímulos propuestos por los adultos.

Al inicio se pensó en hacer tres grupos con los niños, el grupo para bebés, otro para niños de 3 a 6 años y otro más para niños de 7 a 12 años. La propuesta era que las mamás y los papás del grupo de bebés establecieran cargos rotativos para el cuidado de los niños, por ejemplo, el lunes una o dos de las mamás o de los papás se quedaría en Lu’um cuidando a su bebé y a los de los demás, el martes,

⁸ Filóloga y pedagoga alemana formada en la metodología Montessori, quien en 1977 fundó en el Ecuador, junto a su marido Mauricio Wild, un centro escolar alternativo compuesto de jardín de infancia y primaria llamado el Pesta.

otra persona se encargaría de esto, etc. Para los otros dos grupos la idea era contratar a una persona que acompañara el proceso educativo de los niños de lunes a viernes llevando a la práctica las planeaciones elaboradas semanalmente en el grupo de pedagogía, en el que acompañantes y familias dialogaban para establecer una línea de acción, y, por otra parte, una o dos veces por semana uno de los miembros de la familia ejecutaría una actividad con los niños en la que la acompañante no sería la que guiara sino el familiar, con el propósito de que las familias les pudieran transmitir a sus hijos y a los demás niños su propio conocimiento sobre cualquier materia. Además, se propuso que hubiera momentos en el día o en la semana en que todos los niños, desde bebés hasta los niños más grandes, convivieran.

Se pretendía que los niños también participaran en las asambleas como miembros activos, sin embargo, muchos de ellos eran muy pequeños y en ocasiones para algunos temas era importante que no estuvieran presentes, por lo que en octubre del 2017 se propuso que hubiera una asamblea quincenal de adultos y otra de niños. Además, se estableció la necesidad de que cada 15 días se asistiera al espacio con el fin de realizar trabajo físico de mantenimiento y habilitación de los espacios, procurando que éste no coincidiera con la fechas de las asambleas, ya que en las primeras asambleas del ciclo escolar había sucedido que quienes se quedaban a discutir y tomar las decisiones eran las mujeres (en su mayoría) y los hombres se dedicaban a hacer el trabajo físico impidiendo que unos y otros participaran en ambas actividades.

En un principio, en la casa había seis espacios bien definidos, el cuarto de los *grandes*,⁹ el cuarto para los bebés, la zona de los *medianos*¹⁰ (un espacio al centro de la casa), la cocina, un espacio de co-working y el patio, y la premisa para las acompañantes era estar con los niños de su grupo para apoyarlos en el uso de los materiales y compartirles sus experiencias, métodos de estudio, ideas, etc. Los materiales se encontraban en repisas de fácil acceso para los niños y ellos podían tomar lo que desearan. Para los *medianos* había animales de juguete, listones,

⁹ Término empleado por la comunidad para referirse al grupo de primaria.

¹⁰ Término empleado por la comunidad para referirse al grupo de preescolar.

piedras, conchas, pinturas, papeles de colores, pegamento, maderas para construir, disfraces, libros, etc. Para los más grandes, que también podían utilizar las cosas del preescolar si así lo deseaban, había algunos materiales Montessori, libros, microscopio, materiales para moldear, juegos de mesa, etc. Sin embargo, a lo largo del proyecto estos espacios se fueron modificando de acuerdo con las necesidades que los niños expresaban. Los *medianos* se mudaron al cuarto de los bebés, los bebés jugaban principalmente en el patio, luego para el nuevo ciclo escolar sólo quedó el grupo de jardín de infancia, así que el cuarto más grande fue acondicionado para el juego con una casita hecha con dos muebles de madera y una tela colgante del techo, ollitas, tazas, platos, etc., juguetes de madera, animales de juguete, legos, maderas para construir, carritos de madera, etc. El espacio del centro se destinó para los disfraces y una pequeña biblioteca y la zona de co-working quedó inactiva.

Cuando el grupo de los *grandes* creció y cambiaron de acompañante en marzo del 2018, se reveló que era importante hacer una división del grupo, en primaria baja y primaria alta, atendiendo a las necesidades que los niños expresaron en un taller de emociones que recibieron a lo largo de unos meses y a las recomendaciones por parte de la acompañante con formación Montessori que colaboraba en ese momento, sin embargo, hasta la disolución del grupo en julio del 2018 no se logró atender dicha necesidad.

Para el desarrollo educativo del grupo de los *medianos* se buscó trabajar basándose principalmente en la propuesta metodológica de la pedagogía Waldorf, ya que ésta es sumamente compatible con los principios de Comunidad Lu'um, pero siempre teniendo en cuenta cualquier propuesta o inquietud de las familias. Al inicio la participación de los miembros de la comunidad era fundamental, sin embargo, con el paso del tiempo las familias ya no se involucraban haciendo actividades específicas con los niños, sino que estaban de apoyo por si algún conflicto se suscitaba, aunque en algunas ocasiones hacían una que otra actividad. Más tarde, se vio que la presencia de los adultos modificaba la actitud de los niños, por lo que una de las acompañantes solicitó que, si se hacía un espacio de co-working, como en algún momento se había planteado, los adultos no interfirieran con las dinámicas

diarias de los niños. Sin embargo, no fue sino hasta el nuevo ciclo escolar en agosto del 2018 que la presencia de las familias disminuyó, no sólo porque se haya atendido a la petición sino porque muchas familias dejaron el proyecto.

A partir del nuevo ciclo escolar se expuso que, si para las familias no era posible asistir para poner una actividad con los niños o para apoyar en las dinámicas planeadas, no había ningún problema. Esto porque a lo largo del desarrollo del proyecto siempre hubo una presión para que las familias estuvieran presentes en la semana bajo la idea del trabajo para la comunidad, mas existían otras necesidades además de las pedagógicas que necesitaban ser atendidas y que muy pocos satisfacían, como el trabajo del cuidado del patio y las gallinas. No obstante, se siguió observando que la actitud de los niños hacia el espacio, las actividades y sus compañeros era muy distinta cuando estaban presentes sus padres y cuando no, o generaba conflicto en algunos niños que los padres de otros estuvieran en el espacio regularmente y los de ellos no.

El proceso del grupo de los *grandes* fue distinto, al inicio se puso mucho énfasis en el trabajo por proyectos, así, la acompañante educativa tenía la función de guiar a los niños para que desarrollaran un proyecto que partiera de sus propios intereses y éste se ligara con las materias oficiales y los conocimientos que las familias quisieran compartir. Mas no fue una tarea fácil, pues en un principio el grupo de los *grandes* estaba conformado por dos familias, siendo uno de los niños hijo de la acompañante. O sea, no había suficientes padres o madres para cubrir las necesidades del grupo, y no hubo mucha respuesta por parte de las familias de los niños más pequeños, en parte porque estaban más pendientes de conformar su propio grupo. Entonces fue necesario contratar a alguien que tuviera experiencia con grupos multigrado y multitemático, por esa razón se contrató a una exguía Montessori con muchos años de experiencia con la que los niños ya habían trabajado, pero en el entendido de que Lu'um no buscaba ser Montessori, sino servirse de sus herramientas para trabajar por proyectos y desde los enfoques transversales de la comunidad como el pensamiento crítico, la interculturalidad, la conexión con la tierra Y la cultura de paz. El desarrollo de las actividades no fue muy fructífero, los niños se notaban inconformes, por lo que se pensó en apoyarlos

con un taller de emociones que les permitiera entenderse y entender a los otros, fortaleciendo el grupo. Y a partir de ahí se intentó hacer una división del grupo por edades, tarea ardua para la acompañante, ya que tenía que atender en un solo día ambos grupos al mismo tiempo, por lo que en junio del 2018 renunció. Luego de este evento, las familias se organizaron y las madres y los padres de toda la comunidad apoyaron haciendo actividades con el grupo de los *grandes*, hasta que finalmente después de hacer un ejercicio FODA se optó por cerrar el grupo.

Entonces en el periodo del nuevo ciclo escolar la comunidad se conformó únicamente por las familias del grupo de los *medianos* al que se sumaron dos niñas más, siendo un total de seis niños. Finalmente, en diciembre del 2018 se decidió concluir con el proyecto porque la acompañante renunció debido a que sentía que todo el peso del proyecto recaía en ella, que pese al esfuerzo seguía habiendo huecos filosóficos y pedagógicos que no le permitían tener claridad al actuar, además de que entre las familias también había un hartazgo general e incluso conflictos interpersonales involucrados.

Un punto a destacar sobre Comunidad Lu'um es que siempre hubo un fuerte interés por resolver los conflictos desde la cultura de la paz, aunque no en todas las ocasiones fue 100% posible debido a los miedos, tabúes o falta de herramientas de cada uno de los miembros. No obstante, desde las primeras asambleas se intentaron resolver las diferencias de forma dialógica y comprensiva, aun si se trataba de cosas sencillas, resultaba importante expresar las opiniones. Incluso se habló constantemente de la necesidad de organizar actividades para generar una convivencia armoniosa, empática y amistosa. Siempre hubo una amplia disposición a la escucha y a apoyarse los unos a los otros desde cuestiones económicas hasta anímicas. Incluso, en una ocasión, gran parte de la comunidad tomó un taller impartido por psicólogos educativos con el propósito de adquirir más y mejores herramientas para trabajar con los niños y apoyarse mutuamente. Y en otra más, luego de haber tomado algunos de los miembros un taller sobre Comunicación no violenta, se organizó una reunión en la que se compartieron las herramientas adquiridas y se trabajaron por grupos problemáticas reales que se estuvieran viviendo en ese momento en la comunidad, e incluso se habló de formar un comité

especial para la paz, en el que se pudiera seguir detallando el protocolo de la comunidad para la resolución de los conflictos, ya sea entre los niños o entre los adultos. Sin embargo, nunca se concretó nada ya que, aunque en teoría estaba la disposición al trabajo comunitario y al apoyo intergrupal, algunos miembros se mostraban apáticos ante las propuestas y otros no estaban de acuerdo, pero tampoco hacían propuestas o esclarecían que deseaban del proyecto.

Capítulo III. Propuesta filosófica y pedagógica de Comunidad Lu'um

El propósito de este capítulo es profundizar en el entendimiento de Comunidad Lu'um desde dos de sus aspectos fundamentales: su propuesta filosófica y su quehacer pedagógico. Así, comenzaremos detallando los dos documentos redactados por la comunidad donde se establecen las bases filosóficas y pedagógicas: “Filosofía sobre la educación para una infancia feliz” y “Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa Lu'um”. Después, considerando que la experiencia educativa de Rebeca Wild en Ecuador fue una fuerte fuente de inspiración para el proyecto, así como la pedagogía Waldorf para el trabajo con el grupo de los *medianos*, se expondrán ambas propuestas y se explicará su vinculación con Comunidad Lu'um. Al término de cada apartado se presentarán los resultados de las 11 entrevistas semiestructuradas realizadas a los integrantes de la comunidad respecto a la filosofía y pedagogía de su proyecto, a casi un año de comenzar con las actividades educativas, con el fin de contrastar su perspectiva con lo plasmado en los textos.

3.1 Filosofía sobre la educación para una infancia feliz

En este documento se plasmaron las motivaciones y los objetivos del proyecto generados a partir de reflexiones grupales e individuales compartidas, en el entendido de que no eran ideas concluyentes, sino abiertas al diálogo y la construcción colectiva.

Este documento se divide en dos partes, la primera se titula *Visión crítica inspiradora*. En ella se establecen las reflexiones más importantes que llevaron a la construcción de la *Propuesta*, título que corresponde a la segunda parte.

Visión crítica inspiradora

¿Para qué educamos actualmente en el país?, ¿qué aspectos nos disgustan de las escuelas?, son las dos preguntas clave para esta sección.

De acuerdo con el escrito, en el país se educa desde el método tradicional con el fin de que los niños adquieran los conocimientos y valores suficientes para enfrentar una vida laboral y social futura, aplicándolos, en algunos casos, para la mejora del entorno y de sus vidas. Sin embargo, es una educación para la exigencia no para el cuestionamiento y la creatividad, se demanda que aprendamos mucho desde muy pequeños, se nos pide obediencia y la adquisición del conocimiento de una única manera. Se educa para adaptar a las personas al sistema económico y político actual, para ofrecer resultados estadísticos acordes con las exigencias de agencias internacionales, para formar ciudadanos productivos, dóciles y consumidores para que el capitalismo y el patriarcado y todos los mecanismos de dominación que le otorgan privilegios a unos cuantos, como el racismo y la xenofobia, puedan subsistir.

Les disgustaba que en la escuela tradicional¹¹ los conocimientos y los medios de aprendizaje sean estandarizados por edad, que se obligue a que los niños aprendan determinados conocimientos a muy temprana edad y no se cuestione lo que se les enseña. Además de que "... los contenidos suelen ser únicamente intelectuales dejando de lado la experiencia, las vivencias, el arte, el trabajo con la tierra, la formación filosófica y la participación" (Documento fundador sobre la filosofía de Comunidad Lu'um).

Les parecía que las escuelas tradicionales aplican prácticas autoritarias en las que no hay flexibilidad en las asignaturas o en los horarios, los niños no representan más que números y, en algunos casos de escuelas privadas, un negocio, y el método correctivo por excelencia es el castigo. Por otra parte, la participación de las familias es limitada o nula a la hora de establecer el currículum y los padres son vistos como los culpables de que los niños estén teniendo ciertos comportamientos sin considerar todo el contexto que los rodea.

Según el texto, en las escuelas tradicionales se fomenta la competencia y se generan distintos tipos de segregación por edad, género, rendimiento académico, origen étnico, etc., propiciando que los niños se estigmaticen desde muy pequeños.

¹¹ "Para efectos de este documento se ha denominado 'escuela tradicional' a la que se apega al sistema educativo nacional y sigue sus lineamientos pedagógicos, metodológicos y formales" (Documento fundador sobre la filosofía de Comunidad Lu'um).

Además, la salud física y emocional de los niños no es una prioridad, se les pide que muchas de sus emociones se repriman, se les deja mucho tiempo sentados y la comida que se vende en los centros no es muy nutritiva. Al dejarlos sentados tanto tiempo y reducir el tiempo de juego, limitan la adquisición del conocimiento por medio de la experiencia y el aprendizaje entre pares.

Por lo anterior, surge

La Propuesta

Comunidad Lu'um buscaba construir un modelo educativo propio adecuado a su comunidad para transmitirle a los niños conocimiento y acompañarlos en la adquisición de sus habilidades partiendo de lo que los adultos involucrados eran y hacían. Y aunque decidieron tomar como referencia diversas pedagogías y escuelas activas funcionales en el mundo, proponían hacerlo siempre y cuando éstas pudieran adecuarse al contexto y realidad específica de la comunidad.

Se quería construir un espacio donde se fomentase la creatividad y el compañerismo, a la par de favorecer el desarrollo integral de los niños en las áreas intelectual, física, espiritual, social, sexual, etc. Un lugar donde hubiera contacto con la naturaleza para así impulsar el respeto y cuidado hacia el medio ambiente y los seres vivos.

Buscaban una educación activa que estimulara en los niños un aprendizaje creativo y libre, en el que los temas estuvieran basados en el interés de cada niño y en el que cada uno pudiera llevar su propio ritmo. Para ellos el aprendizaje es algo constante e infinito, no necesariamente dividido en módulos, como en el sistema tradicional.

Para los miembros era importante que los adultos estuvieran abiertos a los puntos de vista de los demás, así como a un proceso de transformación continúa basada, por un lado, en la reflexión crítica de los hechos sociales y las dinámicas propias de la comunidad, y, por otra, en el aprendizaje constante sobre las necesidades de los niños.

En cuanto al papel de los adultos en el proceso de aprendizaje, hemos decidido que estos serán guías y acompañantes en la búsqueda de las habilidades, conocimientos y espiritualidad de los niños. Buscamos que los intereses de descubrimiento del mundo sean libres. En este contexto, será el adulto quien deba adentrarse en el mundo del niño, sin imponerse (Documento fundador sobre la filosofía de Comunidad Lu'um).

Comunidad Lu'um pretendía educar para formar niños felices, seguros de sí mismos, que valoraran el trabajo en equipo y la construcción de relaciones equitativas, fomentando procesos colaborativos entre ellos. Educar para la empatía, la libertad y el respeto, para la creatividad, la expresión artística y la exploración del mundo, de la naturaleza y de su entorno de forma crítica y así "... reducir la brecha entre el mundo como es y cómo queremos que sea; para potencializar el aporte que cada uno puede tener en nuestro mundo; para tener instituciones más fuertes, empresas mejores, más humanas y, en general, una mejor sociedad" (Documento fundador sobre la filosofía de Comunidad Lu'um).

Considero que la meta es sumamente loable, sin embargo, dentro del apartado, y el documento en general, no se explicita de qué manera piensan cumplirla, de qué forma su propuesta contribuye a reducir la brecha de la que hablan, y tampoco, establecen objetivos concretos y una propuesta para cumplirlos.

3.2 ¿Cuál es la filosofía según las familias?

Las respuestas a la pregunta ¿cuál es la filosofía de Comunidad Lu'um? fueron muy diversas, sin embargo, se encontraron muchas coincidencias en ellas. Así, seis participantes concordaron en que de manera general la filosofía del proyecto buscaba dar las bases para educar a los niños de forma respetuosa y amorosa, generar los fundamentos para la construcción de una comunidad abierta al aprendizaje mutuo y continuo con personas que buscan un estilo de vida alternativo, armonioso con el planeta, con conciencia ambiental y un proceder pacifista para la resolución de los conflictos.

Por otra parte, dos miembros más expresaron que el punto central de la filosofía de Lu'um era construir dentro del paradigma de la Cultura de la paz y no

violencia hacia la creatividad y la libertad de poder explorar otras posibilidades, era creer que con el acto educativo puede construirse un mundo distinto, ya que la educación sirve para liberarnos, ser conscientes de nuestro entorno, para cuidar a otros y a uno mismo. Uno de ellos agregó que parte de su filosofía era atreverse a aprender y desaprender, estar abiertos al error, así como el respeto del ritmo de cada proceso y a la diferencia.

Una de las entrevistadas señaló que en un principio se quiso dividir la cuestión filosófica de la pedagógica, aunque estaban completamente ligadas. Añadió que a las familias que comenzaron el proyecto les gustaba mucho la filosofía de Rebeca Wild, por lo que su experiencia en Ecuador las había inspirado para redactar los documentos, pero no querían copiar tal cual, por lo que fueron incorporando otras ideas, aunque su principio básico fue el crear haciendo¹².

Dos miembros destacaron que la filosofía del proyecto aún estaba en elaboración y que se iría delimitando en tanto que cada uno de los miembros se fuera involucrando en construir la propuesta pedagógica y en pensar hacia donde quería ir Comunidad Lu'um, que si se quería que Lu'um caminara hacia una cierta meta había que participar, proponer los ejes, ejecutarlos y monitorearlos. Reflexión que comparto, pues en la práctica era muy notorio la falta de delimitación de la propuesta de forma teórica y escrita.

Por su parte, una de las participantes expresó que, desde su perspectiva, la comunidad había sido muy ambiciosa o que, tal vez, dentro de la misma existía miedo al cambio de paradigma, porque, aunque observaba un intento por hacer algo diferente, ella sentía que se seguían reproduciendo las mismas cosas que no les gustaban, que se estaban viendo los mismos contenidos que en otras escuelas, pero de forma amable. Misma situación que corresponde a la falta de objetivos y propuestas metodológicas.

De acuerdo con las respuestas podemos decir que en general hay una percepción sobre la filosofía del proyecto bastante concordante con lo que se

¹² Desde mi punto de vista, a diferencia de Rebeca Wild, a los miembros de Comunidad Lu'um les hizo falta contextualizar su propuesta, delimitar sus alcances, adecuar sus ideas al contexto meridano más allá de sus propios hijos.

plasma en los documentos: se habla de una educación libre basada en el respeto, la empatía y el compromiso, se hace hincapié en la idea de comunidad, en la intención de formar un sentido de acción colectivo, así como en la importancia que le dan a estar abiertos a desaprender y aprender nuevos paradigmas. Sin embargo, se observa que hay personas que conocen mejor los documentos y hablan desde ahí, mientras que otras lo hacen desde su propia visión o desde lo que desean para el proyecto.

En las respuestas también se percibió que hay personas que tienen confusión entre la propuesta filosófica y las bases pedagógicas, que, aunque van íntimamente de la mano, como lo menciona una de las participantes, no son lo mismo.

3.3 Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa Lu'um

Este documento detalla la propuesta pedagógica a la que Comunidad Lu'um aspiraba y en la que estuvo trabajando a lo largo del desarrollo del proyecto. Éste se divide en ocho puntos principales, algunos más desarrollados que otros, en los que se pretende expresar los fundamentos teóricos y aspiraciones del mismo. A continuación, se exponen las ideas principales de los puntos antes mencionados, respetando los títulos que en el documento se les otorga.

La propuesta educativa de Lu'um es una construcción dinámica, nutrida de la acción y la reflexión, es pues un ejercicio de praxis educativa. Nos hemos inspirado en personas y movimientos que se han comprometido fuertemente con la educación y la transformación social, tales como Paulo Freire, Rebeca Wild, María Montessori, Edgar Morín, Rudolf Steiner. Y en metodologías como la de proyectos... (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu'um).

1) Principios pedagógicos, filosóficos y éticos

Al decir principios se pretende hablar de las convicciones de las familias, de los pilares fundamentales para la toma de decisiones y el actuar pedagógico de la comunidad. Se pretende ayudar a sus miembros a "... caminar y a no perder el sentido profundo del trabajo educativo que estamos empeñadas en hacer,

alimentan el esfuerzo por la construcción de un mundo con justicia y dignidad para todos y todas” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um).

Estos principios son los siguientes:

- Educamos para construir relaciones interculturales

Desde esta perspectiva se buscaba transmitirles a los niños la existencia, el valor y el aprecio de la diversidad cultural del país, intentando poner en diálogo diversos conocimientos de forma horizontal. El principal motivo era contribuir con la erradicación de las prácticas racistas y discriminatorias, muchas de ellas naturalizadas, debido a los procesos de construcción de la nación.

En la observación de campo esto no se vio de forma concreta, no se presenciaron ejercicios didácticos que apelaran a la erradicación de dichas prácticas, tales como, por ejemplo, reflexionar con los niños de primaria acerca de los prejuicios y los estereotipos dándoles herramientas para convivir con personas distintas a ellos sin que sus características particulares sean una limitante¹³.

- Educamos para construir autonomía-reciprocidad

Esto significaba otorgarles a los niños herramientas para acercarse, comprender, analizar y evaluar críticamente los hechos que se les presentaran, y permitirles la libertad para que desde su propia autonomía construyeran los conocimientos que fueran sintiendo que necesitaban apoyándose en los adultos y en sus compañeros cada vez que lo requerían. Así, se entendía como un binomio la autonomía y la reciprocidad.

¹³ Fundación Share, es una organización que ha desarrollado una metodología sustentada en la Teoría del contacto y las reflexiones de la antropología social “sobre la valoración de la otredad y la importancia de ser autocríticos de nuestras preconcepciones al conocer una cultura ajena” (Fundación Share 2019), retomando los pasos del método hermenéutico: autoconciencia, acceso a nuevas experiencias (contacto), y transformación de creencias para cumplir sus objetivos. Hubiese sido interesante que Comunidad Lu’um se vinculara con sociedades de este tipo que les ayudaran a ejecutar acciones concretas encaminadas a sus propios objetivos.

- Educamos para desarrollar el pensamiento crítico y cuidadoso

Se aspiraba a que tanto los niños como los adultos desarrollaran un pensamiento crítico, creativo, complejo, contextualizado y cuidadoso con la vida digna de todos los seres que habitan el planeta, por lo que se esperaba que las actividades que se realizaran en el espacio educativo permitieran articular los saberes de diversas culturas.

Y en el entendido de que los niños no son ajenos a lo que acontece en su entorno, ya sea que tengan implicaciones directas o indirectas, y de que tienen derecho a saber lo que sucede, se pensaba necesario abordar los diferentes temas sociales, ambientales, políticos, etc., desde distintas perspectivas para detonar en ellos reflexiones y cuestionamientos que les permitiera proponer acciones para construir un mundo más justo.

En este sentido, tampoco se observaron acciones concretas que promovieran lo aquí planteado.

- Educamos para desarrollar nuestra creatividad

Se esperaba que los niños identificaran nuevas posibilidades y pensarán nuevas formas de ser y estar en el mundo, inculcando el pensamiento creativo desde el arte, ya que “...en las artes no hay una respuesta correcta, hay muchas posibilidades y eso hace que cada persona se ponga en juego” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um), y debido a que el arte permite expresar y apreciar la realidad de múltiples maneras.

- Educamos para la exploración y la conexión con la tierra

Desde la postura de que el principio de la exploración es un aspecto innato en los seres humanos y que éste brinda la posibilidad de aprender partiendo del mundo de los sentidos, Comunidad Lu’um planteaba que “... todo lo que rodea a los niños puede ser fuente inagotable de preguntas que motivan la observación, el análisis, el planteamiento de preguntas, la búsqueda de información, la exploración y comprobación” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um). Por tanto, se pretendía que los niños aprendieran a través de su propia experiencia

atravesada por el juego libre, pues esto les permitiría de igual manera desarrollar su autonomía y creatividad.

Para el proyecto era de suma importancia que los niños se sintieran y reconocieran, así como a los demás, como parte del mundo natural; que entendieran al planeta tierra como un ser viviente y en constante cambio, al que tenemos que cuidar y preservar.

- Educamos para construirnos como sujetos

Esta idea se explica en el texto refiriéndose al acto de estar presentes en el aquí y el ahora, en el acontecer; o sea, en el hecho de estar en plenitud con quienes se convive. Es el entendimiento de que el otro, por el simple hecho de existir, me enseña. Es una posibilidad de transformación, y, por tanto, es necesario que nos cuidemos los unos a los otros.

Este punto en particular causa confusión al momento de leerse en el documento, y al preguntarle a las familias sobre él, no podían tampoco expresarlo con claridad.

- Educamos para el consumo consciente

Con la pretensión de educar para ser conscientes sobre el uso y desecho de todos los recursos y materiales que se utilizan en el día a día, encontrar nuevos usos a los materiales ya existentes y hacer conciencia sobre lo que se consume, se propuso incorporar prácticas como separar los desechos inorgánicos y orgánicos, hacer una composta con los desechos orgánicos, llevar a reciclar a puntos verdes de acopio en la ciudad lo que no se reutilizaba y la elaboración de ecoladrillos.

- Educamos para la construcción de relaciones de cooperación, empatía y solidaridad

Este punto no está desarrollado en el documento. Lo que causa extrañeza porque a lo largo de sus textos apelan mucho a estos conceptos, pero al momento de tener que desarrollar el porqué, hay un vacío.

- Educamos para construir una cultura de paz

Al desarrollar todos los puntos anteriores de una manera u otra se trabajaba para construir un mundo desde el paradigma de la cultura de paz y no violencia, ya que vivir dentro de esta cultura implica ejecutar acciones para la protección del medio ambiente, la igualdad de género, la no discriminación por origen étnico, creencias religiosas, color de piel o capacidades físicas diferentes; el desarrollo digno y respetuoso, la libertad de expresión, opinión e información, puntos que se tocan en las bases mencionadas anteriormente. Sin embargo, en este punto se enfatiza la búsqueda de las familias por instrumentar acciones que propiciaran entornos sociales más justos en tanto a la satisfacción de los derechos humanos, las libertades fundamentales y las necesidades básicas.

También al colocar este concepto como parte de las bases pedagógicas se pretendía educar para el conflicto, haciéndoles ver a los niños que éste es algo natural en el ser humano y que puede ser resuelto a través del diálogo asertivo.

En este sentido, se observó el esfuerzo de los miembros por promover la cultura de paz y no violencia, aunque, por otra parte, pienso que les hacía falta estudiar más el tema y esclarecer estrategias concretas para hacer de su comunidad una propulsora de esta teoría.

- Educamos para ser personas resilientes

Punto no desarrollado en el documento.

2) *Desafíos en la educación*

En este apartado se exponen los desafíos de la educación propuestos por Edgar Morin (1999) en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, con el motivo de ser fuente de inspiración para quienes colaboraban en el comité de pedagogía.

La Comunidad Lu'um cita los siete saberes educativos propuestos por Edgar Morin:

- 1) Se debe dar paso a un modo de conocimiento que sea capaz de aprehender

los objetos en sus contextos desde sus complejidades y sus conjuntos.

- 2) Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto.
- 3) El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja se desintegra en la educación a través de las disciplinas, lo que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Por tanto, hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde sus posibilidades adquiera conocimiento y conciencia de su identidad compleja y común a todos los demás seres humanos.
- 4) El reconocimiento de la identidad terrenal es indispensable para cada uno y para todos.
- 5) Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado y lo incierto, para modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.
- 6) La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es vital para que las relaciones humanas salgan de su estado de incompreensión.
- 7) Debe formarse en las mentes a partir de la conciencia que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie. Se debe enseñar que en cada uno de nosotros existe esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

3) *Las acompañantes y las familias*

Con base en la propuesta pedagógica el trabajo de las acompañantes consistía en hacer una mediación entre lo que los adultos decidieran¹⁴ que era importante desarrollar en las distintas etapas infantiles y lo que los niños fueran mostrando de

¹⁴ Cabe destacar la palabra “decidieran” porque finalmente en general las familias no tenían un conocimiento profundo de las teorías de desarrollo infantil.

acuerdo con lo que se conectara con su naturaleza interna. Su importancia radicaba en que ellas eran quienes acompañaban los procesos de descubrimiento, crecimiento y desarrollo e inquietudes de los niños, generando una sensación de confianza y apoyo en ellos. Para lo cual la observación constante y sistemática era una herramienta imprescindible.

Por su parte, las familias dotadas de distintas capacidades, conocimientos y habilidades estaban dispuestas a poner todas ellas al servicio de la comunidad desde dos modalidades distintas:

- Auxiliar en el día a día: Esto implicaba que la persona que estuviera en el espacio educativo estuviera atenta cuando se le solicitara apoyo, con lo que contribuía a una sana convivencia. Por tanto, cuando se presentaban conflictos era necesario que la persona supiera cómo proceder basándose en los acuerdos de convivencia establecidos en la asamblea.
- Tallerista: Consistía en organizar un taller, o una serie de actividades específicas, vinculadas a lo que las acompañantes estuvieran trabajando. Para lo cual era sumamente necesario el diálogo entre acompañantes y la planeación de las actividades.

4) Grupos de niños y niñas y etapas de desarrollo

Los grupos propuestos se basaron en la observación y en la teoría de las pedagogías Montessori y Waldorf, principalmente, dando como resultado lo siguiente:

- Grupo de bebés
- Grupo de 3 a 6 años
- Grupo de 6 a 9 años
- Grupo de 9 a 12 años

5) Dimensiones del desarrollo integral y aprendizajes para la vida

Esta sección fue una de las últimas propuestas por parte de una de las integrantes del comité de pedagogía. En ella se expresó lo siguiente:

Partimos del reconocimiento de que cada niño y niña es diferente, cada uno tiene su propio potencial y nuestro trabajo será ayudarlo a conocerse, y conectarse con su ser. En este sentido los aportes hechos por Howard Gardner son un excelente referente. Él habla de las inteligencias múltiples.

Sin embargo, no se desarrolla más y queda abierto a la posibilidad de agregarlo o no al documento.

6) Los ambientes para el aprendizaje activo

Las preguntas clave para comprender este apartado son: ¿qué importancia tiene el espacio para el desarrollo de los niños?, ¿qué capacidades se desarrollan en los distintos espacios?, ¿qué actividades se pueden realizar en ellos?

Comunidad Lu'um buscaba crear ambientes que pudieran contribuir a que los niños guiados por sus necesidades fundamentales, intereses y gustos, desarrollaran habilidades diversas según su etapa de desarrollo. Éstos se pensaban de manera tal que los niños pudieran realizar actividades de forma autónoma o con la guía de algún adulto, ya fuera su acompañante o algún padre o madre de familia. Éstos no pretendían ser definitivos, sino adaptables a los individuos de la comunidad según lo que se fuera observando como necesario.

Las actividades propuestas por el comité de pedagogía detectadas como fundamentales en el proceso educativo, ligadas a los pilares que más arriba se describieron, también son parte de este punto. Por ello, a continuación, se presenta un resumen de las mismas:

- **Movimiento creativo**

El cuerpo es el primer medio por el que entramos en contacto con el mundo y a través del cual nos comunicamos con nuestro entorno. Éste nos permite aprender del mundo y compartir nuestras impresiones. Es fuente de sentimientos, razón, experiencia, percepción, aprendizaje y comunicación. Por tanto, es un elemento que la comunidad consideraba como de suma importancia. Por ello proponía un espacio para el desarrollo del movimiento creativo, ya que de esa manera se les daría la

oportunidad a los niños de desarrollarse con armonía y conectarse con su propio cuerpo, aumentando su repertorio de expresión y ampliando sus posibilidades comunicativas. Además de lo anterior, los principales beneficios son, según lo expresado en el documento, que mejora la fuerza y la flexibilidad, aumenta la confianza y construye una autoimagen positiva, alimenta la creatividad, aumenta la fuerza emocional, equilibra cuerpo y mente, enseña a relajarse, aumenta la conciencia corporal y fortalece la coordinación y el equilibrio.

- Exploración del territorio y el solar demostrativo y productivo

Con este apartado buscaban construir experiencias vivenciales donde los niños pudieran explorar su entorno y realizaran actividades relacionadas con el trabajo con la tierra y el conocimiento de los ecosistemas, así como que conocieran las características e historia del territorio donde viven y su relación, comparación y diferencias con otros territorios del país y el mundo, ya que al “... conocer y contrastar diversas formas de vida confiamos que contribuirá a desarrollar un pensamiento crítico e intercultural en comunidad Lu’um” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um).

Por consecuencia, dentro de las actividades propuestas para el desarrollo de lo anteriormente mencionado estaban visitas a comunidades, centros de investigación y zonas arqueológicas; el mejoramiento de la vida del suelo en el espacio escolar, la producción de hortalizas, plantas medicinales, aromáticas y ornamentales; la creación de un semillero y un vivero, la siembra y cuidado de árboles frutales y forrajeros dentro del espacio educativo, la crianza de gallinas y la transformación de los productos generados.

Se proponía que las actividades se basaran en calendario de siembra elaborado por campesinos de la región maya en donde una de las madres había colaborado para su creación junto a varias comunidades de Yucatán, y en el que se articulan el conocimiento tradicional sobre las temporadas de lluvia, sequía y caléndula, con los conocimientos derivados de la agroecología.

Por otra parte, observando que las actividades dependían de la etapa de desarrollo en la que estuvieran los niños, se proponía que los bebés participaran en

las actividades como observadores y tan pronto como quisieran, y pudieran, se les fuera enseñando acciones como regar y llevar cosas de un lugar a otro. Asimismo, se planteaba que los niños de 3 a 6 años se involucraran en actividades concretas como separar semillas, sembrar, poner la tierra en la rejilla para cernirla, etcétera.

Para los niños de primaria las actividades serían más complejas, y ya no únicamente vivenciales, sino que se pensaba que pudieran abordar temas sociales e históricos como parte del desarrollo de los contenidos “académicos” desde lo aprendido por el trabajo con la tierra y la vinculación con gente experta en el tema.

Los deseos estaban plasmados, sin embargo, las familias no se organizaban para hacer esto posible. La falta de una comunicación clara y constante entre quienes habían propuesto este punto y las acompañantes afectaba su realización. Únicamente se observaron 3 actividades relacionadas al tema, pero que no abarcaban por completo el objetivo del apartado.

- Expresión artística

De acuerdo con lo expresado por el texto, se dice que actualmente vivimos en un entorno en el que la mercadotecnia, el consumismo y el desarrollo tecnológico, contribuyen a la negación y la expresión de la creatividad, valorándose más la cantidad de conocimiento que la habilidad de creación. Por lo que se consideraba importante dedicar un espacio en el que los niños pudieran desarrollar su creatividad, mejorar su comunicación y ampliar sus horizontes imaginativos contribuyendo a la transformación de su entorno. Se buscaba que el espacio fuera más allá del desarrollo de valores y habilidades estéticas y artísticas, sino que también ayudara a los niños a liberar cargas emocionales, expresar sus necesidades y fortalecer la seguridad en sí mismos.

Las actividades pensadas para esta sección eran pintura (acuarela, acrílica, etc.), modelado de masa y plastilina, dibujo, manualidades, música, etcétera.

- Cocina

La cocina de Comunidad Lu’um se planteaba como un lugar donde se pudieran hacer investigaciones, desarrollar proyectos, manipular diferentes materiales y

desarrollar la creatividad. Éste era el espacio en el que los niños podrían acercarse a la transformación de las materias primas en los platillos que los alimentarían, dándoles la oportunidad de conocer todo lo que conlleva comer. Era un espacio que permitía conectar con la diversidad cultural desde los alimentos, al elaborar distintas recetas e investigar, en el caso de los niños de primaria, sobre su origen y valor.

Las actividades en la cocina favorecen que cada niño y niña aprenda a su ritmo al contar con propuestas sugeridas por los adultos acompañantes y adaptadas a su nivel y a sus intereses. En este espacio se pone en práctica uno de los principios de comunidad Lu'um que es el desarrollo de autonomía de los niños y las niñas y el “aprender haciendo” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu'um).

También era un lugar que podía proporcionar un aprendizaje práctico sobre el uso adecuado y seguro de los utensilios de cocina, y coadyuvar a generar hábitos de higiene y cuidado de los alimentos, enriquecer la convivencia y colaboración entre todos, el mejoramiento de habilidades motrices, el desarrollo perceptivo de los sentidos; vivir la experiencia de la práctica, ensayo y error, la vinculación entre la alimentación y la salud, el autocuidado y detonar la reflexión para el consumo consciente de los productos que utilizamos.

- Lectura, creación literaria, y escritura

Mundialmente no existe una edad fija para iniciar a los niños en la escritura. Hay países, como en Reino Unido o Singapur, donde empiezan a los 4 o 5 años y otros como Finlandia que comienzan a los 7 años. Sin embargo, se observa una tendencia mundial a adelantar el currículo general, pero especialmente de la lectoescritura, “... el currículo una vez aplicado en Primer Grado a los 6 años ahora se enseña a los 5 años y así sucesivamente, robándole a los infantes su niñez y el desarrollo de las habilidades adquiridas por la exploración, en el juego libre y escuchando historias” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu'um).

Resulta importante destacar que leer de manera mecánica a temprana edad no necesariamente significa comprender lo que se está leyendo, pero lamentablemente se tiende demasiado a que los niños lean en forma mecánica en lugar de atender el contenido. Por tanto, Comunidad Lu'um creía en la importancia de la narración de historias, ya fueran por transmisión oral, escrita, teatrillos de mesa, obras de teatro, etc., para encender la curiosidad por la lectura y aumentar su comprensión. Proponían que la lectoescritura es algo que se enseña a los niños desde que son bebés, mas no enseñándoles a escribir desde muy pequeños, sino contándoles o leyéndoles las mismas historias en repetidas ocasiones y a través de actividades que les permitieran desarrollar las habilidades motrices necesarias para después escribir, tales como las manualidades o el dibujo con crayones o lápices de colores. Y una vez iniciados en esta técnica, mantener la narración de historias para reforzar la comprensión lectora desde el sentido del oído.

En el modelo del Sistema Educativo Nacional la enseñanza de la lectoescritura está estandarizada y se espera que los niños de nivel preescolar ya sean capaces leer, comprender y escribir textos cortos (SEP 2019), en cambio en Comunidad Lu'um proponían promover el interés de los niños por la lectura y por consecuencia de la escritura a través de la narración de diversos tipos de textos, acción que no se aleja del quehacer de los maestros de las escuelas públicas. Sin embargo, no se notaba claridad en el cómo lo harían, puesto que los niños de preescolar, desde el punto de vista de la comunidad, todavía estaban muy pequeños para empezar a leer y escribir, y los niños más grandes habían aprendido en sus casas antes de que existiera el proyecto y sus mamás habían recibido ayuda de otras personas para eso, por lo que ellas no sabían exactamente cómo transmitir ese conocimiento a el resto de la comunidad para establecer una estrategia que funcionara con los niños que ya estaban presentando interés en el tema.

- Investigación y comunicación

Las familias pensaban que, en un mundo lleno de noticias falsas y sobrecarga de información, era más importante que nunca enseñarles a los niños "... cómo encontrar fuentes confiables de información y aprender a comunicarse de manera

clara y efectiva a través de los medios adecuados” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um). Sin embargo, esta sección no terminó de desarrollarse.

- Pensamiento lógico-matemático

De igual manera, aunque en repetidas ocasiones en las juntas del comité de pedagogía o en las asambleas se mencionó la importancia de desarrollar esta sección, el apartado no tiene nada escrito en el documento.

- Juego libre

“El juego es de lo único que deben preocuparse los niños durante sus primeros años de vida, ya que, por medio de éste, aprenden y se desarrollan como seres humanos. Pero para que se produzca un auténtico aprendizaje, el juego debe ser libre y espontáneo, dejar que los niños observen, experimenten y vivan el mundo que les rodea” (Trenzadas 2015, citado por Comunidad Lu’um). Por eso, los miembros del proyecto creían en la idea de que el ejercicio del juego libre estimula el desarrollo del intelecto, la capacidad de atención, la creatividad y la imaginación, así como la habilidad de tomar decisiones para la resolución de los problemas, facilitando el posicionamiento de la maduración de ideas. Además de lo anterior, pensaban que el juego libre les permite desarrollar su psicomotricidad, desahogar su energía física y coordinar movimientos e intenciones para lograr sus deseos. Asimismo, conlleva beneficios emocionales y sociales, ya que es una vía a través de la cual pueden expresar sus deseos, sus miedos y preocupaciones. Es un medio que permite la definición de la personalidad, otorga confianza, sentido de independencia y pertenencia.

“A través del juego libre se va adquiriendo la conciencia del entorno cultural y sirve como un ensayo de experiencias venideras dentro del ámbito social. Enseña que es necesario cooperar, compartir y negociar con otras personas.” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um) En el día a día en Comunidad Lu’um, el papel del adulto dentro del juego libre podía ser el de observador activo, es decir, atento de las acciones y reacciones del niño, o bien, de cómplice de juegos,

pero únicamente si los niños así lo solicitaban explícitamente y siguiendo las pautas que ellos indicaran.

Para la comunidad era importante permitir que los niños experimentaran el aburrimiento, ya que éste incentiva al esfuerzo mental y creativo. “Éste antecede los procesos de creación y encuentro de ideas. Permite aprender a hacer algo por iniciativa propia sin que haya un agente externo que resuelva las situaciones siempre.” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um)

Aunque el desarrollo del juego libre puede ser en cualquier espacio, si se quiere potencializar es necesario que éste sea atractivo, o sea que le ofrezca a los niños estímulos suficientes para explorar su creatividad. Así, se procuraba que los espacios interiores de Comunidad Lu’um estuvieran ordenados, ya que eso alienta a la exploración voluntaria. De este modo, los materiales que se presentaban podían adquirir varios propósitos. Por el contrario, el desorden apaga el interés y alienta la indisciplina.

En cuanto al patio, se buscaba que éste tuviera elementos que representaran un reto corporal para las distintas edades y que los motivara a explorar sus posibilidades.

- Talleres de construcción y oficios: carpintería, electricidad, mecánica, bordados, tejido, etcétera

Con la pretensión de que los niños pudieran desarrollar múltiples habilidades y adquirieran conocimientos diversos y desde distintas perspectivas, a la par de fortalecer el vínculo con los distintos miembros de la comunidad o generar nuevos con personas que se dedicaran a algún oficio, se propuso un espacio en el que las familias o amigos solidarios impartieran talleres con una temporalidad delimitada y un producto concreto decidido y elaborado por los niños.

Incluso se propuso que “... para animarlos podríamos organizar una feria de oficios que sirva como abrir el panorama de todo lo que se podría hacer y hacer un ejercicio de elección en asamblea y empezar por ese taller con la duración adecuada” (Documento fundador sobre la pedagogía de Comunidad Lu’um).

- Talleres de software libre

Punto no desarrollado ni en las juntas ni en el documento.

- Preparación de la certificación en el INEA

Punto destacado como importante, pero no desarrollado.

De la observación, podemos decir que no todos los ambientes se desarrollaban, tales como la *Lectura, creación literaria, y escritura, Investigación y comunicación o Pensamiento lógico-matemático*, entre otros, fundamentales para el desarrollo de cualquier individuo inserto en un ambiente escolar, así como para cumplir con los propósitos del proyecto. Desde mi perspectiva esto ocurría porque desde la base no había una preparación suficiente ni una metodología concreta que le diera las herramientas a la acompañante para desarrollar estas habilidades. Aun cuando llegó una acompañante con estrategias probadas en el método Montessori para la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas, la meta de la comunidad de formar sujetos críticos con contenidos que no sólo les dieran una única perspectiva de los hechos no se cumplía puesto que la acompañante no tenía una formación previa que le permitiera ser crítica ella misma con los contenidos, y la comunidad no se dio a la tarea de formarla en su propia filosofía. Esta situación más que abonar a la construcción de la cultura de paz, provocó conflictos que no se hablaron y por tanto se creó un ambiente de tensión dentro de la comunidad que concluyó con la renuncia de la acompañante y la molestia de algunos miembros. Lo que nos muestra la importancia de que en este tipo de proyectos exista una comunicación constante y abierta, así como del conocimiento de las bases teóricas que sustentan la propuesta, de lo contrario puede ocurrir que se haga un esfuerzo muy grande por construir una escuela alternativa, pero que se repitan los mismos patrones que en una escuela tradicional.

7) *Metodología de trabajo en Comunidad Lu'um*

Esta sección no está desarrollada en el documento, sin embargo, ésta se fue construyendo empíricamente en el día a día, a partir de las discusiones en las juntas

del comité de pedagogía, las asambleas y la fusión con las metodologías en las que estaban formadas las acompañantes: Waldorf y Montessori.

8) Participación de los niños y niñas

De acuerdo con el texto, la participación de los niños y las niñas era fundamental, por lo que los niños deberían participar en asambleas grupales para la toma de decisiones sobre lo que sucedía en Comunidad Lu'um, su cuidado, propuestas de trabajo, intercambio de opiniones o cualquier cosa que creyeran importante abordar. Estas asambleas deberían realizarse una vez por semana en cada grupo y posteriormente comunicar sus conclusiones en una asamblea quincenal con los adultos. Propuesta que intentó llevarse a la realidad, pero que no tuvo mucho éxito y ocasionó mucha confusión por cuestiones operativas.

9) Registro del proceso de cada niño y niña

Se propuso que cada niño tuviera una libreta donde la acompañante y las familias registraran datos relevantes que permitieran entender cómo iban avanzando los niños en su proceso de crecimiento. En ellas anotarían también algunas actividades o decisiones que se tomaran relacionadas con cuestiones específicas de cada niño y los resultados obtenidos. Sin embargo, esto nunca se llevó a la práctica.

Este documento efectivamente fue un sostén muy importante a la hora de tomar decisiones relacionadas con el quehacer pedagógico. Sin embargo, hacer tangible la teoría no es cosa fácil y a veces la realidad nos supera, por ello no todo lo que se propuso en el texto pudo ser ejecutado y mucho de lo que se hizo no está registrado.

3.4 El Pesta, inspiración para Comunidad Lu'um

La propuesta pedagógica del Lu'um se inspiró fuertemente en el proyecto que Rebeca Wild, junto con su esposo y un grupo de padres de familia, comenzó en Ecuador en 1977, llamado "Jardín de Infantes Pestalozzi", en respuesta a las no tan gratas experiencias escolares que habían vivido con sus hijos. Al igual que las familias de Comunidad Lu'um, este grupo estaba preocupado por el sistema vigente

de educación y los métodos poco adecuados a las realidades de los niños y buscaban un sistema de aprendizaje significativo con experiencias reales en el que la obediencia y la memorización no fueran un objetivo.

Este proyecto se ha mantenido a lo largo de los años, pasando de ser únicamente un jardín de niños hasta convertirse en un centro para el desarrollo de niños desde los 3 hasta los 16 años. Con el tiempo se ha transformado en una fundación educativa con el enfoque de “escuela no instructiva”, modalidad reconocida por el Ministerio de Educación de Ecuador bajo el concepto de “Educación Básica Ecuatoriana de 9 años sin grados” (Wild 2002).

Esta propuesta educativa parte de la idea de que para que un individuo se desarrolle con plenitud, es importante respetar sus necesidades físicas, emocionales e intelectuales y, por tanto, en lugar de suprimir los intereses espontáneos de los niños, trata de descubrir cuáles son y así reconocer y respetar los mecanismos naturales de aprendizaje de cada individuo.

El marco teórico que los sustenta va desde Piaget hasta los más recientes estudios neurocientíficos y psico-biológicos de la educación. De igual forma, su experiencia ha tenido como modelos algunas iniciativas educativas que han tratado de llevar a cabo una educación diferente, tales como las escuelas Montessori de todo el mundo, la Free and Open School en los Estados Unidos, la Escuela Viajera en Dinamarca, Ecole Moderne de Freinet en Francia, etcétera.

De acuerdo con la neurobiología, hasta los 14 años los seres humanos aprendemos de forma operativa, utilizando los sentidos más que el pensamiento abstracto. “Recién en la adolescencia entra en la etapa del pensamiento formal” y puede comenzar a manipular símbolos y temporalmente razonar sin presencia de objetos y situaciones concretas” (Wild 2002, 43). Por ello, en el Pesta, como coloquialmente se conoce la escuela de Rebeca Wild, los espacios están pensados para que los niños puedan acceder a distintos ambientes que los inviten a “hacer cosas” y que los adultos en lugar de enseñar compartan sus vivencias, habilidades, métodos de estudio, ideas, etcétera.

El jardín de niños está organizado en varios espacios de interés. Están los destinados a los juegos representativos: cocina, sala, dormitorios, tienda,

restaurante, disfraces, etc. Hay otros destinados a la música y a los materiales sensoriales estructurados tipo Montessori, un área para la construcción equipada con bloques y legos, un área para el desarrollo de múltiples manualidades, un área para comer, un balcón con hamacas, una zona amplia con una alfombra y cojines donde se encuentra un adulto dispuesto a contar cuentos a pedido durante la primera parte de la mañana y donde se ofrece el cuento final cuando casi llega la hora de partir, una mesa de exposiciones cambiantes y un rincón de cernir granos. Al centro hay una mesa con agua, y una repisa con instrumentos varios para experimentar con ella, un trampolín y una mesa donde todas las mañanas una de las cuidadoras hace un “oficio de mamá” como pelar, cortar, amasar, etc., en el que los niños son bienvenidos si les place participar. En el patio, múltiples juegos y elementos naturales que les permiten explorar sus habilidades psicomotrices y su imaginación

En cuanto a la primaria cabe destacar que no hay grados, no hay exámenes ni un programa pre-establecido, su secreto está en la preparación de ambientes que motiven a los niños según sus intereses y etapa de desarrollo. En el espacio exterior hay una cancha de deportes, un pequeño bosque, una torre alta para escalar, columpios, un espacio para sembrar, hamacas, etc. Los espacios interiores se organizan en dos casas: una cuenta con tres niveles en los que se puede encontrar una cocina para el uso de los niños, carpintería, área de manualidades, un área de experimentación sensorial, un rincón de tuberías con múltiples interconexiones, etc. En el segundo nivel de la casa hay un área de ciencias naturales equipada con un pequeño laboratorio, experimentos de electricidad y electrónica, un acuario, un terrario, una mesa de exposiciones, entre otras cosas. Y en el último nivel hay un laboratorio de matemáticas con materiales para distintos niveles de comprensión y otro espacio para el desarrollo de la lengua.

En la otra casa hay un área con juegos representativos parecidos a los del jardín de infancia y juegos de mesa, una sala para trabajar distintas habilidades plásticas (grabado, pintura, escultura), un área de música, un espacio para juegos de gimnasia que también es ocupado por los niños para las asambleas semanales en las que se practica el autogobierno y que los padres usan para reunirse en la

noche o para dar talleres al público los sábados. Por último, hay una sección con tres cuartos reservados para los jóvenes del último nivel, que funcionan como salas de reunión y cuentan con una biblioteca, mesas de trabajo y un laboratorio fotográfico.

En todos estos ambientes los niños emprenden sus actividades espontáneamente. Viven como en una familia grande que integra niños y niñas de varias edades y nacionalidades. Las ocupaciones individuales son tan frecuentes como las que se realizan en grupos. La interacción entre los niños es tan fuerte como la voluntad de los individuos, lo cual es el factor predominante en la elección de las actividades, su estilo y su ritmo (Wild 2002, 21).

Al conocer esta propuesta, en Comunidad Lu'um también se quiso instaurar ambientes de aprendizaje a los que los niños pudieran acceder libremente y en los que los adultos funcionarían como acompañantes de sus procesos. Se tenía el deseo de que los niños pudieran vincularse con la realidad de su entorno por medio de visitas didácticas y visitas a la Comunidad Lu'um por parte de personas expertas en diversos temas. Se trabajaba con la premisa de observar a los niños para poder ofrecerles ambientes y actividades que respondieran a sus intereses y necesidades. Sin embargo, no siempre las acompañantes sabían cómo llevar a la práctica todo a lo que se aspiraba, ya que si bien podríamos decir que los documentos de Comunidad Lu'um expresan muchas ideas concordantes con el proyecto de Rebeca Wild, se observa que a éstos les falta un mayor sustento teórico sobre las etapas de desarrollo de los niños y los modos de aprendizaje, además de que el proyecto carecía de una propuesta metodológica, que aunque lo que se esperaba era ir la construyendo en la marcha, hubiera sido útil tener un primer boceto para que las acompañantes pudieran estar en sintonía con las familias e incluso entre ellas mismas.

Así, en la práctica hubo una división metodológica al interior del proyecto: el grupo de los *grandes* fue guiado principalmente por una parte por el trabajo por proyectos y por la otra por la metodología Montessori. Y el grupo de los *medianos* mostró una fuerte inspiración de la pedagogía Waldorf, siempre adaptada según la

observación de los intereses y necesidades de los niños, pero con la limitante de que la acompañante no podía siempre responder a todos los intereses y tampoco el espacio. Por tanto, se observó que Lu'um era un proyecto con intereses, valores, ideas, aspiraciones comunes, pero con personas caminando por distintos senderos.

3.5 Pedagogía Waldorf

Al término de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) el filósofo austriaco Rudolf Steiner comenzó un movimiento educativo dirigido a los hijos de los obreros de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria ubicada en Stuttgart, Alemania, pues en ese entonces él se dedicaba a darles clases nocturnas a los obreros con el fin de compartir sus ideas en busca de la reconstrucción social y cultural de Europa, siendo éstos los que le pidieron que creara una escuela basada en su filosofía (Ashe et al. 1989).

La educación Waldorf se estructura de acuerdo con las etapas de desarrollo del ser humano propuestas por Steiner. Cada una de éstas corresponde a ciclos de 7 años, siendo los primeros 21 años los esenciales en la construcción de la individualidad de cada sujeto y por lo que la educación juega un papel muy importante. Así, el periodo preescolar va de los 3 a los 7 años, la primaria de los 7 a los 14 años y la educación media y media-superior de los 14 a los 18 años, siendo adaptadas al sistema educativo nacional en el que las iniciativas se desarrollen.

A grandes rasgos, las características de los tres primeros septenios son:

- 1) La etapa de la voluntad (de los 0 a los 7 años). Este es el periodo más receptivo de los seres humanos, en él, el conocimiento se adquiere a través de la imitación, todo lo que rodea al niño le enseña: los sonidos, los gestos, las actitudes de sus padres y amigos. El niño sano tiene ánimos de hacer, observa lo que otros hacen y él lo quiere ejecutar también, tiene abiertos todos sus sentidos al aprendizaje informal.
- 2) La etapa del sentimiento (de los 7 a los 14 años). Esta etapa es el corazón de la infancia, "... por una parte, el niño desarrolla una nueva y activa vida de imaginación, al mismo tiempo que una mayor disposición para el aprendizaje

en sentido formal. Experimenta y expresa la vida por medio de sentimientos más definidos” (Ashe et al. 1989, 7).

- 3) La etapa del pensamiento (de los 14 a los 21 años). Esta fase es esencial para cultivar el juicio racional. En ella prevalece la búsqueda de la verdad, pero al mismo tiempo “... otros rasgos de la psicología del adolescente son un idealismo valioso y sano, así como una vulnerable sensibilidad hacia sus propios sentimientos y experiencias” (Ashe et al. 1989,7).

Cabe destacar que para Steiner el arte es un medio que nos permite hacer con mayor facilidad la conexión de lo que sentimos con el mundo. A través de él podemos profundizar en nuestras percepciones al tiempo que nos permite expresarlas y desarrollar nuestra inteligencia. Por ello, toda su pedagogía tiene como eje transversal el arte (Goetheanum 2018). Así, además de las actividades artísticas que se desarrollan normalmente en este tipo de escuelas: pintura acuarela, modelado, música, movimiento corporal, etc., todas las acciones se vinculan a este medio, las maestras cantan canciones para enseñar geografía, se hacen ejercicios corporales rítmicos para aprender matemáticas y para generar procesos de sociabilización pacíficos, entre otras cosas.

Por otra parte, el juego también es un eje fundamental para el aprendizaje, especialmente en los dos primeros septenios. En la etapa preescolar “... lo más importante es estimular la imaginación creativa del niño, a través del juego y de las tareas diarias” (Howard 2010, 6), ya que esto le permite asimilar las impresiones del mundo que lo rodea. Sin embargo, debe destacarse que para que el juego de los niños se vea nutrido es importante que éstos se encuentren expuestos a experiencias reales. “Si un niño nunca ha visto un barco, o solamente lo ha visto en un libro, no puede hacer de ello una parte de su juego.” (Howard 2010, 11) En las escuelas Waldorf los materiales para jugar tienen la característica de no estar completamente definidos para así poder ser transformados, dándoles la oportunidad a los niños de explorar su imaginación ilimitadamente. El papel del adulto en la etapa del jardín de infancia es crear un mundo adecuado para la imitación, haciendo cosas significantes con entusiasmo y amor, las que pueden ser actividades hogareñas

como preparar el desayuno, arreglar una cortina o una muñeca rota, hacer pan, etc. Actividades que inspiran a los niños en su juego y en las cuales también pueden participar. Debe ser un adulto activo (Howard 2010; IVW 1990).

Un elemento importante en la vida de los niños pequeños es el ritmo, por eso es necesario que la gente que los rodea lleve una vida rítmica y ordenada, y que sean personas que aman lo que hacen. Así, en los jardines de infancia Waldorf cada día tiene su ritmo. Puede ser que el día empiece con un tiempo dedicado al juego libre seguido de una ronda;¹⁵ luego el desayuno, juego al aire libre, algún periodo dedicado a una actividad como pintar, tejer, etc., y finalmente un cuento sobre la naturaleza o un cuento de hadas. El ritmo no sólo se vive en la rutina diaria, sino en la repetición semanal y en los ciclos rítmicos del año marcados por la naturaleza y las festividades.

En la pedagogía Waldorf se respetan los procesos de maduración escolar de los niños, por eso, en el preescolar no se le presta atención a la educación intelectual enfocada a la crítica y a la toma de decisiones, ya que se dice que una intelectualización prematura perjudica el desarrollo físico y emocional sano de los niños. Es por medio de la imitación y la repetición de los actos que se da el aprendizaje, permitiendo que poco a poco el niño alcance la madurez escolar y con ello llegue motivado a los siguientes niveles donde el aprendizaje surge de lecciones significativas (IVW 1990).

Para este trabajo resulta significativo destacar que muchas de las escuelas Waldorf del mundo pertenecen a la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO¹⁶ (RedPEA), ya que la propuesta de Steiner trabaja en pro del entendimiento internacional, la paz, el diálogo intercultural, el desarrollo sostenible y la educación de calidad.

Por todo lo descrito anteriormente, se consideró que dicha pedagogía era totalmente afín a los pilares pedagógicos de Comunidad Lu'um y por tanto el trabajo

¹⁵ La ronda es un momento en el que las maestras desarrollan a través de canciones, versos y movimiento, una historia relacionada con un oficio, una época del año o una festividad. Actividad que les permite transmitir su conocimiento sobre el tema, al tiempo que trabajan la psicomotricidad de los niños.

¹⁶ La RedPEA es un mecanismo de la UNESCO para alcanzar sus objetivos que buscan trabajar para promover la cultura de la paz, el diálogo intercultural, el desarrollo sostenible, etc., y a la cual pertenecen más de 11 500 escuelas en 182 países.

con los *medianos* fue influido principalmente por ella. Por ello se construyó el espacio con materiales que permitieran a los niños desarrollar su creatividad y fantasía sin ninguna presión sobreintelectual, y planificando una rutina diaria en la que preponderara el juego libre, el contacto con la naturaleza, las actividades artísticas y oficios que inspiraran a los niños.

3.6 ¿Cuál es la pedagogía según las familias?

Respecto a la propuesta pedagógica del proyecto, los resultados de las entrevistas arrojaron que cuatro integrantes consideraron importante destacar que los objetivos pedagógicos de Comunidad Lu'um partían de la aspiración a construir una propuesta basada en los niños miembros de la comunidad, apoyada en un aprendizaje armónico con el desarrollo infantil, ciertos valores fundamentales para la paz, el pensamiento crítico, el principio del juego, el amor, la creatividad, la exploración, la autonomía y la independencia.

Siete de ellos dijeron que conocían las bases pedagógicas, otros siete mencionaron la existencia del documento fundador y dos aceptaron no ser las personas más indicadas para hablar sobre el tema. De quienes conocían las bases pedagógicas, sólo uno lo hacía a profundidad y explicó una por una y concluyó que a pesar de que ya estuvieran plasmadas en un documento no eran fijas, estaban en constante construcción. Esto encontró resonancia en la respuesta de una de las madres que aceptó que, aunque los objetivos y las bases ya estuvieran escritos, éstos cambiaban en el día a día, mencionando la necesidad de actualizarlas.

Por otra parte, una de las participantes explicó que debido a que no habla muy bien español, pues no es su lengua madre, no podía leer los documentos, pero que tampoco le importaba demasiado porque, aunque sabía que había quienes basaban su entendimiento de Lu'um en libros, filosofías y pedagogías específicas, ella prefería una educación más libre, sin bases teóricas, más bien basada en la observación.

En cuanto al comité de pedagogía, solamente dos miembros lo mencionaron, explicando que se conformaba por un grupo de mamás y de personas que se han

dedicado a la educación, cuya finalidad era construir la propuesta, resolver los vacíos presentados en el día a día y comunicar sus avances a la asamblea general.

Respecto a la metodología empleada, seis participantes mencionaron la inspiración en modelos como Montessori, Waldorf, trabajo por proyectos y la experiencia de Rebeca Wild. Otra más mencionó la propuesta de Freinet, quien plantea un espacio de asamblea estudiantil y explicó que se esperaba trabajar de esa manera con los más pequeños, ya que con los *grandes* ya se estaba probando.

Por su parte, tres entrevistados expusieron que, aunque se tomaban como referencia diversas pedagogías y experiencias, Lu'um buscaba construir la propia tomando lo que les gustaba de ellas, pero con el objetivo de formar una nueva propuesta congruente con los miembros y con su contexto sociocultural. Agregaron que dicha propuesta se fue construyendo en la marcha y que por las características de las acompañantes fue el grupo de preescolar el que construyó su propuesta desde una fuerte inspiración en la pedagogía Waldorf y el grupo de los *grandes* con inspiración Montessori.

Por último, es importante mencionar que una de las participantes manifestó no percibir la aplicación de los principios pedagógicos en el grupo de los *grandes*, pues consideraba que se estaban viendo los mismos contenidos que en otras escuelas, pero de forma más amena y sin cuestionar nada. Argumentó que probablemente era por la acompañante que tenían, que no se cuestionaba las cosas como lo hacían los miembros de la comunidad.

Lo que expresan las familias en las entrevistas no se distancia mucho de lo que se plasma en los documentos. Se habla de factores fundamentales como la inspiración en diversas pedagogías, principalmente Waldorf para los niños de preescolar y Montessori para los niños de primaria, pero siempre con la aspiración de crear su propia propuesta partiendo de la observación diaria de los niños y sus dinámicas. También es claro en las respuestas que hay personas que se involucraron más en la cuestión pedagógica del proyecto, ya sea porque pertenecían al comité de pedagogía o porque en algún momento pertenecieron o porque se dieron a la tarea de estar informados. Sin embargo, llama la atención que una de las mamás del grupo de los *grandes* no supiera prácticamente nada de la

propuesta y no mostrara mucho interés en hacerlo, y que otra expresara que pese a su interés por conocer la propuesta pedagógica no había podido conocerla a profundidad debido a una limitante del idioma, ya que su lengua materna es el inglés y no habla mucho español. Esta situación puede evaluarse como grave, pues contradice los objetivos de la comunidad, ya que no muestra que haya una actitud dialógica e incluyente.

Parece que de toda la propuesta pedagógica lo que es más significativo para los sujetos entrevistados son los principios *pedagógicos, filosóficos y éticos*, tales como educar para construir relaciones interculturales, desarrollar el pensamiento crítico para la exploración, educación para la paz, etc. Sin embargo, dentro del documento fundador también se detallan áreas específicas para el desarrollo del aprendizaje como el movimiento creativo, la cocina, la exploración del territorio, etc., que, aunque algunas personas las mencionaron, no queda muy claro cómo es que los elementos se unen unos con otros, como sí sucede en el texto.

Por otra parte, hay elementos en el documento oficial de la propuesta pedagógica que no se mencionan en las entrevistas, como la influencia de Edgar Morin.

Por último, es destacable una de las entrevistas en la que se expresa que en el día a día no se perciben todas las bases pedagógicas de Comunidad Lu'um, que pareciera que únicamente se estuviera apelando por una educación respetuosa y amorosa, pero sin un sentido necesariamente crítico, puesto que la educación para la paz no sólo debe considerar el sano desarrollo de los individuos, sino el conocimiento y reconocimiento de su entorno natural, social y cultural de manera informada y crítica, siguiendo a Muñoz et al. (2010, citado en el primer capítulo).

Capítulo IV. Los retos de crear y sostener Comunidad Lu'um

4.1 ¿Educación para la paz?

De acuerdo con los documentos fundadores detallados en el segundo capítulo, la filosofía y especialmente la propuesta pedagógica de Comunidad Lu'um, el proyecto buscaba educar para la paz, no sólo porque existe un apartado especial que especifica que una de sus bases pedagógicas es la cultura de paz, sino porque la construcción del proyecto en sí mismo, los valores que intentaban inculcar en los niños, y cada una de sus bases pedagógicas, son elementos que pueden ser enmarcados perfectamente dentro de los parámetros de la educación para la paz

en el sentido que se explica en el marco teórico por Jares (2001) y la CGEIB-SEP (2006), tales como:

- Cuestionar el control y la disciplina de forma que ésta última se discuta y se asuma por todos de forma democrática.
- Romper con la idea de obediencia como sinónimo de respeto.
- Cultivar las relaciones interpersonales y la afectividad, a través del respeto, la empatía y la cooperación.
- Propiciar en los niños herramientas para comprender de forma crítica la complejidad del mundo que los rodea.
- Utilizar de forma responsable los recursos naturales.
- Construir un sistema de valores que defienda los derechos humanos y la interculturalidad.
- Resolver los conflictos de manera asertiva para la construcción de formas de convivencia más sanas.

Sin embargo, se consideró de suma importancia consultar a las familias sobre qué pensaban en estos dos aspectos: ¿en Comunidad Lu'um se educa para la paz?, ¿qué dificultades encuentran en ello?

Ante la primera pregunta una de las integrantes juzgó que la simple existencia de Comunidad Lu'um ya estaba aportando a construir de otra manera el mundo, porque dentro de sus planteamientos no se buscaba inculcarles a los niños la competencia, al contrario, se esperaba que adquirieran herramientas para construir en comunidad y resolver los conflictos desde la cultura de paz.

Tres más consideraron que existía un evidente marco teórico de cultura de paz, que la idea era fomentar la libertad de poder explorar y desarrollar la creatividad, así como procesos de diálogo y de construcción colectiva, puesto que en los principios estaba muy claro que esa era la base de las acompañantes. Sumado a ello, seis de los miembros expresaron que observaban la existencia de una intención de educar para la resolución pacífica de los conflictos, entendidos como un hecho natural en los seres humanos, el respeto a la diversidad, entre otras

cosas y, por tanto, educar para la paz. Por su parte, dos entrevistadas opinaron que, aunque el propósito existía, era necesario fortalecerlo porque aún faltaban mecanismos para poderle transmitir las herramientas necesarias a los niños con actividades más concretas. Una más consideró que pese a notarse el intento, ella aun percibía la reproducción de un espacio segmentado.

Por otra parte, una de las madres respondió que en Lu'um no se buscaba educar para la paz porque desde su perspectiva la paz era un ideal inalcanzable, era un término que únicamente podía existir en tanto existiera guerra y que, al contrario, en Comunidad Lu'um lo que se buscaba era fomentar el diálogo, el intercambio de ideas y la inclusión, mencionando que incluso algunos miembros tomaron un curso de comunicación no violenta con el fin de mejorar la convivencia dentro del proyecto.

En respuesta a la segunda pregunta referente a las dificultades, cinco miembros consideraron que el mayor reto lo tenían los adultos puesto, que, si ellos no entendían el concepto de cultura de paz ejerciéndolo como una forma de vida, los niños no podrían asimilarlo, debido a que ellos aprenden por imitación, son un reflejo de los adultos. Ellos eran los que tenían que trabajar para descolonizarse, ser autoempáticos y empáticos, romper con las taras resultado de sus formaciones en las que la comunicación, la negociación y el diálogo no tenían mayor relevancia, respuesta concordante con el planteamiento de Fisas (2001) en el que expone que la educación para la paz implica hacer un gran esfuerzo para entender la realidad desde un paradigma en el que no hemos crecido, siendo de gran importancia que las personas se asuman como protagonistas de su propia vida y como partícipes activas de la historia de la humanidad. Una madre comentó al respecto:

Me parece que tal vez no todos estamos claros de lo que es educar para la paz [...] aceptar el conflicto y aceptar que hay partes de nosotros que son agresivas, y que la agresividad muchas veces se puede confundir con violencia y no lo es.

Creo que necesitamos la agresividad para muchas cosas que nos son útiles, y muchos de estos aspectos oscuros o que queremos tratar de ocultar, porque los consideramos incorrectos, no pacíficos, pues son parte de nosotros, del ser humano; y al no reconocerlos, ahí sí vamos a entrar en contradicción con la paz. Entonces,

aunque parezca contradictorio, reconocer ese lado oscuro nos lleva un poco más cerca de la paz.

Por último, dos de los entrevistados consideraron que una de las mayores dificultades al crear un proyecto con esta perspectiva es el hecho de que vivimos en un sistema que promueve una cultura de violencia y que, además, muy poca gente se detiene a reflexionar sobre ello.

De lo anterior podemos observar que existe una percepción generalizada que indica la intención del proyecto de educar para construir desde el paradigma de la cultura de paz y no violencia, sin embargo, también es evidente que no hay un consenso claro respecto al concepto, e incluso algunos miembros manifestaron la necesidad de ahondar en su entendimiento como requisito para transmitirle esos valores a los niños. De hecho, es evidente la falta de profundización y de discusión sobre el tema dentro de la comunidad, más aún si se presta atención a la respuesta de una de las entrevistadas que expone que “en Comunidad Lu’um no se educa para la paz, sino para el diálogo, el intercambio de ideas y la inclusión”, situación comprensible, ya que es muy común que las personas relacionen el significado de paz con la perspectiva del concepto de paz negativa, como se menciona en el capítulo primero de acuerdo con Careita Sampere et al. (2005). Concepto en el que se entiende a la paz como un antónimo de guerra y como un sinónimo de un mundo sin conflictos, distinto al de paz positiva en el que se entiende que la paz es un proceso en constante construcción, no es una meta ideal, más bien es un sistema de valores que nos guía en la resolución de los conflictos de forma dialógica y asertiva.

Otra de las entrevistas que resulta interesante es aquella en la que se expone que la agresividad es innata al ser humano, igual que se explica en la teoría psicoanalítica (López Avedaño 2004), y es un elemento que puede ser de provecho, en concordancia con lo que expone Karl Loretz (1996) cuando dice que la manifestación de comportamientos agresivos bajo ciertos contextos lleva a los individuos a desarrollarse como agentes reproductores de la especie. En la visión de Loretz se destaca que la agresividad no es sinónimo de violencia, tal como se

expone en el marco teórico, y que incluso es necesario aceptar que ésta existe en nosotros para poder regular su expresión y así construir formas pacíficas para la resolución de los conflictos. En el caso de este estudio, de acuerdo a las observaciones realizadas, en ocasiones hubo conflictos entre los adultos relacionados al comportamiento agresivo de los niños.

4.2 Otros retos percibidos por las familias

Para crear y sostener Comunidad Lu'um, los padres no sólo se enfrentaron con el reto de transformar sus vidas adentrándose en el paradigma de la cultura de la paz, sino que también se presentaron como desafíos otros elementos que a continuación se detallan, basados en las entrevistas realizadas a los representantes de cada familia.

➤ De conformación

Cuatro miembros de la comunidad opinaron que la conformación del grupo que inició el proyecto no representó ningún reto y que no se presentaron conflictos, puesto que todo era muy idealista y siempre ganaba el “queremos construir”. Las reuniones eran espacios de diálogo abierto a todo aquel que quisiera participar y cuando había alguien a quien no le gustaba la propuesta simplemente dejaba de asistir a las juntas. Sin embargo, uno de los entrevistados expuso que uno de los retos que percibía en las reuniones era llegar al consenso de cómo educar de manera alternativa a sus hijos y a la vez no dejarlos por completo fuera del sistema. Comentó que esas discusiones eran resultado del miedo al cambio de paradigma. Otro desafío que observó fue el momento de decidir si rentaban un espacio y darse cuenta de que ellos mismos tendrían que lidiar con la organización del proyecto.

Respecto a este punto el resto de los participantes no hicieron comentarios.

➤ Económicos

Una de las participantes relató que la cuestión económica fue un factor que disminuyó al grupo que inicialmente se quería comprometer con el proyecto. Así, de ser 30 personas, la agrupación se redujo a 12. Sumado a ello, cuatro miembros más

plantearon que la cuestión económica sí representaba un reto, ya que sin dinero y si no se aportaban las cuotas establecidas no podían sostener el proyecto, que incluso estuvieron a punto de cerrar por no tener el ingreso suficiente.

Por otra parte, una de las madres relacionó el grado de participación y compromiso con el factor económico, postulando que en otros países en los que la economía de las familias no es de sobrevivencia como en el caso de México, la gente tiene la fortaleza de destinar parte de su tiempo a cuestiones sociales.

Los demás entrevistados no opinaron sobre este elemento.

➤ Organizativos

Los retos mencionados en la cuestión organizativa fueron varios. En primer lugar, dos entrevistadas sugirieron que el reto estaba en establecer un orden para las cosas, en saber cómo se iban a acomodar los espacios y qué materiales de los que les donaron les servían, cuáles no, y dónde los pondrían, así como en ponerse de acuerdo para establecer los objetivos del proyecto y la metodología para lograrlo.

Por su parte, tres participantes más plantearon que uno de los retos era constituirse como cooperativa, lo que implicaba que todos se involucraran en el trabajo, porque en ese momento no todos estaban aportando al proyecto por igual, y aún se necesitaba resolver cuestiones pedagógicas, de limpieza, de logística, de acondicionamiento y cuidado de los espacios. Entonces otro de los desafíos era motivar a toda la comunidad para que participara.

Por otro lado, dos miembros destacaron que en el documento *Organización de Comunidad Lu'um: cooperativa de crianza y juego libre* se había establecido que habría distintos puestos rotativos que cambiarían cada tres meses, sin embargo, a nueve meses de haber empezado no se habían cambiado a los delegados. Una de ellas aceptó que uno de los motivos era que nadie más había querido asumir esas responsabilidades. Sumado a esto, una de ellas expuso que dentro de los acuerdos se había instaurado que los comités mantendrían comunicación con toda la comunidad, pero últimamente el comité de pedagogía había tomado muchas decisiones sin considerar a la asamblea general y además había dejado de hacer minutas, por lo que con menor razón se socializaba la información.

Además, una de las madres entrevistadas destacó que la mediación de las necesidades específicas de todos los miembros había representado un reto puesto que implicó dialogar y llegar a acuerdos en los que todas las partes se sintieran representadas.

➤ Comunidad y convivencia

Seis de los participantes estuvieron de acuerdo con que el proyecto aún se estaba consolidando como comunidad, pero que esto dependía de distintos factores, dos de los más destacados fueron el compromiso y la convivencia. Dos de las entrevistadas enfatizaron que construir una comunidad implicaba responsabilizarse y participar, pero que eso inevitablemente implicaba un alto desgaste energético que podía llegar a colapsar a algunos y generar conflictos, sin embargo, eso era parte del reto, combinar la realidad de sus ritmos con las necesidades del proyecto. Sumado a ello, dos miembros consideraron que la convivencia era un pilar fundamental para crear comunidad, uno de ellos narró que se habían realizado muchos cambios a lo largo del proyecto, que se habían sumado nuevas familias, lo que complicó las cosas, pero que por lo mismo era importante cuidar ciertos elementos como el no juzgar, la honestidad, la escucha, porque al descuidar esa parte en las asambleas se solían generar tensiones. Un padre de familia opinó que todo era parte de un proceso de aprendizaje, que se imaginaba a los miembros del proyecto como

los pioneros que se lanzaron a cruzar el mar o el océano, o los pioneros que decidieron tirarse por un acantilado, me imagino que hubo retos que al día de hoy ni siquiera sé [...], creo que nos hemos aventado con unas herramientas mínimas y que ahora tenemos que seguir construyendo y consolidando, y muchas de esas herramientas tienen que ver no tanto con la pedagogía sino con la convivencia dentro del sistema en el que estamos viviendo y siento que esa es la base.

Por otra parte, tres miembros consideraron que mientras no se rompiera con los deseos e ideas individualistas, mientras el proyecto existiera sólo con la finalidad de proteger a los niños del mundo, no se podría construir comunidad. Destacaron la

importancia de establecer reglas de convivencia más claras para definir los grados de participación, porque dentro del espacio en muchas ocasiones había más mamás y papás que niños, lo cual generaba conflictos.

➤ Pedagógicos

Cuatro de las participantes ubicaron la cuestión pedagógica como un reto, el resto no lo mencionaron. Así, quienes lo identificaron dijeron que había varios elementos en los que se tenía que prestar más atención, ya que hasta el momento la propuesta pedagógica no estaba alcanzando para cubrir ciertos objetivos. Por un lado, consideraron importante estar más atentos a las actitudes de los niños, tomar más en cuenta sus opiniones, una de ellas expresó que se estaban considerando más las necesidades de los adultos que de los niños. Por el otro, mencionaron que aún hacía falta ejecutar actividades en las que pudieran convivir los niños de todas las edades.

Dos de las mamás expusieron que, pese a la intención, no eran suficientes los mecanismos para aterrizar en la realidad las bases pedagógicas, que los niños de primaria estaban viendo los mismos contenidos que en la escuela tradicional y uno de los problemas era que no todos los adultos se cuestionaban la realidad sociocultural, y al mismo tiempo quienes sí lo hacían no se involucraban lo suficiente en la construcción pedagógica.

Asimismo, una de ellas opinó que faltaba más involucramiento de las familias en la construcción pedagógica, pero que entendía que la construcción comunitaria era un gran desafío, ya que pese a tener una meta común, existía una gran diversidad de ideas dentro del colectivo que tenían que entrar en diálogo, además de que cada miembro partía de las lógicas en las que fue educado, lógicas normalmente individualistas y egoístas. Abonando a esta reflexión, una de las entrevistadas mencionó que, sin la participación de las familias en la construcción pedagógica, era normal que las acompañantes trabajaran desde los esquemas que ya conocían, pero que el proyecto pretendía *hackear*,¹⁷ pero si no se resolvían

¹⁷ Término utilizado por la participante para referirse al hecho de intervenir en los métodos pedagógicos con la finalidad de modificarlos.

ciertas cuestiones operativas como la limpieza o la jardinería, era más difícil centrarse en aportar en un sentido pedagógico.

➤ Comunicación y resolución de conflictos

Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo con que uno de los más grandes desafíos a lo largo del desarrollo del proyecto había sido la comunicación. Una de las mamás relató que al inicio no había tanto problema, pero una vez que empezaron las actividades educativas y conforme fue avanzando el tiempo y la convivencia de los niños, comenzaron a haber conflictos entre ellos y las familias. Se espantaron mucho, pues no estaban acostumbrados a tratar con muchos niños y querían intervenir cada vez que uno le hacía algo al otro, pero poco a poco tuvieron que ir aprendiendo a ser más observadores y a no asustarse por los comportamientos agresivos que a veces presentan los niños. En la misma sintonía, una participante dijo que el reto estaba en entender que siempre habrá confrontaciones, pero que el asunto estaba en cómo resolverlas, en entender que no siempre se está en una situación armónica, pero que las confrontaciones pueden ser habladas, que en ello radica el trabajo educativo de los adultos, en aprender a dialogar cuando se presenta un conflicto. A lo que otro miembro agregó que lo que le daba mucho miedo era que no se pudiera desarrollar la capacidad de escucha y diálogo y que cayeran en la cultura de la violencia, en el reclamo. Por otra parte, una mamá expuso que se estaban tratando diferentes mecanismos para compartir la información, así como mejorar la comunicación entre los adultos, para no llegar a la violencia.

Tres participantes recordaron un conflicto que se presentó en las primeras semanas de clases, cuando dos familias decidieron dejar el proyecto. Comentaron que la situación se había dado debido a un mal entendido, resultado de una comunicación poco efectiva, pues esas familias se habían generado otras expectativas sobre el proyecto basadas en lo que habían entendido que pasaría al comenzar las actividades educativas. Respecto a esto, una de las entrevistadas sugirió que ese evento les había ayudado a crecer como comunidad, puesto que buscaron entonces mejores mecanismos de comunicación y de resolución de

conflictos. Otro conflicto que se mencionó fue un mal entendido respecto al comportamiento de un niño que, debido a la situación familiar que estaba viviendo en casa sumado a la etapa normal de desarrollo en la que se encontraba, golpeaba a sus compañeros y en lugar de que los padres dialogaran entre sí, se creó un “teléfono descompuesto” haciendo el conflicto más grande de lo que era realmente. Incluso se expuso la percepción de que la situación no había quedado 100% resuelta. En relación con ello, un miembro sugirió la existencia de un vacío en los acuerdos de convivencia para poder resolver este tipo de situaciones y que en tanto no se resolviera ese tipo de roces seguirían sucediendo.

En una de las entrevistas se explicó que después de esta situación las familias y las acompañantes tomaron un taller de comunicación más efectiva con los niños, para poder tener más herramientas para acogerlos y orientarlos. En otra entrevista se mencionó que en una ocasión incluso se propuso crear un comité de paz para ayudar a mediar los conflictos.

De los aspectos desarrollados se observan tres elementos que los miembros consideraron como los más importantes a trabajar: la convivencia, la participación y la comunicación, factores igualmente importantes para la educación para la paz. Respecto a la convivencia se puede recordar la caracterización que nos presenta Giménez Romero (2005), en la que convivir es el hecho de vivir en armonía con los otros, lo que implica aprendizaje, tolerancia, normas comunes y la regulación de los conflictos, pudiéndose advertir que en Comunidad Lu’um se hacía un enorme esfuerzo por generar acuerdos que permitieran una sana convivencia. Sin embargo, no era suficiente con establecerlos en un documento, sino que era necesario ejecutar otro tipo de acciones que reforzaran su apropiación y por tanto su ejecución, puesto que, según las respuestas de las entrevistas, no todos los miembros tenían clara la existencia de los acuerdos de convivencia establecidos por la comunidad, e incluso uno de los participantes expresó que era necesario agregar o detallar a mayor profundidad en el documento oficial otro punto relacionado con la participación de las familias, ya que ese vacío causaba conflictos.

Por otro lado, las estructuras participativas son una herramienta para construir fuera del paradigma de la competencia y el menosprecio (Jares 2001, 8),

por lo que el hecho de que Comunidad Lu'um se pretendiera conformar como una cooperativa era un paso para la construcción de la cultura de paz, sin embargo, no todos sus miembros participaban con el mismo nivel de compromiso, lo cual generaba inconformidad en el colectivo. Por tanto, se comparte la idea de que para que el proyecto pudiera consolidarse como comunidad y alcanzara sus objetivos era necesario que trabajaran ese aspecto.

Por último, se celebran los esfuerzos que se hicieron por mejorar la comunicación, así como la autocrítica para seguir reforzando los mecanismos para ejecutarla de manera tal que no se generaran confusiones y todos los involucrados se sintieran escuchados, ya que el diálogo claro y asertivo es un componente esencial para la mediación de los conflictos.

4.3 Observaciones de las acompañantes sobre los retos del proyecto

A lo largo del desarrollo del proyecto trabajaron con los niños tres acompañantes. Una de ellas se ocupó del grupo de preescolar de inicio a fin, las otras dos llevaron el grupo de primaria en distintos momentos. A continuación, se presentan las opiniones de la acompañante de preescolar y una de las acompañantes de primaria, debido a que la tercera acompañante no quiso ser entrevistada.

➤ Económicos

Una de las participantes consideró que sostener económicamente el proyecto era un reto puesto que se necesitaba dinero para acondicionar el espacio, conseguir los materiales necesarios para el trabajo, pagar los salarios, la renta de la casa, etc., y no siempre se tenían los fondos suficientes para cubrir esos gastos, siendo los niños los más afectados al no tener el material suficiente o adecuado. Sin embargo, aceptó que pese a la falta de dinero las familias y las acompañantes siempre se organizaban para conseguir lo que se necesitaba, ya fuera a través de donaciones o de aportaciones extra por parte de algunos miembros, e incluso en algunas ocasiones hubo quienes elaboraron por sí mismos los materiales didácticos.

La otra entrevistada no opinó al respecto.

➤ Organizativos

En cuanto a la organización solamente una de las acompañantes opinó que ésta había representado un desafío, ya que, a su consideración, había miembros muy entusiastas que querían participar en todas las comisiones y a la par había quienes nunca tenían tiempo de estar presentes, salvo en algunas asambleas, en las que opinaban desde la falta de conocimiento de lo que es estar guiando a los niños o de lo que estaba pasando en las comisiones, especialmente en la de pedagogía, reflexionando que estaban fallando los mecanismos para la socialización de la información. Por otro lado, evaluó que las asambleas eran demasiado extensas sin llegar la mayoría de las veces a generar acuerdos y que en un inicio la dinámica había resultado bastante agotadora, pues ella, además de estar frente a grupo, asistía a las reuniones semanales de pedagogía y a las asambleas quincenales, pese a no tener voto por no ser cooperativista, por lo que con el paso del tiempo tanto ella como otros miembros dejaron de asistir a las asambleas con regularidad, ocasionando que éstas se suscitaran cada que la mayoría pudiera asistir.

Además, únicamente había claridad en quien coordinaba el proyecto, administraba el dinero y acompañaba a los niños, en lo demás siempre había confusión y falta de participación. Consideraba que lo anterior no era porque los otros miembros fueran mal intencionados, sino porque además de pertenecer a Lu'um tenían sus propios empleos, situación que no les permitía tener tiempo extra para hacer la limpieza o arreglar el patio.

Por otro lado, expuso su inconformidad respecto a la planeación. Ya que en repetidas ocasiones se sintió juzgada al hablar de los tiempos vacacionales y de descanso, notando una cierta actitud como si ella les estuviera haciendo un favor a las familias y atentando contra sus derechos laborales.

➤ Comunidad y convivencia

Respecto a este punto una de las participantes expuso que, a través de la convivencia diaria, en la que poco a poco todos se iban conociendo y aprendiendo a escuchar, y en la que todos trabajaban por un bien común en la medida de sus

posibilidades, se estaba construyendo el sentido de comunidad. Por su parte, la otra acompañante sugirió que Comunidad Lu'um, efectivamente era una comunidad desde el momento en que se habían redactado los primeros documentos, puesto que eso implicaba que todas las personas involucradas tenían un objetivo, valores y aspiraciones en común, además de acuerdos de convivencia que en teoría todos respetaban, incluso consideró que la comunidad se había comenzado a formar desde las primeras reuniones. Sin embargo, coincidía con su compañera en que el sentido de comunidad no sólo se daba por redactar unos documentos o reunirse constantemente para cuestiones operativas, sino que éste se construía a través del tiempo por medio de la convivencia, pero no en el sentido de coexistencia, sino en la que todos los miembros pudieran conocerse a profundidad y compartir experiencias. No obstante, evaluaba como lamentable la falta de interés y participación de las familias en actividades extraescolares y festividades.

➤ Del trabajo con los niños

La acompañante de los niños de primaria relató que cuando se sumó al proyecto el comité de pedagogía le planteó que de acuerdo con los objetivos del proyecto se esperaba que una persona acompañara los procesos de los niños y los ayudara a resolver las dudas que les surgieran del mundo que los rodeaba, pero que no trabajaría con los niños únicamente ella, sino que las familias les propondrían a los niños diversas actividades relacionadas con los gustos e intereses tanto de los niños como de los adultos. Así, en las primeras semanas de trabajo intentó hacer varios juegos relacionados con problemáticas ambientales para poder conocer a los chicos, pues ella considera que para acompañar el aprendizaje de los niños es importante que te conozcan para romper con la barrera adulto-niño, para que te vean como un igual. Al mismo tiempo intentó averiguar los intereses de los niños para comenzar a hacer proyectos, pero las ideas eran muy volátiles y no se concretaba nada. Expuso que el trabajo había sido arduo y complejo.

Por su parte, la acompañante de preescolar expuso que todo el proceso fue complejo. Cuando escuchó del proyecto y luego de conocer mejor la propuesta pedagógica, se entusiasmó por participar, pues el planteamiento general y las bases

pedagógicas buscaban lo mismo que la pedagogía Waldorf, método en el que ella había estudiado y se estaba formando. La dificultad la encontró, sin dejar de lado por completo sus propias bases pedagógicas, en abrirse a incorporar todo lo que las familias le proponían.

En un inicio las madres se organizaron para apoyar a la acompañante de manera rotativa, ofreciendo a los niños actividades diarias relacionadas con los gustos y conocimientos de cada una. Desde el punto de vista de la entrevistada, esta dinámica era caótica pues en el espacio no sólo estaban presentes los familiares que ofrecían las actividades, sino que en ocasiones había más adultos que niños, y quienes ofrecían las actividades, lo hacían de forma desordenada y sin planeación alguna. Con el tiempo las madres dejaron de apoyar con actividades y asistían al espacio principalmente para acondicionar y mantener el patio, así como para apoyar con la contención de los niños si se presentaba algún conflicto que la acompañante no pudiera mediar. Sin embargo, debido al espacio de co-working seguía habiendo demasiados adultos, lo que provocaba intranquilidad en los niños, hasta que finalmente, comenzando el nuevo ciclo escolar, se propuso que los padres no asistieran a la escuela, situación que no se concretó del todo hasta que finalizó el proyecto.

Otro factor que complejizó su quehacer fue observar que mientras su grupo se consolidaba, el trabajo con el grupo de primaria no lograba concretarse, propiciando que algunos de los niños más grandes quisieran estar con ella, pues les gustaba hacer sus actividades, sin embargo, constantemente se molestaban porque sus compañeros eran más pequeños y no podían seguir las dinámicas que ellos proponían.

➤ Educar para la paz

Ambas acompañantes estuvieron de acuerdo en que el propósito de educar para la paz existía dentro del proyecto, pero que aún faltaba estructurar la metodología para conseguirlo, especialmente con los niños de primaria. Además, era importante que antes de hacer alguna propuesta didáctica, los adultos involucrados conocieran el concepto y se lo apropiaran, puesto que los niños aprenden principalmente por

imitación. Así, si esperaban que los niños resolvieran sus conflictos de manera dialógica y asertiva necesitaban tener el referente en casa y en el espacio educativo.

La acompañante de preescolar mencionó que de acuerdo con su formación Waldorf, con los niños pequeños no se trabaja apelando a la razón, sino que más bien la clave para la transmisión de los valores de la cultura de paz y no violencia estaba en la acción de los adultos y en las herramientas didácticas como la ronda, la lectura o narración de cuentos y las canciones. Así, para abordar con ellos algún elemento histórico identitario, por ejemplo, en la ronda se narraba la historia de dos niños que ayudaban a su padre que trabajaba en una hacienda henequenera. Para apoyar la transmisión de valores como la empatía, el respeto, el trabajo en equipo, etc., se cantaban canciones y se les contaba cuentos con dichas temáticas.

➤ Pedagógicos

Con relación a este apartado, sólo una de las acompañantes reflexionó al respecto. Comentó que la propuesta pedagógica estaba bien de inicio, pues en ella se exponían los deseos y las aspiraciones de las familias, sin embargo, no era suficiente. Cuando conoció el proyecto se entusiasmó por todo lo que le proponían, mas, una vez que comenzó el trabajo con los niños, se dio cuenta de que aún faltaba plasmar los objetivos y la teoría en una metodología. Había mucha confusión, no querían nada que ya existiera, no estaban totalmente de acuerdo con lo que ella hacía, pero tampoco tenían propuestas claras de acción.

En un comienzo, en el comité de pedagogía se hacían las planeaciones semanales, basadas en lo que en ese momento les pareciera buena idea, sin tener objetivos a mediano y largo plazo. Esta dinámica fue agotando a las integrantes, ya que con el paso del tiempo no sólo había que resolver la planeación sino otras cuestiones resultado de la falta de una estructura clara, por lo que poco a poco el proyecto se fue dividiendo en dos, o incluso en tres. Por un lado, estaba la construcción del método para los medianos, y por el otro, el de los grandes, sin tener una relación necesariamente consecuente uno con el otro. Además, había familias que lo que esperaban de Lu'um era un espacio donde sus hijos pudieran crecer felices y exentos de la violencia de las escuelas, y había otras que buscaban educar

a los niños desde un nuevo paradigma que criticaba las estructuras y relaciones de poder imperantes en la actualidad.

Evaluó que el comité de pedagogía no tenía claros sus objetivos, se dedicaba a solucionar emergentemente los conflictos producto de los vacíos metodológicos, en lugar de trabajar en la consolidación de una propuesta de acción precisa. Opinó que el proyecto tenía deseos muy loables, pero que la construcción de un nuevo método, aún más de manera colectiva, representaba un gran reto.

También comentó que la idealización de las teorías llegaba a ocasionar conflicto en los adultos, pues al no ver de manera casi inmediata un resultado concreto con los niños, sentían que no se estaba trabajando en función de las bases pedagógicas. El esfuerzo por construir estaba, pero hacía falta más organización y estudio.

➤ Comunicación y resolución de conflictos

En este punto, al igual que en el anterior, únicamente la acompañante de preescolar respondió. Explicó que con los niños de su grupo procuraba resolver los conflictos a través de la mediación, por lo que en dichos casos ambos niños exponían cómo se sentían ante la situación y entre la acompañante y ellos llegaban a un acuerdo, siempre teniendo en cuenta que el aprendizaje y apropiación de esa estructura resolutoria era un proceso largo y continuo, por tanto, no siempre funcionaba. Otra técnica utilizada era el juego “El corazón de Lu’um”, en el que no sólo los niños involucrados en el conflicto hablaban de sus emociones, sino también el resto de sus compañeros, socializando lo que no les gustaba que les hicieran y cómo les gustaba que los trataran, con la finalidad de no estigmatizar a ningún niño y generar empatía.

Manifestó que percibía un cierto temor por parte de las familias, y que hasta ella misma lo tenía, de que los niños manifestaran conductas agresivas en la idea de que se les estaba enseñando para resolver los conflictos de manera pacífica, e incluso en repetidas ocasiones las familias intervenían en los juegos de los niños si los juzgaban como violentos, sintiéndose ella obligada a hacer lo mismo, pero sin considerar que este tipo de conductas son normales en los niños en el desarrollo

del aprendizaje y la socialización, y que su regulación es un proceso lento y paulatino.

Por otra parte, expuso que, en el caso de los adultos, pese a existir la intención de resolver los conflictos de manera dialógica, eso no siempre sucedía. Tenía la impresión de que aún faltaba trabajar la confianza al interior del grupo, puesto que en varias ocasiones en lugar de hablar las cosas directamente la información se quedaba en unos cuantos y luego se daban malos entendidos, chismes o acusaciones que hacían sentir mal a alguien. Aún se necesitaba que los miembros trabajaran la autoempatía, la empatía y rompieran con el miedo de resolver las cosas de frente.

Resumiendo, resaltan cuatro elementos que las acompañantes evaluaron como primordiales para la mejora del proyecto: la comunicación, la participación y la organización, así como el sustento teórico necesario para concretar su propuesta pedagógica y por tanto brindar mayores posibilidades metodológicas. Cada uno importante e íntimamente relacionado para conseguir los objetivos de la comunidad.

Se destaca el temor de las familias de confrontar sus ideas, percepciones y emociones, situación que no permitía la resolución real de los conflictos y frenaba el desarrollo de todo el proyecto en general, a pesar de la fuerte voluntad de los integrantes por relacionarse desde un nuevo paradigma, puesto que según lo narrado en las entrevistas en muchas ocasiones las resoluciones se daban en términos de *Antagonismo personal*, *La situación confusa* y *El chisme gana un lugar importante*, recordando las categorías de análisis de Lederach (1990).

De acuerdo a la información proporcionada, se podría decir además que, la falta de personas diversas capacitadas en psicología y pedagogía dentro del Comité de pedagogía, afectó a la estructura de la propuesta, ya que, si bien las acompañantes aportaban su perspectiva desde su formación, las familias no asumían todo lo que ellas les proponían, pero tampoco definían con claridad la teoría o teorías psicológicas que les permitieran observar a los niños y trabajar con ellos. Todo lo que deseaban quedaba en el aire y era el deber de las acompañantes concretar ideas sin una estructura sólida. Esto puede ser entre otras cosas producto de la falta de organización y de la forma en que esperaban que las familias

participaran, sin observarse en un inicio las limitantes del proyecto en términos teóricos, económicos y del tiempo que necesitaba ser invertido por cada miembro para que la cooperativa funcionara armónicamente.

CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de la presente investigación fue, antes que nada, contextualizar teóricamente al lector sobre la cultura de paz y no violencia, que es un eje transversal del proyecto Comunidad Lu'um; en segundo término describir el contexto en el que dicho proyecto se desarrolló, y, en tercer término, exponer cuál fue su propuesta educativa, documentando los retos individuales y grupales que implicó la construcción de una comunidad de aprendizaje con las características particulares de Comunidad Lu'um, y así abonar a la reflexión para su mejora. Por ello a continuación se describen las fortalezas y debilidades que se observaron, seguidas de las recomendaciones para mejorar o emprender futuros proyectos similares.

Al inicio todas las familias interesadas asumieron un compromiso profundo con la iniciativa, destinando dos fines de semana del mes a reunirse para discutir sobre lo que sería el proyecto. La formación profesional de un amplio sector de los

involucrados y el interés por compartir y aprender de todos contribuyó a la creación de un primer esbozo que se ubicaría como la base de Comunidad Lu'um. Aunque no había un marco teórico común delimitado, había un deseo y un sentir común de escapar de los paradigmas educativos en los que las familias habían sido criadas, con la finalidad de ofrecerles a sus hijos una educación diferente y por tanto una forma distinta de afrontar el mundo, y no sólo en el caso de sus hijos, sino con el afán de sentar las bases para llegar a otras familias interesadas en construir y trabajar para la paz.

El que algunos de los integrantes de estas familias tuvieran mayor conocimiento sobre temas como la interculturalidad, el pensamiento crítico, la educación con sujeto y la educación para la paz, junto con algunas teorías y experiencias educativas probadas en otros contextos, cosa a la que se sumaron con gran interés apertura y escucha los demás, , facilitó un diálogo fluido y fructífero que dio como resultado los documentos fundadores de la comunidad, los acuerdos de convivencia y las bases para su organización. En un principio todos parecían estar de acuerdo.

Al inicio se tuvo muy claro que, para funcionar adecuadamente, todas las familias debían contribuir y construir colectivamente, que era necesario relacionarse a través de una comunicación fluida, asertiva, empática y respetuosa, y trabajar individual y colectivamente para deconstruir las ideas de los paradigmas a los que se oponían y desarrollar los aspectos que fortalecían sus objetivos comunes.

Se podría decir que la mayor fortaleza de Comunidad Lu'um fue el interés de sus integrantes por adquirir herramientas que les permitieran resolver sus conflictos de manera tal que todos pudieran expresar sus opiniones, fueran escuchados y se llegara a un acuerdo en el que todas las partes sintieran que habían resuelto su problemática central. Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas y a las observaciones de campo, sabemos que la resolución de los conflictos no siempre fue la esperada, al grado que más de la mitad de las familias dejaron el proyecto por la mala comunicación.

Si bien los retos desarrollados en el tercer capítulo fueron múltiples, la convivencia, la participación, la comunicación, la organización y la pedagogía,

fueron los desafíos que se percibieron como fundamentales. Todos ellos imbricados, ya que uno era consecuencia de los otros y viceversa.

Como punto de partida, la organización era fundamental, ya que pasar de una etapa de proyección a una de ejecución era un paso enorme. Si bien los miembros de la comunidad no tuvieron dificultad en las juntas destinadas a imaginar cómo sería ésta y fueron redactados documentos donde se plasmó una cierta estructura organizativa, al momento de poner en marcha el proyecto se perdió fuerza y hubo desorganización.

Desde un punto de vista propio, me atrevo a afirmar que no fueron considerados algunos factores tales como el desgaste físico, emocional y mental que implicaba cumplir sus objetivos. Se planteó una participación intensa, pero no se organizó de manera tal que los miembros además de dedicar su tiempo al desarrollo del proyecto también pudieran realizar sus actividades laborales, familiares y personales.

El problema no estaba en la cantidad de trabajo, sino en cómo se distribuía. Parecía como si, por una parte, a pesar de haber acordado que cada quien participaría en lo que le gustaba y podía, se esperaba que todos participaran en todo, y, por la otra, unos presentaban mayor interés en realizar las actividades que otros. Generando tensión, pues unos sentían que hacían un mayor esfuerzo que los demás, y los otros sentían que no eran consideradas sus limitantes personales. Esta situación se vincula íntimamente con la comunicación, pues la tensión se incrementaba al no poder transmitir a los demás lo que se sentía y pensaba.

Se convocó a muchas asambleas, con el propósito de resolver los conflictos organizativos, las tensiones individuales y cualquier situación que se presentara, pero parecía que los miembros no podían llegar a una solución. En parte puede ser que, el no tener cubiertas ciertas necesidades como el descanso y la recreación fuera del espacio colectivo, sumado con un analfabetismo en cuestiones de comunicación asertiva o comunicación no violenta, no lograban crear espacios de confianza en los cuales entablar un diálogo puntual.

Otro aspecto que se vio afectado por la organización y la comunicación, fue la convivencia, pues, aunque la que se dio no se podría catalogar como una mala

convivencia en los términos explicados por Marina (2006), que es aquella en “la que desanima, decepciona u obstaculiza el propio progreso [...] la que establece sistemas de dependencia y dominación”, si se podría decir que la convivencia era débil entre algunos miembros de la comunidad, especialmente hacia el final del proyecto.

Un obstáculo fue la falta de socialización del conocimiento una vez iniciadas las actividades escolares, porque, aunque ya habían sido escritas las bases pedagógicas y los principios filosóficos del proyecto, la práctica y la adhesión de nuevas ideas iban modificando los objetivos de Comunidad Lu'um. En ocasiones, las nuevas ideas sólo eran escritas en los documentos; en otras, éstas eran compartidas sólo entre unos cuantos, pero nunca fueron establecidas estrategias para que todos los miembros conocieran las nuevas propuestas y pudieran apropiárselas. Por ello, la idea que tenían algunas personas sobre el proyecto era una, y la que tenían otras era algo diferente. De esa forma, para algunos Lu'um era una comunidad de familias que hacían educación en casa, y para otros un proyecto de cambio social.

Esto también afectó el desarrollo de la construcción pedagógica. Dentro de las entrevistas destacó la percepción de que en el quehacer educativo no se estaban viendo plasmadas las bases pedagógicas de Lu'um, y que los niños estaban viendo los mismos contenidos que en otras escuelas, pero de forma más amable. Igualmente se expuso que las acompañantes estaban reproduciendo los métodos en los que habían sido formadas, cuando el propósito era crear algo nuevo, basado en distintas teorías y metodologías. Las acompañantes, por su parte, expresaron no tener todas las herramientas para ejecutar lo que en teoría se les pedía, y todos estuvieron de acuerdo en que faltaba mayor participación de las familias en la construcción pedagógica.

Como una primera acción, el documento de la propuesta educativa era suficiente, y aunque la idea de las familias era ir construyendo la metodología a la par del trabajo con los niños, finalmente se observó que era necesario tomarse el tiempo de establecer objetivos educativos a largo, mediano y corto plazo, y proponer una didáctica concreta para alcanzarlos.

Por lo anterior, las recomendaciones para futuros proyectos resultantes de esta experiencia son:

- Antes de comenzar con la puesta en marcha del proyecto es necesario hacer una planeación en la que se establezca la visión, la misión y los objetivos a largo, mediano y corto plazo, y definir cómo se espera que se cumplan, así como un método de evaluación.
- Es necesario que se delimiten las tareas que han de ser realizadas y establecer quién las ejecutará y cómo. Igualmente es importante que quien las asuma se comprometa con su cumplimiento.
- Dentro de la planeación se debería considerar la formación de las familias y las acompañantes en temas educativos y de comunicación no violenta, y cualquier interés que ellas tengan para desarrollar su propuesta por parte de expertos en el tema, ya sean miembros de la comunidad o agentes externos a través de cursos, pláticas o talleres.
- Una vez que las familias tengan claridad acerca de su propuesta y que se apropien la teoría de manera tal que emprendan acciones para ponerla en práctica dentro del grupo y en sus vidas privadas, sería conveniente que organizaran pláticas divulgativas, para que otras personas que no conocen del tema se puedan involucrar, apelando a la creación una comunidad más diversa.
- Además de las aportaciones económicas de los cooperativistas, una solución para sostener económicamente el proyecto sería buscar financiamiento con becas o recursos, provenientes de los concursos que gobiernos, organismos internacionales y empresas ofrecen para el desarrollo de proyectos educativos. Esto ayudaría a disminuir la carga de “las familias miembros”, al tiempo que abriría la posibilidad de que familias que no pueden aportar monetariamente, pero que tienen interés en pertenecer a la comunidad, puedan hacerlo.
- Sería conveniente que las asambleas tuvieran un orden del día y que se cumpliera en un tiempo delimitado, considerando que algunos de los participantes tienen otros compromisos y que, de no proceder así, la sesión

se convierte en una experiencia agotadora, pero principalmente porque esto permite acotar las discusiones al tema central y llevar un registro del avance en los puntos a tratar.

- La organización de actividades como festividades o convivencias fuera de la rutina cotidiana debería tener un peso importante, sin representar una carga para sus miembros, ya que este tipo de eventos permite que las personas se relacionen en un ambiente más relajado y festivo.

Estas recomendaciones se plasman con la finalidad de abonar a la reflexión y la construcción de proyectos que buscan relaciones interpersonales, sociales y políticas horizontales. Se reconoce el esfuerzo de Comunidad Lu'um por trabajar para construir un mundo diferente, un mundo en el que (como dirían los zapatistas) quepan todos los mundos. Pues, aunque el proyecto llegó a su fin, el amor, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, el esfuerzo y los sueños compartidos de cada uno de sus integrantes se queda como una semilla para los proyectos personales y colectivos de cada uno.

Construir un proyecto al margen de la Secretaría de Educación Pública no es una tarea fácil pues son muchos los estigmas que rodean la no escolarización formal, en el sentido de que los niños no reciben un documento oficial por adquirir sus conocimientos, así como de los métodos alternativos que abordan el desarrollo del niño desde sus propios paradigmas, y en ocasiones, sus propias observaciones y experiencias. En la sociedad yucateca este tipo de proyectos empiezan a ser mejor recibidos, sin embargo, muchas familias no tienen confianza en los métodos educativos que salgan del parámetro tradicional, las familias que se acercan a lo alternativo regularmente tienen un poder adquisitivo bueno, geográficamente se encuentran en el centro y norte de la ciudad y muchas no son de origen yucateco.

Comunidad Lu'um además de buscar una crianza respetuosa y didácticamente distinta a lo convencional, pretendía formar individuos conscientes de las desigualdades sociales, la diversidad cultural, los conflictos locales y globales, y trabajar en conjunto para proponer soluciones. Sin embargo, la propuesta no alcanzaba a llegar a todos los sectores de la sociedad meridana, sesgando las

discusiones y reflexiones a los puntos de vista de un grupo muy específico de familias provenientes de otros estados, clase social media y con formaciones universitarias. Hubiese sido interesante y enriquecedor entablar diálogo con distintas familias yucatecas e invitarlas a construir el mapa curricular de Lu'um donde se viera presente la cultura del espacio en el que el proyecto se desarrolló.

De cualquier manera, el hecho de que existiera Comunidad Lu'um como posibilidad educativa fue un hecho benéfico para los involucrados insertos en la sociedad meridana, pues quienes fueran formados bajo los parámetros de esta propuesta abordarían desde una perspectiva diferente sus relaciones interpersonales ya que, por cuestiones históricas y políticas, Mérida es una ciudad de contrastes, de desigualdades sociales ligadas a la clase social y el grupo étnico que pasan desapercibidas y que sus ciudadanos siguen reproduciendo, e incluso acentuando por la actual ola de migración extranjera y desarrollo de la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

Abud, Gustavo. 2009. "Situación y Evolución Demográfica de Mérida". En Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región sur: el caso de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán, 50-73. México: CNPEVM [pdf].

Asociación Comunicación No Violenta (ACNV). "¿Qué es la comunicación no violenta?" <http://www.asociacioncomunicacionnoviolenta.org/que-es-la-cnv/> (Consultado el 30 de abril de 2018)

Caireta Sampere, Marina et al. 2005. *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.

Carrasco, M. A. y M. J. González. 2006. "Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos". *Acción Psicológica* (4): 7-38.

Cascón Soriano, Paco. 2001. *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO.

CGEIB-SEP. 2006. "El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria". México.

Chagas Dorrey, Raquel C. 2012. "La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott". IISUE-UNAM: *Perfiles Educativos* (138): 29-37.

Darío, Tomás. 2014. *Manual para la formación y capacitación en mediación comunitaria*. México: Centro de Seguridad Urbana y Prevención (CESUP).

De los Santos Gómez, Andrea. 2015. "Entre violencia y agresividad, consideraciones para posibles intervenciones psicológicas". Tesis, Licenciatura en Psicología. Universidad de la República.

Diccionario Básico de Español Larousse. 2015. Larousse.

Diccionario de la Lengua Española. 2014. <http://del.rae.es/?w=diccionario> (Consultado el 06 de noviembre de 2018).

Eibl-Eibesfeldt, Irenaus. 1972. *Amor y Odio: Historia natural de las pautas de comportamiento elementales*. México: Siglo XXI Editores.

Encina, Javier et al. 2012. "Autogestión". Sevilla: Colectivo de ilusionistas sociales, Coodita UNILCO-espacio nómada.

Espinet, Alfredo. 1991. "La conducta agresiva". *Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología, San Sebastián* (5): 29-40.

Fisas, Vicen. 2011. *Educar para una cultura de paz*. Quaderns de Construcció de Pau (20).

----- 1998. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: UNESCO.

Folberg, Jay y Alison Taylor. 1996. *Mediación, resolución de conflictos sin litigio*. México: Limusa.

Formación Waldorf Benidorm. 2015. "Inicio". <http://www.formacionwaldorfbenidorm.com/> (Consultado el 10 de diciembre de 2018).

Galtung, Johan. 2017. "La violencia: cultural, estructural y directa". En *Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. España: Instituto Español de Estudios Estratégicos.

----- 2014. "La geopolítica de la educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto". *Revista de Paz y Conflictos* (7): 9-18.

----- 2003. “¿Qué es una cultura de paz y cuáles son los obstáculos?” <https://www.transcend.org/files/article71.html> (Consultado el 14 de mayo de 2018)

----- 1981. “Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías”. En *La violencia y sus causas*. 91-121. Francia: Unesco.

Gallardo Espinosa, Francisco. 2009. “Disponibilidad, Accesibilidad y Calidad de la Educación en la Zona Metropolitana”. En Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región sur: el caso de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán, 7-33. México: CNPEVM [pdf].

Grosfoguel, Ramón. 2012. “El concepto de ‘racismo’ en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?” *Tabula Rasa* (16): 79-102.

Giménez Romero, Carlos. 2005. “Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis”. *Puntos de Vista* (1): 5-31.

Goetheanum. “Educación a través del arte”. <https://ps.goetheanum.org/es/pedagogia/fundamentos-de-la-pedagogia-waldorf/educacion-a-traves-del-arte/> (Consultado el 03 de diciembre de 2018).

Howard et al. 2010. El desarrollo del niño y la educación preescolar Waldorf [pdf]. Nueva York: WECAN.

González, Lilia. 2009. “Mérida y su territorio”. En Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región sur: el caso de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán, 7-33. México: CNPEVM [pdf].

Internationale Vereinigung Der Waldorfkinderkarden (IVW). 1990. *El jardín de infancia Waldorf. Pedagogía Rudolf Steiner*. Stuttgart: IVW.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. 2015. “Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Yucatán”. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvineqi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825080051.pdf (Consultado el 21 de enero de 2019).

Jares, Xesús R. 2001. *Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos* [pdf.] Mallorca: 72-86.

Kuri Breña, Antonio. 2018. "Taller de Comunicación Compasiva I". Proyecto Cruces, Mérida, 1 y 2 de mayo.

Lamundi México. 2017. "Los estados y las ciudades más seguras de México". <https://www.lamudi.com.mx/journal/ciudades-y-estados-mas-seguros-de-mexico/> (Consultado el 21 de enero de 2019).

Lederach, Juan Pablo. 1990. *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos* [pdf], Costa Rica.

López Avendaño, Olimpia, 2004, "La agresividad humana". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (2).

Lorenz, Karl. 1996. *On agresión*. Nueva York: Brace & World.

Marina, José Antonio. 2006. "Aprender a convivir". Barcelona: Ed. Ariel.

Martínez Carazo, Piedad Cristina. 2006. "El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento y Gestión* (20): 165-193.

Mayor Zaragoza, Federico. 2003. "Educación para la paz". Madrid, *Educación XXI* (6): 17-24.

Muñoz, Francisco et al. 2010. "Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos". *Revista de Paz y Conflictos* (3).

----- 2001. "La paz imperfecta". Granada [pdf]

Organización Mundial de la Salud. OMS. 2018. *Violencia*. <http://www.who.int/topics/violence/es/> (Consultado el 4 de abril de 2018).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. *La red de escuelas asociadas a la UNESCO*. https://aspnet.unesco.org/es-es/Paginas/Acerca_de_la_red.aspx (Consultado el 10 de diciembre de 2018).

----- 1981. *La autogestión en los sistemas educativos*. Francia [pdf].

Petrus Rotger, Antonio. 2001. "Cultura de la violencia y educación secundaria". *Revista Española de Educación Comparada* (7): 23-49.

Rosenberg, Marshall B. y Gabriele Seils. 2011. *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Editorial Acanto.

Ruggeri, Andrés et al. 2012. "Autogestión y cooperativismo". *Cuadernos para la Autogestión 1*, Argentina: Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.

Sanmartín Esplugues, José. 2007. "¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia". *Revista de Filosofía* (42): 9-21.

Secretaría de Educación Pública (SEP). 2019. "Lenguaje y Comunicación. Preescolar". <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/preesco-ae-lenguaje-comunicacion.html>

(Consultado el 5 de julio de 2019).

Secretaría de Educación de Yucatán (SEGEY). SF. "Estadística educativa". <http://estadisticaeducativa.sigeyucatan.gob.mx/estadistica> (Consultado el 23 de enero de 2019).

Secretaría de Educación de Yucatán (SEGEY). SF. "Mapa". <http://estadisticaeducativa.sigeyucatan.gob.mx/mapaRegiones> (Consultado el 23 de enero de 2019).

Secretaría de Educación de Yucatán (SEGEY). 2016. "Yucatán a la vanguardia en calidad educativa". <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/shownoticia.php?id=4334> (Consultado el 25 de enero de 2019).

Segob. 2012. "*Violencia emocional, física, sexual y económica*". http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Violencia_emocional_fsica_sexual_y_economica (Consultado el 25 de agosto de 2018)

Solís, Pedro. 2009. "El fenómeno de la xenofobia en Costa Rica desde una perspectiva histórica". *Revista Filosofía* (47): 91-97.

UNICEF. *Educación para la paz*. https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html (Consultado el 17 de marzo de 2018).

SHERE. 2019. "Qué hacemos". <https://fundacionshare.org/que-hacemos/> (Consultado el 5 de julio de 2019)

Vinyamata Camp, Eduard. 2015. "Conflictología". *Revista de Paz y Conflictos* (8): 9-24.

Visalli, Ugo Ottavio. 2005. "Aspectos psico-sociales del conflicto, mediación escolar y maltrato entre iguales (Bullying) en centros educativos". Tesis, Doctorado en Derecho, Universidad de Burgos.

Winnicott, Donald. 1939. "La agresión". Biblioteca D. Winnicott. <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/lagres.htm> (Consultado el 19 de agosto de 2018).

Wieviorka, Michel. 1994. "Racismo y exclusión". *Estudios sociológicos* XII: 3.

Documentos fundadores

"Acuerdo de convivencia para la Comunidad Lu'um: una guía completa para las familias cooperativistas". Mérida, Yucatán, 2017.

"Filosofía sobre la educación para una infancia feliz". Mérida, Yucatán, 2017.

"Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa Lu'um". Mérida, Yucatán, 2017.

"Organización de Comunidad Lu'um: cooperativa de crianza y juego libre". Mérida, Yucatán, 2017.

Entrevistas

Acompañante 1, comunicación personal, 18 de mayo de 2018.

Acompañante 2, comunicación personal, 14 de junio de 2018.

Ada, comunicación personal, 26 de mayo de 2018.

Ashley, A., comunicación personal, 4 de junio de 2018.

Castro, G., comunicación personal, 31 de mayo de 2018.

Fernández, J., comunicación personal, 29 de mayo de 2018.

Fernández, X., comunicación personal, 23 de mayo de 2018.

León, M., comunicación personal, 18 de mayo de 2018.

Newlin, C., comunicación personal, 12 de junio de 2018.

Perea, A., comunicación personal, 28 de mayo de 2018.

Rame, M., comunicación personal, 25 de mayo de 2018.

Urbina, J., comunicación personal, 16 de mayo de 2018.

Villanueva, G., comunicación personal, 14 de mayo de 2018.

ANEXOS



Materiales (Fotografía recuperada de la página de Facebook de la comunidad)



Juego en el salón central (Fotografía de la autora)



Cuidando a la gallina (Fotografía recuperada de la página de Facebook de la comunidad)



Armando las camas de siembra (Fotografía recuperada de la página de Facebook de la comunidad)



Actividad de la época del maíz, haciendo tortillas (Fotografía de la autora)



Cuarto de los medianos (fotografía de la autora)