



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Transformando la comunidad desde la transformación en las aulas

**Lic. Gabriela Sánchez Morales**  
*gaby29\_1@hotmail.com*

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Factores sociales (pobreza, violencia).

Porcentaje de avance: 70%

Trabajo de investigación educativa asociado a tesis de grado.

Programa de posgrado: Maestría en Educación, Cuarto Cuatrimestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Maestría en Educación, Cuarto Cuatrimestre.



### Resumen

La comunidad indígena a la que se hace referencia se ubica al sur del estado de Veracruz; cuenta con una población de menos de 500 habitantes y el índice de analfabetismo es elevado. Para efectos del presente se hace énfasis en la comunidad escolar de la escuela telesecundaria que dentro de ésta se ubica. Para la redacción se utilizó a la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica como el parteaguas para establecer un análisis de las condiciones en que se vivencia la cultura escolar, a partir de las características contextuales en que esta se halla inmersa, considerando que pertenece a una zona indígena. Partiendo de la idea de la desigualdad socioeconómica de que es testigo y protagonista, el futuro de los jóvenes se ve influenciado por las ideologías que privilegian determinadas características. Requerimos de un sistema educativo real que considere mejorar las oportunidades educativas de aquellos grupos que son discriminados (Habermas, 1993) mediante acciones concretas y efectivas, pues no basta con que en los modelos educativos se estipule si la vida diaria demuestra lo contrario. Es necesaria una rebelión desde el ámbito educativo. Dicha rebelión requeriría de un líder que estuviera consiente de la realidad educativa y que velara por los intereses de todos sin favoritismos.

**Palabras clave:** *Comunidad indígena, contexto vulnerable, educación, pedagogía crítica, teoría crítica.*

## Contexto

La comunidad indígena a la que se hace referencia se ubica al sur del estado de Veracruz; cuenta con una población de menos de 500 habitantes y el índice de analfabetismo es elevado. Para efectos del presente se hace énfasis en la comunidad escolar de la escuela telesecundaria que dentro de ésta se ubica y que es testigo de situaciones de inseguridad, discriminación, crimen y marginación elevados. Lo anterior es claramente remarcado por McLaren y Gutiérrez (1998) al señalar en los contextos desfavorecidos, grupos que poseen las mayores riquezas y que manifiestan un efecto catalizador con el que pretenden “satanizar a las personas de culturas diferentes, incrementar el poder y los privilegios de los intereses de la clase acaudalada y aplacar a la clase media” (p. 10). Así, el resto de la población que no forma parte de ese círculo elitista es segregada, generando con ello el incremento de la brecha socioeconómica y este pueblo, sufre de ese malestar. Como señala Luhmann (1993), los objetivos que enmarcan las reformas educativas van encaminados hacia el educar mejor y distribuir y poner el resultado al alcance de todos ¿De qué manera las acciones implementadas en el país en materia educativa consideran a los pueblos indígenas?

Con lo anterior, es pertinente reconocer que la Teoría Crítica es el parteaguas para establecer un análisis a partir de las condiciones en que se halla la escuela telesecundaria y la forma en que se vivencia la cultura escolar, a partir de las características contextuales en que esta se halla inmersa. Partiendo de la idea de la desigualdad socioeconómica de que es testigo y protagonista, el futuro de los jóvenes se ve influenciado por las ideologías que privilegian a un determinado sexo, raza, color de piel, situación económica o lugar de origen causando con ello indiferencias, egoísmo y avaricia hacia los otros que no entran dentro de tal clasificación (Mulgan, s/f citado en McLaren y Gutiérrez, 1998) como parte de la era del capitalismo tardío y neuroconservadora.

En lo que concierne al sistema educativo, éste se convierte en un sistema funcional a partir del cual se pretende brindar un aprendizaje para la vida que, sin embargo, se encuentra regido por agentes externos relacionados con el ámbito económico, político y social (Luhmann, 1993). Aunado a ello, el sistema nos lleva a priorizar determinados contenidos y aprendizajes considerados “para la vida” a partir de un currículum establecido, el cuál es evaluado bajo criterios en el código mejor-peor. De esta manera se pasa a establecer mecanismos de selección social clasificando los mejores y peores resultados sin tomar en cuenta las características del contexto social, escolar y familiar en que se ubican los alumnos. Ante tal situación, ¿qué pasa con aquellos alumnos que no logran culminar la carrera que el sistema educativo les plantea? ¿Es necesario contar con títulos universitarios para ser funcional a la sociedad? ¿El aprendizaje para la vida solo concibe dentro de su formación los intereses profesionales? Esas preguntas deben ser respondidas considerando los altos índices de analfabetismo, las pocas aspiraciones educativas de la población, la falta de interés y motivación de padres y alumnos, familias distanciadas a causa de movimientos migratorios en busca de mejores condiciones de vida. Además, se añade la existencia de actividades relacionadas con el tráfico de drogas que se apuntalan como la principal actividad económica por encima de la ganadería y la agricultura, etc. La idea de dinero fácil, seguridad, protección y de

mejorar las condiciones de vida insertándose en las filas del narcotráfico de drogas es claro ejemplo de una aristocracia liderada por los capos de la región que se aprovechan de grupos de jóvenes y adolescentes de grupos vulnerables quienes, ante la carencia de expectativas de superación, se vuelven manipulables. Pero:

En una sociedad carente de empleos decentes y de la esperanza de un mejor futuro, ¿es de sorprender que los jóvenes marginados por su raza, clase, género y sexualidad se estén centralizando mediante la violencia, una violencia que se ha convertido en la nueva fuerza laboral de los excluidos, una violencia que ayuda a los jóvenes a definirse en un mundo de indecisión y pluralidad radicales? (McLaren y Gutiérrez, 1998, p. 8).

El resultado que este sistema genera se vivencia día a día en las aulas a partir del clima escolar hostil, con falta de respeto hacia docentes y compañeros, con nulo interés por los contenidos y aprendizajes abordados en el aula y por no ver en la escuela, y en la educación que dentro de ella se imparte, al líder a partir del cual la mejora de la vida personal y social es posible. Como docente de estos alumnos la situación genera cierta frustración puesto que los resultados obtenidos y el clima escolar no son alentadores.

El proceso de investigación se diseñó a partir de concebir la necesidad de indagar las percepciones de los miembros de una comunidad escolar en dicho contexto. Los datos apostados plasmaron la oportunidad de avanzar hacia la explicación sobre cómo las concepciones impactaban de manera positiva o negativa en el papel y valor que se le asigna a la educación. Fue posible darse cuenta de la forma en que las experiencias, vivencias, concepciones, nociones e ideas sobre la educación de unos y otros afectaba la cultura escolar y la educación en general.

El objetivo de la investigación fue el “Analizar las percepciones sobre educación en los miembros de una comunidad escolar de contexto vulnerable con el fin de proponer la conformación de una Comunidad de Aprendizaje para la mejora educativa” y las preguntas para ello fueron: 1) Conocer las percepciones en los miembros de la comunidad escolar acerca de la educación y los factores que han originado dichos planteamientos; 2) Identificar los puntos de coincidencia e inflexión respecto al discurso del SEN sobre la educación en contextos vulnerables y la realidad educativa de la comunidad escolar; y 3) Reconocer la participación de las comunidades de aprendizaje en contextos vulnerables como organismos sociales-educativos necesarios en la construcción de perspectivas positivas sobre la educación. Para ello surgieron las preguntas de investigación que guiaron el proceso y a partir de las que se planteó el supuesto a corroborar durante el desarrollo. Éstas son:

1) *¿De qué manera es concebida la educación por parte de los miembros de la comunidad escolar y qué factores han originado tales percepciones?* para la que se planteó la idea de que la población concibe a la educación como algo no necesaria para su desarrollo y bienestar al posicionarse frente a opciones de trabajo y sueldo fácil y seguro;

2) *¿Cuál es el planteamiento del Sistema Educativo Nacional respecto a la educación en contextos vulnerables y, de qué manera éste se identifica en la vida escolar de la comunidad?* con la que se expuso que el gobierno pretende una mejora educativa enfatizada en programas educativos que se enfocan en la mejora de infraestructura y mobiliario, pero la realidad señala que, a pesar de la mejora en las condiciones el desinterés y escaso valor sigue siendo evidente por parte de la comunidad;

3) *¿Qué papel desempeñan las comunidades de aprendizaje en contextos vulnerables para la construcción de perspectivas positivas respecto a la educación?* Destaca a las comunidades de aprendizaje como un medio para la mejora educativa que posibilite construcciones positivas sobre educación.

### **De teoría crítica a pedagogía crítica**

El diseño metodológico tuvo como Objeto de Estudio las “Percepciones de la educación en contextos vulnerables”. Fue necesario identificar las correspondencias con una tradición del pensamiento aristotélica, por su concepción de la realidad como subjetiva y múltiple (Mardones y Ursúa, 1983) y que concuerda con el posicionamiento de la posmodernidad que reconoce la multiplicidad de ideas y corrientes (De Alba, 1990). La metodología de investigación seleccionada fue de corte cualitativo enfatizando la búsqueda de la subjetividad, la explicación alternativa y la comprensión sobre fenómenos e interacciones, así como aquellos significados de carácter subjetivo, en el plano grupal o individual que impliquen procesos de comparación de patrones y datos que no pierden la flexibilidad (Vargas, 2011; Álvarez-Gayou, 2003).

Se optó por un paradigma de investigación crítico que abrevara hacia la necesidad incipiente de la liberación y emancipación de la opresión, en este caso, de grupos y/o percepciones que obstruyeran el bienestar personal y comunitario (Vargas, 2011). Los métodos considerados para la investigación fueron la Teoría Crítica y la Investigación-Acción (I-A). El primero hace referencia a la base crítica de transformación de la realidad sin la construcción de teoría. La I-A por su parte, complementó la investigación posibilitando la construcción de sentido, útil para la concreción de los fines que dicho proceso investigativo perseguía.

El desarrollo de la investigación se dio a partir de la puesta en marcha de las técnicas de recolección y análisis de la información. Estas respondieron a la necesidad de obtener datos que consideraran la intersubjetividad, razón por la que los cuestionarios y entrevistas semiestructuradas fueron el elemento predominante. También se requirió de indagar aportaciones de corte teórico, para lo que se emplearon matrices con la técnica de codificación a través de conceptos centrales enfatizando los siguientes:

- a) Educación, es el primer concepto y es concebida como una opción viable que permita a los países menos desarrollados puedan salir de condiciones de pobreza y miseria (Lampert, 2003). Al respecto, Freire (1970 citado en León, 2007) añade que es la educación la que debe contribuir a la preparación de los estudiantes para poder responder a las agresiones y situaciones emergentes de la sociedad cambiante y, además, que

se convierte en un acto de amor y valor para cambiar las actitudes en pro de la participación para la mejora de las condiciones actuales de la sociedad (Freire, 1997). De tal manera, se requiere que la educación actual pase por un proceso de conversión hacia una educación moderna que, más allá de enfatizar la lectura y escritura, las ciencias exactas y competencias laborales, se opte por una modernización hacia la promesa de “liberar al hombre de las limitaciones de su origen” (1998 citado en Imberñón, 1999, p. 19).

b) Percepciones e intersubjetividad, puesto que permiten identificar la apropiación y asimilación que los sujetos poseen a partir de lo enunciado en el ámbito educativo, según la normatividad y el impacto histórico, económico, social y cultural en su vida. Cuando se pretende indagar sobre las percepciones sobre educación y, como expone Lewkow (2014), no es posible excluir elementos como la situación económica, social, cultural por considerarlas diferentes al ámbito educativo. Todos los elementos que coexisten en la comunidad escolar, por más diferentes que luzcan, toman relevancia por tal distinción. En este apartado también se aclara la conexión como sinónimos entre el concepto “percepción” y “concepción” debido a la necesidad de considerar todos los elementos y factores que influyen sobre la idea o noción que el actor educativo tenía sobre la educación.

c) Realidad hace alusión a todo el marco epistemológico que reconoce la necesidad de identificar las características de la realidad cambiante y diversa, pero enfatizando la que se halla en el espacio de enunciación. De esta manera, Freire (1970) reconoce que es un error el contemplar que la realidad es “algo detenido, estático, dividido y bien comportado, [o bien] algo completamente ajeno a la experiencia existencial” (Freire, 1970, p. 77) por la que atraviesan los educandos, y de la cual el educador es quien se encarga de elucidar la *realidad* de la que forman parte.

d) Contextos Vulnerables se debió a que el contexto comunitario y escolar en que se hallan los actores educativos adquiere, por sus características económicas, sociales, culturales, geográficas y sociales, dicha señalización. Ante ello los sujetos llegan a crear sentimientos de frustración, impotencia y resentimiento que traen consigo una autodesvalorización (Freire, 1970).

e) Teoría y Pedagogía Crítica surge como un elemento esencial. La teoría crítica tiene sus inicios en la Escuela de Frankfurt, en Alemania y busca, dentro de sus principios dar respuesta al por qué de las raíces de los malestares sociales. Aunado a ello una investigación con tales características y, al insertarse en la teoría crítica, lleva inevitablemente a la adopción de ideas propuestas por Freire (1970) desde la pedagogía crítica. Mediante ésta se destaca una necesaria liberación de la opresión de comunidades con dichos referentes contextuales que impiden un sano desarrollo y goce del derecho a la educación, no haciendo referencia a una opresión física sino a una de tipo ideológico, emocional y conceptual que repercute negativamente en la vida y condición social de los miembros de la comunidad. La pedagogía crítica entra en acción pues una vez detectada la causa que origina la patología, ésta se compromete

con formas de aprendizaje y acción adoptadas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados (Giroux, 1997).

f) Comunidades de Aprendizaje al plantear la conformación de estos grupos como la oportunidad para atender la situación de crisis social y escolar en que se hallan inmersos estudiantes, docentes y padres. El posicionamiento que presentan las Comunidades de Aprendizaje constituye una oportunidad para el cambio exigido por la escuela y la educación. Dicho cambio puede tornarse como sinónimo de transformación comunitaria, es decir, de transformación social (Imbernón, et al., 1999) que se convierte en una respuesta igualitaria cuando la transformación surge desde la escuela y hacia el exterior. Este último funge, además, como una línea de investigación y como fruto del método de Investigación-Acción planteado en el diseño.

## Consideraciones finales

El proceso de investigación se encuentra en su etapa de análisis y conclusiones tras haber culminado la fase de la indagación teórica, documental y de campo. Los resultados plasmados representan la primera mirada obtenida tras recabar la información de los referentes empíricos documentales y testimoniales y los referentes teóricos. De lo obtenido puede reconocerse que para estos alumnos no aplica el programa que el sistema educativo plantea, puesto que no tiene valor sustancial según el futuro al que aspiran, refiriéndose al ya no continuar estudiando. Si reconocemos que, como señala Luhmann (1993) la carrera selecciona a los individuos partiendo de una formación para la vida y a partir de un aprendizaje de por vida, ¿qué requiere el sistema educativo para que estos jóvenes conciban a la educación desde su importancia y valor para su vida y su realidad?

En un panorama como este surge la interrogante respecto a de qué manera la educación y la escuela pueden influir de forma tal que la ideología pesimista, desinteresada y desvalorizada que de esta se tiene se transforme, y que docentes, alumnos y padres participen de la reconstrucción comunitaria. Se vuelve indispensable una comunicación efectiva y multidireccional que considere los aportes de todos los actores educativos involucrados para de esta manera favorecer la inclusión (Habermas, 1993) y reconocer que la escuela debe actuar precisamente como un espacio de formación y aprendizaje de por vida y para la vida. De tal manera, las comunidades de aprendizaje surgen como una opción viable y posible.

Si se quisiera que tal situación se transformara se necesita andar hacia una educación “moderna” que, más allá de enfatizar la lectura y escritura, las ciencias exactas y competencias laborales, se opte por una modernización hacia la promesa de “liberar al hombre de las limitaciones de su origen” (1998 citado en Imbernón, 1999, p. 19). Se requiere, para ello de una rebelión desde el ámbito educativo. Dicha rebelión requeriría de un líder que estuviera consiente de la realidad educativa y que velara por los intereses de todos sin favoritismos, con una ideología de que todos somos igual de importantes.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador: México.
- De Alba, A. (1990). "Presentación" y "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción. Carácter y tipo de las teorías educativas" en *Teoría e Educación. En torno al carácter científico de la educación*. CESU-UNAM: México. Pp. 7-17, 19-52.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Primera edición 1970, 55° edición 2005. México. ISBN: 908-23-2589-7.
- Freire, P. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. 45a Edición. Siglo XXI Editores: Tierra Nueva, Uruguay. ISBN 968-23-0027-4.
- Giroux, H. (1997). "La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo" en McLaren, P & Giroux, H. *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós
- Imbernón, F (coord.), Bartolome, L. et al. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Editorial GRAÓ Serie Pedagogía y Teoría. Pp. 2-34
- Habermas, J. (1993). "Teoría y praxis" en *Estudios de Filosofía Social*. México: REI.
- Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI en *Perfiles Educativos. Artículos*. Vol. XXV. Núm. 101. México. Pp, 7-22.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere* Vol. 11, Núm. 39 octubre-noviembre. Pp. 595-604. Universidad de los Andes, Venezuela. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>.
- Lewkow, L. (2014). "Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales" en *Revista Mad, Revista del Magister en Análisis Sistémico aplicado a la Sociedad* Num. 31. Universidad de Chile-Chile. Pp. 29-45. ISSN: 0718-0527.
- Luhmann, N. (1993). "Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista" en *Análisis sociológico de la pedagogía moderna*. España: Paidós.
- Mardones, J. & Ursúa, N. (1982). "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante" en *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. 2ª Edición. Barcelona: Fontamara. Pp. 15-38.
- McLaren, P. y Gutiérrez, K. (1998). *Políticas globales y antagonismos locales: La investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad en Multiculturalismo Revolucionario*. México: Siglo XXI Editores.
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Unidad Académica de Contexto ITESO: México.