

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



LA DIGNIDAD DEL NIÑO COMO MOTOR DE APRENDIZAJE PARA LA AUTONOMÍA.

Tesis que para obtener el grado de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Elena Sofía Rich González

Tutor: Francisco Morfín Otero

Tlaquepaque, Jalisco, noviembre de 2016.

AGRADECIMIENTOS

*Al Onorúame y a mis padres por la vida
y permitirme llegar hace 16 años a este maravilloso sueño en vida de Tarahumara.*

*A mi esposo Víctor por acompañarme en esta aventura llena de retos,
aprendizajes y desvelos, por su amor, cariño, paciencia y apoyo incondicional.*

*A mis hermosas hijas Sabina y Camila por ser mi inspiración, mis maestras de vida,
por su amor, comprensión y paciencia.*

*A mis maestros de maestría por su cercanía y apoyo, especialmente Paco Morfín por ser
amigo y familia.*

*A las niñas y niños de Tamujé por ser el motor de este proyecto, por compartir todas las
mañanas llenas de cariño, sonrisas y aprendizajes.*

*Al maravilloso equipo de Tamujé, compañeras de vida: Zule, Moni, Lupita, Melissa y
Jesusita por caminar juntas, acompañarme y siempre estar.*

*A mis compañeros de maestría por hacer de las sesiones una gran experiencia y a todos los
que estuvieran cerca de este ciclo de mi vida y aportaron en este proyecto.*

Índice

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 5 |
| I. ANTECEDENTES | 7 |
| PROYECTO COMUNIDAD EDUCATIVA TAMUJÉ IWIGARA A.C. | 7 |
| <i>Contexto de la Sierra Tarahumara.</i> | 8 |
| <i>Contexto del proyecto.</i> | 9 |
| <i>Inicios del proyecto Tamujé Iwigara.</i> | 11 |
| <i>El proyecto hoy.</i> | 13 |
| <i>Nuestra práctica: experiencia y necesidades sentidas.</i> | 17 |
| II. JUSTIFICACIÓN..... | 22 |
| <i>Situación educativa en la sierra.</i> | 22 |
| <i>Búsqueda constante y permanente del proyecto.</i> | 25 |
| CONSTRUCCIÓN DINÁMICA Y PERMANENTE DEL PROYECTO. | 26 |
| <i>La noción de dignidad del niño.</i> | 26 |
| <i>El papel del adulto en el proyecto.</i> | 28 |
| III. OBJETIVO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN. | 30 |
| IV. MARCO TEÓRICO..... | 33 |
| <i>Dignidad del niño.</i> | 33 |
| <i>Dignidad y saberes previos.</i> | 35 |
| <i>Dignidad y cultura.</i> | 39 |
| <i>Dignidad e interés.</i> | 41 |
| CONCEPTOS RELEVANTES DE LA PROPUESTA EDUCATIVA TAMUJÉ IWIGARA. | 42 |
| SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO. | 42 |
| <i>Conceptos relevantes sobre la metodología.</i> | 49 |
| <i>Práctica Educativa.</i> | 52 |
| <i>Aprendizaje significativo y Sentido del aprendizaje.</i> | 55 |
| <i>Autonomía.</i> | 56 |
| V. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN..... | 58 |
| <i>Comunidades de práctica.</i> | 58 |
| <i>Recuperación de la Experiencia.</i> | 60 |

| | | |
|-------|---|-----|
| | <i>Sobre la observación de la práctica.</i> | 61 |
| VI. | DESARROLLO DEL PROYECTO. | 67 |
| | <i>Introducción al proyecto.</i> | 67 |
| | <i>Estrategias.</i> | 67 |
| | <i>Mecanismos de recuperación</i> | 68 |
| | <i>Aspectos fundamentales de los 3 elementos de la dignidad del niño tomadas en cuenta para el proyecto.</i> | 73 |
| | <i>SABERES PREVIOS.</i> | 74 |
| | <i>ELEMENTOS DE LA CULTURA</i> | 104 |
| | <i>SOBRE LOS INTERESES</i> | 134 |
| VII. | LA DIGNIDAD COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE..... | 146 |
| | <i>Donde se genera la dignidad.</i> | 147 |
| | <i>La Dignidad en Tamujé. Vincularnos para aprender.</i> | 148 |
| | <i>La Dignidad generadora. Detonantes del Aprendizaje.</i> | 153 |
| | <i>El niño y la comunidad de aprendizaje como sujetos autónomos y comprometidos con su comunidad.</i> | 160 |
| VIII. | RESULTADOS Y CONCLUSIONES. | 163 |
| | <i>HALLAZGOS.</i> | 163 |
| | <i>RETOS</i> | 166 |
| | BIBLIOGRAFÍA..... | 168 |

RESUMEN

El presente trabajo comparte el esfuerzo de los actores involucrados en la Comunidad Educativa Tamujé Iwigara por generar procesos de aprendizaje que surjan desde las niñas y niños y sus experiencias, que se profundicen, enriquezcan, sean significativos y den sentido a su vida.

En este proceso hemos partido de una idea dinámica de dignidad de niña y niño, es decir, son dignos no sólo por ser humanos, sino por todo el conjunto de experiencias que los han venido constituyendo. Entonces identificamos tres elementos fundamentales y constitutivos de esta idea de dignidad los cuales son sus saberes previos, sus intereses y la cultura de la que son parte.

Partiendo de un contexto particular de la región serrana y de su realidad educativa, en el documento damos cuenta de cómo esta idea dinámica de dignidad ha venido siendo fundamental en sus procesos de aprendizaje dentro del proyecto Tamujé Iwigara.

En primer término se recupera y reflexiona la importancia de vincular los saberes previos, intereses y cultura con Tamujé Iwigara y se presenta cómo ello ha contribuido a plantear experiencias de aprendizaje que están originadas en el caminar de los propios niños y no en una currícula o temática impuesta. Este encuentro con la dignidad del niño produce retos nuevos formulados por ellos y que responden en gran medida a sus propias expectativas, personales o grupales. Esto creemos que ha dispuesto una forma más autónoma de abordar los procesos de aprendizaje y que desde su inicio los niños van generando significados y sentidos a dichos procesos.

Pero estos tres elementos no sólo son vínculo entre la vida cotidiana y el aprendizaje en Tamujé. El documento da cuenta de que también han sido motores de dicho aprendizaje. La disposición de los ambientes, materiales, procesos y el equipo de maestras o guías ha venido tratando de que este conjunto de elementos que conforman al niño sea un detonante y motor del aprendizaje. Se plantea como la cultura, los saberes previos e intereses son elementos fundamentales para que el niño formule sus preguntas adecuadas, para que genere sus acciones y procesos de aprendizaje y para que ello le signifique y aporte sentido. Esta forma de trabajar ha implicado un cambio en los roles tradicionales “maestro – alumno”, describimos cómo el equipo de guías hemos tenido que ir descubriendo una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que faciliten por su parte el desenvolvimiento de niñas y niños, quienes tratamos que sean los actores principales de este proyecto, personas que ejerciten su autonomía, pues vemos que van diseñando, conduciendo, concluyendo, compartiendo y replanteando sus procesos. Hemos tratado de identificar y ha sido indispensable para nosotros, los elementos que están facilitando o debilitando estas búsquedas.

I. ANTECEDENTES.

PROYECTO COMUNIDAD EDUCATIVA TAMUJÉ IWIGARA A.C.

“Tamujé Iwigara”, “nuestro aliento de vida” en palabras rarámuri, es aquello que todos llevamos adentro y nos hace ser personas, gente de bien, es el alma que nos da vida. Salmón comenta que “para quien el término Iwigara (“aliento”) expresa la creencia que todo lo vivo comparte el mismo aliento, “todas las cosas vivas están relacionadas y juegan un papel en la complejidad de la vida”. (Salmón, E., 2000).

En este mismo sentido, el “aliento” lo llevamos dentro, pero el aliento sale y entra, nos da vida y nos conecta con el exterior. Así está pensado este proyecto, como un continuo movimiento, como una inhalación y exhalación de vida que se renueva, y se mueve constantemente, que no puede ni podrá permanecer fijo, inmóvil.

Por otro lado el nosotros, “Tamujé”, es un proyecto que no es de “alguien”, siempre ha sido de varios, de un nosotros... niñas y niños, papás y mamás, el equipo de trabajo y otras personas afines al proyecto.

Por comunidad entendemos no un espacio geográfico o físico, sino relacional, como lo explica Ojeda (2014) de SINÉ¹, que es la comunidad para los rarámuri:

" la comunidad se hace ... para cuidar una comunidad, debemos cuidar más allá de un territorio, debemos cuidar lo que en él se genera de vida social. Toda acción intencionada

¹ ONG, que apoya procesos educativos, sociales y organizativos en la Sierra.

de una u otra manera irá tejiendo y dinamizando ese sujeto colectivo que cobra una identidad distinta a la suma de sus miembros” (Ojeda, V., 2014)

Contexto de la Sierra Tarahumara.

Tamujé Iwigara es un proyecto educativo intercultural ubicado en Creel, en la Sierra Tarahumara a 2,475 msnm, en el estado de Chihuahua.

La sierra Tarahumara es una de las regiones más hermosas e imponentes de nuestro país, sin embargo es también de las más agrestes y complicadas para la subsistencia: su sistema montañoso de hasta más de 3000 msnm y profundas barrancas de no más de 150 msnm. Además es una zona en la que sus habitantes, sobre todo los pueblos indígenas han estado en grave abandono respecto a las posibilidades de fortalecimiento y desarrollo.

Haciendo más complejo el escenario nos encontramos con la importante diversidad cultural de la región (lengua cosmovisión, instituciones, mecanismos sociales, lógicas y comportamientos). Cuatro pueblos indígenas tienen presencia en la zona: los pimas y guarojíos en cantidad muy limitada, los ódames o tepehuanes y el pueblo rarámuri o tarahumara que supera los 100,000 habitantes, aunque no existe un censo exacto.

El pueblo mestizo representa la mayoría de la población serrana, en este grupo se observan diferencias culturales importantes entre su población dependiendo del núcleo

poblacional donde radiquen, por lo que podríamos decir son diferentes grupos culturales de mestizos, dentro él mismo.

Aun siendo una región con importante diversidad geográfica y de recursos naturales, los satisfactores básicos distan mucho de estar mínimamente atendidos, por un lado la imposición, desde la época colonial, en los modos y mecanismos de producción, que en nada han tomado en cuenta los saberes, instituciones y sistemas locales, que mucho han afectado los recursos y el ambiente de la región y que nada le han aportado a los pueblos originarios.

Aunque con mecanismos más sofisticados, es hoy cuando esta imposición se torna más agresiva, ya con los niveles totalmente desproporcionados de consumo que propone la sociedad occidental, el agotamiento severo de los recursos naturales (deforestación, terrenos afectados por el exceso de sustancias químicas, falta de humedad), por los sistemas de transformación industrial de las materias locales o de los sistemas comerciales para la distribución de la riqueza, se acentúa aún más la imposición de una cultura sobre la otra.

Contexto del proyecto.

Dentro de esta sierra se encuentra Creel, una comunidad por demás especial, con una diversidad cultural importante. Es el principal centro turístico de la Tarahumara, por lo

que han migrado muchas familias rarámuri a este poblado. A los alrededores de Creel hay una cantidad importante de pequeños pueblos o rancherías en su gran mayoría indígenas.

Al ser una comunidad en la que por su actividad turística y comercial conviven personas de diferentes comunidades, se genera un escenario multicultural que tiende a ser centro de inmigración donde reproducen muchas dinámicas de segregación, discriminación e inequidad.

La localidad de Creel, al igual que toda la región, se encuentra inmerso en la misma problemática compleja desde el punto de vista social, cultural y económico, que va desde la dominación de unas culturas sobre otras, la discriminación, la violencia, el narcotráfico y el alcoholismo, hasta la falta de empleos, la pérdida de valores e identidad y la sobreexplotación de los recursos naturales.

Hoy las contradicciones se acentúan y los retos son más complejos: es una región con mínimas oportunidades para generar bienestar y subsistir dignamente, con un medio ambiente muy agotado, además, la sierra Tarahumara es hoy un lugar golpeado profundamente por la violencia y el narco.

El pueblo Rarámuri o Tarahumar ha habitado estas tierras desde épocas ancestrales, “hace unos 2000 años se asentaron en este territorio, dejando las migraciones uto-aztecas que iban hacia el sur”.(Robles, R. SJ, 1987). Ha logrado una profunda sabiduría para desenvolverse adecuadamente en región. Su cultura, su idioma, sus fiestas, sus saberes, su relación con la Naturaleza, su modo de vivir, su medicina, su danza, su teswino, su ser y

hacer comunidad, son parte de los elementos fascinantes con los que el rarámuri vive y con-vive, e la irradia a muchas personas que habitamos en la Sierra. En el Marco de referencia, profundizaré más sobre la cultura Rarámuri pues parte fundamental del proyecto se desarrolla en y para la Interculturalidad del Proyecto.

Contradictoriamente con la riqueza y valor de cada uno de estos pueblos, se sigue gestando una historia de confrontación entre pueblos y sus culturas, donde el pueblo mestizo o blanco ha invadido, despojado y marginado al rarámuri.

Inicios del proyecto Tamujé Iwigara.

Ante estos problemas Tamujé Iwigara busca ofrecer una educación integral y pertinente, que permita entender el contexto y actuar en él de otra manera, valorar la multiculturalidad de la región, conocer el territorio, promover y practicar la convivencia armónica con la naturaleza y las personas. Sabemos que la educación es el mejor medio con que contamos para responder a estos retos.

En mayo del 2009 iniciamos la reflexión y el diálogo con varios padres de familia. Sentimos la necesidad de contar con un espacio educativo diferente para los niños y niñas rarámuri y mestizos en edad primaria (6 a 14 años) y que diera continuidad a la educación de nuestros hijos e hijas que salían de una casa de niños (Preescolar Montessori) en Creel, pero también propiciar un espacio abierto a cualquier niña, niño o familia que quisiera ser parte de una educación más humana, basada en los valores, en la interculturalidad y en

una educación que tomara en cuenta los intereses y necesidades de los niños y de la comunidad.

En agosto de 2011 comenzamos el proyecto de la primaria con un grupo de 12 niñas y niños en un espacio prestado por padres de familia miembros del proyecto. Iniciamos tanto con taller 1 y taller 2.² El equipo se conformaba por dos guías³ y una administradora.

Al inicio decidimos no buscar la validación de la Secretaría de Educación Pública, por sentirlo como un limitante a las aspiraciones del proyecto y durante un año, no se pensó en la incorporación de la primaria. La acreditación de los estudios de los niños se hacía mediante un programa especial del ICHEA (Instituto Chihuahuense de Educación para el adulto) para niños de 10 a 14 años. Pero al no contar con la validez oficial de la SEP, la primaria fue clausurada por una semana por personal del departamento de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte de Chihuahua.

A partir de este momento y por decisión de los padres de familia iniciamos la negociación y el proceso complejo para incorporar la escuela a la SEP, y comenzamos los trámites necesarios durante un año para obtener la validez oficial de los estudios. Aunque ya contamos con la acreditación e incorporación de la SEP, esperamos algún día encontrar una opción válida más libre para el proyecto.

² Taller es el equivalente a la primaria en el método Montessori. Taller 1 corresponde a los niveles de 1º a 3º grado, y Taller 2 corresponde a los grados de 4º a 6º.

³ Guía es el sinónimo de maestra o docente en el método Montessori.

Al iniciar el proceso de incorporación, decidimos obtener la incorporación de nivel primaria y de preescolar, aunque en ese momento no contábamos ni con la intención de abrir el preescolar a corto plazo, ni con el personal, ni el espacio adecuado, ya que en ese tiempo seguía abierta la Casa de Niños, pero pensamos que podría ser viable en el futuro y la tramitamos también.



Ilustración 1

El proyecto hoy.

Hoy, a 5 años de haber comenzado nuestras actividades, contamos ya con instalaciones propias de preescolar y primaria y con la acreditación y validez oficial por parte de la Secretaria de Educación Pública como un espacio Educativo Intercultural.

Hace dos años, en el 2014, ante el cierre de la Casa de Niños, una madre se interesa en la necesidad sentida que ya teníamos varios padres de familia de abrir el Preescolar de Tamujé y se compromete a capacitarse para estar con los niños el siguiente ciclo escolar 2014-2015.

Por ello, desde enero de 2014 comienza su capacitación como guía, con la observación y trabajo diario con los niños de primaria de Tamujé, para poder trabajar de manera similar en el preescolar. Para hacer equipo con ella, se integra una maestra rarámuri con 20 años de experiencia en un Preescolar inspirado también en Montessori de una comunidad cercana a Creel.

Al mismo tiempo, iniciamos la gestión para la construcción del Preescolar, que se logró terminar justo antes de iniciar las clases en el mes de agosto de este año. Gracias a ello, durante este ciclo escolar 2015-2016 atendemos ya a 37 niños indígenas y mestizos de la región, en educación preescolar y primaria.

En este caminar, hemos sentido la fuerte necesidad de consolidarnos como proyecto educativo consistente y coherente, seguimos en constante búsqueda de perspectivas claras respecto al hacia dónde queremos caminar como Proyecto y la manera en que lo queremos.

Oportunidades, apuestas, retos y dificultades del proyecto.

Observando nuestra práctica y un conocimiento más profundo del contexto identificamos y reconocemos aspectos, que nos permitan formular la fundamentación y los elementos educativos más relevantes que soporten nuestro proyecto. Entre los aspectos que hemos identificado son: la convivencia con los niños, la manera en que toman decisiones y trabajan, sus habilidades, sus descubrimientos, su manera de enfrentarse ante los retos y como construyen sus conocimientos.

Partiendo de la recuperación y análisis riguroso de estas prácticas y de la realidad nos toca consolidar el proceso de diseño, implementación y organización del proyecto educativo, en constante y fuerte diálogo con los niños, sus papás y otros actores.

El acercamiento personal a cada uno de los niños al ser un grupo pequeño, nos ha permitido conocer con mayor profundidad su complejo perfil, historia y personalidad. Hemos detectado elementos muy valiosos en ellos, como: ser niños muy solidarios, su profundo amor y respeto a la naturaleza, su fuerte sentido crítico, su gran capacidad de indagar y formularse preguntas, su capacidad de asombro, entre otros.

Sin embargo, también esta cercanía nos ha llevado a conocer realidades complejas y difíciles en los niños y sus familias: alcoholismo, desintegración familiar, ciertos niveles de violencia dentro del hogar, etc. y por otro lado, hemos detectado en ellos: problemas de personalidad, dificultad para relacionarse, mentiras recurrentes, inseguridades, fobias, baja autoestima, inestabilidad emocional, entre otras.

Reconocemos también que el proyecto y la vida de los niños se circunscribe y se condiciona por un escenario más amplio: la región en la que vivimos presenta una serie de problemáticas y complejidades que merecen ser valoradas. La afectación directa en los niños debido a los problemas sociales, culturales y económicos ya mencionados, es a lo que buscamos responder ofreciendo una educación integral y pertinente.

Por ello, urge trabajar con una postura crítica de la escuela, en función de los niños, de sus familias y de los proyectos comunitarios y sociales de la región. La escuela debe vincularse a esos contextos, a sus problemáticas, a sus expectativas, a sus culturas, etc.

Este aspecto de la problemática del entorno referente a la educación en la región nos presenta: bajos niveles académicos y una educación vertical que homogeniza y limita, basada en la competencia y que poco fomenta los valores de solidaridad y respeto.

Por lo cual, estamos conscientes que la región necesita una educación más humana, que responda a los problemas fuertes y graves que se viven, que permitan el desarrollo de la creatividad, del asombro y el descubrimiento, de la experimentación, y también del compromiso académico. (Sariago, J., 2009).

Aunque comenzamos inspirados en algunos elementos y principios en la Filosofía Montessori, estamos tratando de replantear el proyecto en función de nuestra práctica, del contexto, las necesidades, intereses y perspectivas de los niños, de manera individual y grupal. Continuamos con algunas asesorías sobre la propuesta Montessori, estamos

recuperando el proyecto de Rejogochi⁴, algunas propuestas de Waldorf, y algunas asesorías de gente con experiencia en distintos ámbitos de la tarea educativa, como educación especial, entrenamiento para niños autistas, entre otros.

Ahora de manera más intensa y relevante estamos obteniendo elementos teóricos y prácticos de esta Maestría de Educación y Gestión del Conocimiento de los maestros: Francisco Morfín, Juan Carlos Silas e investigadores del área de educación del ITESO como Óscar Hernández con experiencia en educación intercultural. De la misma manera mucho se aportó de las discusiones y diálogo de los compañeros, de sus experiencias, de las lecturas y de los materiales trabajados en estos meses.

También se nos invitó a un “Seminario de Interculturalidad” que ofrece SINÉ, donde se está consolidando un grupo de personas vinculadas a la educación en la región para crear espacios de compartir, de búsqueda y aprendizaje conjunto sobre temas educativos y que mucho aportan a nuestros proyectos.

Nuestra práctica: experiencia y necesidades sentidas.

Para comprender mejor la práctica y sus dinámicas en el proyecto educativo, haré una breve descripción del mismo.

Nuestro trabajo diario comienza a las 8:00 de la mañana preparando el ambiente para recibir a los niños, que llegan a las 8:30. Los niños llegan, los recibimos en la puerta del

⁴ Proyecto Educativo en la Comunidad Rarámuri de Rejogochi a cargo de los Jesuitas, donde fui voluntaria y coordinadora del año 2000 al 2005, donde me encontré y descubrí el valor de la Cultura Rarámuri.

ambiente, nos saludamos, dejan sus morrales y eligen un trabajo por el ambiente que puede ser: alimentar a los animales, regar la hortaliza o las plantas del ambiente, llenar las tinas donde lavamos, llenar la jarra de agua, barrer con el rastrillo la paja del camino, meter leña, entre otros trabajos que se hacen con el fin de aportar cada uno al bienestar de la comunidad Tamujé. Conforme van terminando los trabajos por el ambiente se van reuniendo en el círculo, donde platicamos sobre diversos temas, se toman acuerdos, se medita y al finalizar la dinámica de este espacio realizan su planeación individual y comienzan sus trabajos. Desde ese momento comenzamos con la guía y acompañamiento de los niños en sus diferentes tiempos y espacios en el ambiente⁵.

Durante este tiempo hay espacios donde los niños eligen sus trabajos y actividades que trabajaran durante la mañana, de manera individual, en parejas, en equipos según lo que vayan a hacer. Las guías estamos observando y nos acercamos a los niños que requieren algún apoyo o compañía para realizar algún trabajo, cuando notamos que lo necesitan o cuando los mismos niños lo piden. Los miércoles de 9:00 a 10:30 tienen clase de deportes.

De 9 a 11:30 es el trabajo más intenso del día, pues cuando están más concentrados, eligen trabajos que requieren más esfuerzo y concentración. A las 11:30 aproximadamente se toma el refrigerio juntos o en parejas, y al terminar salen al juego y se regresa a las 12:30 aproximadamente al ambiente y continúan con sus trabajos. En espacio se tienen también las clases de música, de danza, el círculo con Moni sobre el trabajo de hortaliza-granja y la clase de yoga. Estas clases se han ido integrando a la

⁵ ambiente le llamamos al salón de clases.

dinámica de aprendizaje de los niños, pues hemos visto que tienen un gran aporte a la vida de ellos, les permiten expresarse de diferentes maneras mediante el movimiento, el arte, el canto, el silencio y el aprender a estar en contacto con ellos mismos. Hemos observado cambios en su manera de expresar los sentimientos, de relacionarse, se sienten más en confianza de bailar y cantar frente a otros, han aprendido a hacer silencios y mejorar la respiración.

Los niños de preescolar salen a la 1:00 y los de primaria salen a las 2:00. Nosotras las guías terminamos de arreglar y preparar el ambiente a las 2:30 de la tarde. Dos días a la semana nos reunimos para trabajar en la elaboración de materiales, planeaciones, actividades de la semana, retroalimentación, etc. En este tiempo también recuperamos la experiencia, compartimos nuestras bitácoras, reflexionamos sobre el proceso de los niños y sobre nuestra práctica.

Una vez al mes nos reunimos con los Padres de Familia para reflexionar sobre temas educativos y el rumbo que debe ir tomando el proyecto. Dos veces al año tenemos entrevista con cada una de las familias para comunicarnos los avances y necesidades de los niños. Una vez al año los padres realizan observaciones de sus hijos en días comunes de trabajo de la comunidad educativa. Periódicamente en charlas o espacios informales como la entrada y salida platicamos con ellos sobre los niños, para conocer más sus inquietudes e intereses. También una vez al año realizamos visitas a las casas de los niños para conocer y comprender más su entorno familiar.

Sabemos que nuestro proyecto debe responder a las necesidades que se nos presentan en nuestro entorno, pero también a las de cada uno de los niños que forman parte de la comunidad educativa. Para ello tenemos la necesidad de auto-observarnos y auto-criticarnos, de recuperar la práctica, de reflexionarla, de aprender de ella y de tomar decisiones a partir de esos aprendizajes. También invitar a la observación y a la crítica constructiva de los Padres de Familia y personas afines al proyecto, para gestionar el conocimiento que permita lograr la consolidación del Proyecto Tamujé; un proyecto en constante movimiento, dinámico, que se amolda a la historia del entorno y de los niños. Para ello la etnografía y la comunicación con el equipo, los niños y sus papás es fundamental.

Aunque el equipo ha mostrado mucha capacidad y compromiso y ha logrado una experiencia importante, reconocemos nuestras limitaciones y se nos presenta de manera más evidente esta posibilidad y necesidad de articularnos y aliarnos, tanto al interior como al exterior del equipo en redes que gestionan conocimiento pertinente.

Por ello hemos tratado de aprender de otras experiencias y de sus reflexiones, experimentar con sus materiales, acercarnos a diversos referentes teóricos, comunicarnos con ellos y buscar reflexiones colectivas para compartir nuestras experiencias y aprender de las de otros.

Sentimos la necesidad de consolidar esta comunidad educativa fortaleciendo la participación de los padres y madres de familia, así como de otros actores clave, buscando que sistemáticamente se esté retroalimentando al proyecto y que estos actores estén

corresponsabilizándose con él, así como proyectándolo a la comunidad. Sabemos que esto no es posible hacerlo solos, es importante la creación de comunidades de gestión del conocimiento, por ello buscamos aprovechar los espacios y los actores mencionados.



Ilustración 2

II. JUSTIFICACIÓN.

Desde los inicios del Proyecto Tamujé hemos tenido muy presente la necesidad de formar comunidad para poder reflexionar sobre el rumbo del proyecto y el tipo de educación que queremos ofrecer a los niños y niñas de la Sierra.

La comunidad del proyecto Tamujé está formada por varios actores: guías, alumnos, padres y madres de familia, personas del pueblo, grupos y personas cercanas al proyecto, el consejo directivo, algunos asesores del equipo de SINÉ, amigos rarámuri, maestros de esta maestría y personas de otros proyectos educativos afines.

Situación educativa en la sierra.

En diferentes momentos de reflexión y socialización del proyecto con la comunidad Tamujé, hemos reflexionado y reconocemos que históricamente la educación en la Sierra Tarahumara en la mayoría de las escuelas, particularmente las correspondientes a la educación pública, ha sido:

- Descontextualizada y ajena a la realidad de los estudiantes, sus familias y sus comunidades, que responde a un modelo de pensamiento y de control desde intereses externos y ajenos a la problemática y expectativa de la región.
- Con una importante incapacidad de reconocer y más de valorar el saber ajeno, el saber de los diversos, el saber de los que históricamente han sido ignorados y marginados.

- Lejana a la búsqueda de propuestas y participación para la solución de problemas de sus comunidades. Una característica de las dinámicas educativas actuales es cercar el espacio educativo, física, moral e intelectualmente. Pareciera que su objetivo es desligarse de su comunidad y sus condiciones.
- Fuera del alcance de muchas familias en espacios, tiempos, modos y formas.
- Promotora de competencia y beneficio de un solo grupo (mestizo) sobre el rarámuri, en vez de buscar el beneficio colectivo y la riqueza de todos los que somos parte de esta sociedad serrana y su diversidad.
- Una institución que responde al modelo capitalista y reproduce con mucha fidelidad sus valores y maneras de actuar... la escuela tiene ese encargo, preparar a la gente, según su condición, para asumir el rol que les corresponde.
- Lejana a los valores, formas y maneras de resolver los conflictos mediante el diálogo, la escucha.
- Enfocada más a los resultados y productos (calificaciones que poco dicen sobre el niño y su convivencia, desarrollo y aprendizajes) que al proceso en general de cómo se adquieren los conocimientos y se construye el aprendizaje.
- Distante a la interculturalidad, ha sido una educación homogenizada y homogeneizadora, donde diferencia es reconocida como dificultad.
- A cargo de docentes que ven su profesión más como una oportunidad laboral que como un compromiso o vocación, por ello pocas veces les interesa el bienestar de sus alumnos.

- Lejana al contacto, respeto, cuidado y admiración por la naturaleza y el universo. Ésta se ve en la escuela como un recurso, más que como parte del entorno o del hogar grande en el que habitamos.
- Encerrada en un salón de clases, desaprovechando el lugar donde vivimos.
- Ajena a la riqueza del idioma y saberes de la cultura de muchos de sus estudiantes (rarámuri). En lugar de construir desde la diversidad ha sido históricamente un factor de debilidad para las culturas locales y ha contribuido a la desaparición paulatina de cosmovisiones y lenguas que son maneras particulares y profundas de ver el mundo.
- Alejada de la persona, la escuela se fija más en adiestrar, controlar, homogenizar, imponer saber único, que en apostar por la autonomía de la persona, por su capacidad creativa, por la construcción colectiva de saber y de relaciones humanas dignas y solidarias.

Pero esto no solo sucede en la Sierra de manera aislada al resto del mundo, pareciera que en todos los rincones del planeta la educación parece estar destinada a acompañar el modelo de desarrollo y de mercado, preparando a los alumnos para un perfil productivo, fundamentalmente basado en las condiciones de competencia y economía mundial.

Pareciera que el fin educativo es formar cerebros y manos listas para operar las nuevas tecnologías, de producción y de mercado, alejándose cada vez más del “ser” de cada uno de sus alumnos, dejando de lado el verdadero sentido de “aprender para la vida”.

Búsqueda constante y permanente del proyecto.

Es por ello, que nuestra propuesta busca partir de la cultura, de los valores, de la relación con la naturaleza, de los intereses y las necesidades de los niños. Buscando y enriqueciéndonos también de otras experiencias educativas de la Sierra y de otros lugares que han sabido dialogar en sus propuestas con lo humano, los valores y los aprendizajes de los niños para la vida. Estamos comprometiéndonos entonces, a que el proyecto parta de las personas concretas que están vinculadas a él, de la comunidad donde se desarrolla, y desde el contexto amplio e histórico que lo envuelve.

Para ello, en el 2009 iniciamos nuestra capacitación Montessori y mucho hemos aprendido sobre esta filosofía y metodología: el respeto al tiempo de los niños, la visión cósmica, el ambiente preparado, entre otros aspectos. Además de continuar con la capacitación Montessori, el proyecto ha tomado un rumbo diferente, complementándose y enriqueciéndose con otras filosofías y propuestas educativas: educación para la paz, educación popular y comunitaria, educación intercultural, arte terapia, Waldorf, las nociones de buen vivir y la gestión de conocimiento entre otras, pues consideramos que mucho nos pueden aportar.

El caminar de nuestra práctica ha sido en función de lo que observamos y creemos útil y necesario para la propuesta educativa. La hemos construido en constante comunicación con padres de familia, asesores y el equipo de SINÉ; pensándola y replanteándola, desde nuevas perspectivas, intereses, necesidades y propuestas alternativas, que puedan responder a las necesidades del proyecto.

Ahora con la asesoría más constante del ITESO y SINÉ por la maestría y un seminario que hemos iniciado todo el equipo, le hemos dado un tinte al proyecto que va más por lo intercultural y la gestión del conocimiento, incorporándolo a nuestra práctica, repensándola, replanteándola y revisándola. La gestión es más que una teoría, es la habilidad para acercarnos a diversos referentes teóricos y empíricos e ir construyendo un modelo y dinámicas pertinentes.

También hemos tenido la experiencia de trabajar con niños y familias rarámuri de la zona que se han sumado al proyecto y que nos han permitido conocer y comprender más sobre su cultura, su relación con la naturaleza y el universo, que nos enriquece tanto en la práctica con los niños como en el diseño de la propuesta educativa.

El equipo y la comunidad Tamujé, apostamos por esta opción educativa, con el ánimo de que sea algo más humano, significativo y con sentido para la vida de los niños, pero también que brinde lo necesario para que tengan un nivel académico que les permita continuar adecuadamente sus estudios.

CONSTRUCCIÓN DINÁMICA Y PERMANENTE DEL PROYECTO.

La noción de dignidad del niño.

En estos cinco años de vida del proyecto hemos observado elementos que tendrán que ir siendo relevantes en el proceso de aprendizaje. La diversidad cultural y personal de los niños, saberes previos, intereses, necesidades, historia entre otros, deberán ser

elementos a los que se vinculen la propuesta y el proceso educativos para que los aprendizajes estén dotados de sentido y significado. Estamos aún a nivel de hipótesis, con muchos avances pero tratando de consolidarnos como proyecto.

De acuerdo con Maimone y Edelstein en su libro “Acerca de la dignidad del proceso educativo” (2004) entenderemos cómo esta noción más dinámica, más completa, incorpora sus historias, su cultura, sus saberes previos, su contexto, su problemática, sus sueños e ilusiones, límites, vicios y errores. Desde esta concepción este concepto de dignidad se vuelve más vivo y en continua construcción.

Así estos conocimientos y saberes previos del niño, de su familia y su comunidad, su historia tanto personal como social, facilitan que construyan sus nuevos conocimientos, sus relaciones y su autonomía desde una perspectiva más integral, más dinámica.

Todo esto también cuidando la relación con la naturaleza, con la comunidad, basado en valores para el diálogo, la paz y la interculturalidad; respetando y valorando sus diferentes ritmos y tiempos, así como sus ilusiones, sueños, miedos, seguridades e inseguridades, características, necesidades e intereses que cada uno tiene, para que ellos le den más sentido y significado a sus aprendizajes.

Para una escuela tradicional, tomar en cuenta estos conocimientos podría ser un obstáculo, algo sin importancia o algo a eliminar. Es por ello que parte de nuestra acción en Tamujé intenta ser orientada por lo que los niños ya conocen, han construido y les atrae, los motiva, les interesa y los mueve.



Ilustración 3

El papel del adulto en el proyecto.

Nuestra tarea como guías en Tamujé, será el acompañamiento y cercanía a los niños, para crear y preparar el ambiente físico y humano que favorezca este encuentro de los saberes previos del niño, su cultura e intereses con su proceso de aprendizaje.

Reconocemos como Gadamer (1999), que nuestra tarea como guías no es educar, sino contribuir al propio proceso dinámico y creativo de aprendizaje del niño para su propia construcción de la autonomía y la recreación continua de sentidos y significados para su vida: *“Debemos partir quizá de estos inicios para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución.”*(Gadamer,1999)

Por ello la necesidad de reconocer, trabajar y propiciar desde el proyecto, este espacio dinámico y cambiante con los niños, donde el proceso de aprendizaje parta de ellos y

enriquezca su persona y su vida. Y no al revés, como la educación y la escuela han llevado este proceso durante años como un proceso rígido y de poder, donde la educación es impuesta, y el niño tiene que adaptarse a estos procesos de enseñanza-aprendizaje, sin que ellos se amolden a él, sin importar o tomar en cuenta toda la riqueza que el niño ya trae en sí mismo, en su cultura, y en su saber.

III. OBJETIVO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

En la práctica de Tamujé y en otras experiencias educativas, hemos descubierto que a los niños les da más sentido y resulta significativo cuando partimos de sus intereses, donde les es posible hacer uso de su libertad, de su creatividad e imaginación y donde ellos ponen en juego su ser, lo que son, lo que conocen, donde ellos mismos tienen la posibilidad de construir sus aprendizajes.

Esto a su vez, posibilita y favorece el desarrollo de su autonomía, los invita a reflexionar, investigar, profundizar, experimentar y ejercitarse en ciertos temas y habilidades para hacer suyo el nuevo descubrimiento y alcanzar nuevos conocimientos para pasar a otros niveles de aprendizaje.

Podemos decir, con base en nuestras observaciones que aquello que los mueve e interesa, es a lo que le dedican más tiempo y eligen primero para trabajar en los espacios preparados y con los materiales del ambiente en Tamujé. En el Marco teórico, profundizaré sobre dos tipos de intereses: los que nacen en el ambiente y los que nacen en su vida cotidiana y sobre la necesidad del equipo de vincularse, en la medida de las posibilidades a ambos.

Ante la posibilidad de partir de sus propios intereses, hemos observado que los niños se muestran más abiertos, pacientes, concentrados, atentos, dedicados y con actitudes más favorables para el aprendizaje hacia las actividades en concreto, así como a las relaciones interpersonales y a los acuerdos de convivencia del ambiente.

Por ello, nos parece importante observarnos a nosotros mismos como adultos, guías que acompañamos a los niños en sus procesos de aprendizaje en el proyecto, para reconocer, revisar, reforzar y procurar aquellas prácticas que resulten favorables para que este aprendizaje parta de esta dignidad del niño, tomando en cuenta su cultura, los saberes previos e intereses de los niños que a su vez le aporten a su autonomía y para su vida.

Como equipo, nos toca revisar, investigar, leer, fundamentar y buscar aquellos autores, procesos y proyectos que hablan sobre la autonomía del niño, su historia y su dignidad, así como otros espacios educativos pertinentes interculturales que puedan darnos luces para lograr lo que buscamos como proyecto.

Frente estas necesidades y expectativas de Tamujé, y para este proyecto de intervención centraré mi atención en la pregunta: ***¿cómo el proceso educativo debe partir y responder a esta idea integral de la dignidad del niño y de esta manera favorecer su autonomía?***

Aunque es una idea compleja de dignidad del niño, por todos los elementos que encierra este enfoque, para este trabajo me voy a fijar en solo tres aspectos constitutivos de ella: saberes previos, intereses y cultura.

Estos tres aspectos, los considero muy relevantes en el encuentro verdadero con el otro, con el niño y con la diversidad, pues son elementos importantes y ricos para expresar lo que alguien es, y cómo se construye. Dicho en otras palabras, partiendo de una dignidad del niño que vaya más allá de la esencia humana y que incorpore elementos como cultura, saberes previos e intereses, ***¿cómo un proceso educativo que responda y se vincule a***

ese niño, podrá aportarle más a su autonomía y a que sus procesos de aprendizajes puedan enriquecer su vida?



Ilustración 4

IV. MARCO TEÓRICO.

En el presente marco teórico se exponen conceptos y nociones sobre la idea de dignidad, elementos fundamentales del proyecto y sobre la metodología, sin embargo en los siguientes apartados se desarrollará más a profundidad la misma.

Dignidad del niño.

Como lo he mencionado antes, este Proyecto busca partir de un encuentro con la persona, con el niño, que se basa en un concepto de dignidad que va más allá de la idea de dignidad humana. Lo que propongo en este trabajo es que el niño con esa dignidad compleja, múltiple y profunda se encuentre con nuestra propuesta Educativa. Que ese encuentro no solo vea a la persona humana, sino que vea a la persona histórica y cultural, con sus expectativas y proyecciones.

Desde que el niño nace, comienza a formar y a construir su dignidad e identidad en contacto con su familia, con su comunidad, en la relación con el mundo que le rodea, con los otros. *“Lo más importante que trae una persona al nacer: su dignidad, su pertenencia, su construcción de sujeto. Esta identidad se desarrolla durante la etapa más importante en la vida de un niño: los primeros años en el seno de la familia.”* (Maimone y Edelstein, 2004. P: 48)

Todo lo que rodeé al niño en estos primeros años de vida, es lo que irá nutriendo y conformando su ser como persona, este ser lleno de historia, cultura, necesidades e intereses. Así es cómo el niño se va construyendo y preparando para encontrarse con el

mundo, al llegar a una edad entre los 3 y 6 años se encuentra por primera vez con la escuela.

Partiendo de esto, en el proyecto vamos a entender por dignidad de la persona: aquello que nos hace valorarla en su integralidad, un ser multirelacionado fruto de muy diversas interacciones que en el transcurso de su historia lo han constituido de manera dinámica. Parte claramente de su valor humano, pero también por ser un humano en el mundo, un humano que se ha movido gracias a sus experiencias y aprendizajes y que se nos presenta con un bagaje muy rico.

Tamujé quiere encontrarse no solo con la persona humana que es el niño, sino con toda su complejidad cultural, histórica, con expectativas, es decir, la persona que es en el mundo.

El niño al incorporar su historia, su contexto, sus relaciones, su cultura, sus saberes, sus problemas, sus sueños e ilusiones, sus límites, sus vicios y sus errores, va construyendo y enriqueciendo esta dignidad. Se convierte en esta persona histórica y cultural.

Esta manera de ver al niño, en todo lo que es, lo que ha vivido, lo que ha aprendido y lo que hace, lo vuelve un ser más dinámico, más complejo, más rico, en continuo movimiento y construcción de su persona a lo largo de su vida.

Lamentablemente, como ya lo he mencionado en el contexto, la realidad educativa parece estar más atenta en resolver cómo le aporta al modelo de desarrollo y mercado del país. Poco intenta ver y acompañar el crecimiento integral y humano de los estudiantes. En los

salones de clase parece más importante cumplir con los objetivos y parámetros educativos establecidos, que tomar en cuenta a la persona, y se ignora por completo lo que el niño es, lo que trae consigo, lo que ya sabe, es y conoce para partir de ello en la búsqueda de nuevos aprendizajes.

Así la “educación se convierte en agresión cultural, al no reconocer en el otro una cultura diferente... Es indispensable partir de la recuperación de la dignidad y el auto respeto, mediante el reconocimiento de lo que son. (Maimone y Edelstein, 2004: p. 49)

Por ello, nosotros en el proyecto Tamujé queremos rescatar para nuestra propuesta educativa, el reconocimiento de este niño digno y esas potencialidades que trae consigo. Aunque esta dignidad está en lo humano, entendemos que la constituyen múltiples factores, para este trabajo me voy a fijar en tres de ellos que, como ya lo he mencionado, considero fundamentales: saberes previos, cultura e intereses.

Dignidad y saberes previos.

Los saberes previos del niño, serán parte esencial de este proyecto. Por lo que por ellos entenderemos: todas aquellas creencias y aprendizajes que el niño ha construido en el ser y estar con su familia, cultura, comunidad y entorno. Para ello, tomaremos uno de los aportes de Villoro en su libro Creer, Saber y Conocer: *“Al sabio no lo han instruido tratados científicos sino la observación personal, el trato frecuente con otros hombres, el*

sufrimiento y la lucha, el contacto con la naturaleza y la vivencia intensa de la cultura.”

(Villoro, L. 1982: p.226)

Ahora bien, si partimos de que estos saberes se construyen desde el momento mismo en el que el niño nace y comienza a desarrollarse en la cuna de su familia, podemos decir que las prácticas culturales favorecen el aprendizaje de los niños mediante la observación y en las actividades diarias que están integradas en su vida familiar y comunitaria.

Como Bárbara Rogoff y Ruth Paradise (2009), en su artículo “Learning by observing and pitching”, creemos que los niños aprenden en la observación, en la escucha, atendiendo, frecuentemente con gran concentración y a partir de su propia iniciativa, contribución y colaboración con su familia y comunidad.

Estas maneras informales de aprender fuera del ámbito escolar, mediante la observación y participación son consideradas frecuentemente menos conceptuales o cognitivas que las maneras formales de aprendizaje en las escuelas. Pero estas prácticas, le permiten al niño la construcción y representación de información que permanecerá en él por toda su vida.

Dichas prácticas son extremadamente vitales, flexibles y efectivas y están presentes en mucho espacios sociales donde los niños guardan una estrecha relación con las actividades cotidianas de la familia y la comunidad, sobre todo en épocas anteriores, donde los niños no eran apartados del trabajo y de la labor familiar, donde todavía no se tenía la influencia dominante de la escuela, lo cual todavía se observa en muchas comunidades indígenas.

Por ello es que creemos que el aprendizaje mediante la observación y la participación va más allá de simplemente estar presente. Es un proceso activo acompañado de la contribución a los eventos de importancia de la familia o la comunidad y que van formando al niño en lenguaje, historia, creencias, saberes, gustos, intereses, hábitos, entre otros. Estos, lo preparan para dotar de significado y sentido su vida. *“Entonces no dudamos en calificar de saberes a las creencias razonables que bastan para lograr una acción exitosa en las circunstancias particulares de la vida diaria.”* (Villoro, L. 1982: p.168)

Al partir de estos saberes de los niños para el proceso de aprendizaje, en la escuela se sienten más seguros y confiados ante los nuevos retos, la explicación de un tema, o la formulación de una pregunta, etc.

Creemos que la riqueza cultural que se vive en el ambiente de los niños, puede brindarles la oportunidad de expresarse en todos sus ámbitos, para que reconociéndose como seres dignos, sean capaces de ver en sí todo ese potencial de sabiduría que ya traen consigo.

A lo largo de nuestra práctica, nos hemos encontrado con algunos niños que no quieren participar o compartir su saber en el grupo sobre algún tema. Parece, que en ocasiones se sienten avergonzados, tímidos o inseguros de expresar sus saberes. Creemos que esto se debe a lo que se les ha negado como niños constantemente en otros ámbitos de su vida, incluyendo el escolar. Sobre este tema Alicia Argumedo comenta:

... los silencios de los chicos y sus dificultades de aprendizaje tienen como causa principal la agresión que la cultura oficial de la escuela ejerce sobre sus identidades culturales, lenguajes, códigos, saberes, y creencias incorporados

durante la educación primera en el hogar, en el proceso de socialización inicial.

(Argumedo, A. 1999 en Maimone y Edelstein : p.27)

Ante estas situaciones, hemos tratado de alentarlos para que expresen lo que hacen en sus casas, en sus comunidades, lo que hacen sus familiares o lo que harían ellos frente a ese objeto de estudio. Muchas veces mejoran los resultados y se animan a compartir, pero otras veces continúan guardando silencio.

Ante ello, nosotros como proyecto educativo, tratamos de crear un ambiente propicio y preparado para que a partir de lo que ya conoce, ha vivido y aprendido, el niño sea capaz de compartir sus saberes sin temor, sin limitaciones o imposiciones.

Pensamos que así el niño ante cualquier objeto de estudio que se le presente, podrá a su vez, compartir lo que sabe y lo que aprende, dotándolo de mayor sentido y significado para su vida.

Hans-Georg Gadamer (1999) en su conferencia La educación es educarse, afirma: *“Todos sabemos que palabras, o también nombres, del lenguaje de la infancia quedan adheridos a una persona durante toda su vida.”* Así también como el lenguaje, suponemos que se adhieren al niño todos los elementos constituyentes de su dignidad, de los que ya hemos hablado. Éstos se van moviendo y transformando dentro del niño, en el contacto con los demás y con diversos objetos.

Creemos que de esta manera, la relación con los otros niños, y con las guías puede ser más dinámica y participativa cuando se trata de compartir sus conocimientos, lo que ya conocen y lo que creen desde lo que han aprendido en su familia y en su cultura.

Así mismo, se creará un ambiente más reflexivo e interesante, donde los niños se cuestionen, dialoguen y en ocasiones se contradigan, como lo abordan María Maimone y Paula Edelstein en su libro *Acerca de la Dignidad en el proceso educativo: "Los chicos cotejan sus saberes con otros que los contradicen y así van logrando cimentar el marco donde sus propios conocimientos y el de los otros, inclusive el que intenta transmitir la maestra, son generados genuinamente."* (Maimone, M. y Edelstein, 1984: p.60)

Como proyecto buscamos que los niños se encuentren y compartan con esta diversidad de pensamientos, creencias, saberes y puntos de vista que los hacen abrir su mente y su ser, para conocer más, ampliar sus conocimientos, moverse y seguir construyendo y reconstruyendo su dignidad, su autonomía y su ser.

Dignidad y cultura.

Los saberes, no se pueden aislar de la cultura, ni de la dignidad del niño. La cultura no es algo estático, sino es constante movimiento, por ello, al ser una palabra con un sentido y significado tan amplio, la voy a acotar a partir de ciertas concepciones y prácticas con y de los niños.

Una de estas concepciones vitales para nosotros, es que la cultura es dinámica, es movimiento, es el ser social e histórico de un grupo, que se crea, recrea y se transmite para seguir vivo.

Tomaremos, para enriquecer nuestro concepto de cultura, esta concepción de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (2000): *La cultura es una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo traza como propio.* (DGEIB, (2000):p. 17)

Las maneras de los niños de responder, hacer silencios, actuar, elegir, su condicionamiento, su hacer y pensar de determinada manera para dotar de sentido y significado todo lo que son y hacen, forman parte de su cultura.

Geertz en su libro *La interpretación de las culturas*, habla sobre este tejido de significados y sentidos de la cultura:

“Creyendo que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre (Tejido) y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”.

(Geertz, C. 1973: p.20)

Los niños desde pequeños van creando esta “maraña” de sentidos y significados que dan vida a su cultura a partir de lo que observan, de lo que viven, de lo que hacen en su grupo, en su familia, donde construyen a su vez este sentido de pertenencia de grupo.

Si lo que queremos es partir de los elementos culturales del niño, parte constitutiva de su cultura, para que desde ello se encuentre con el proyecto educativo y genere aprendizajes, es condición indispensable que el niño tenga los espacios, las maneras y los medios para poder descubrirse ante los demás como es. Para poder compartir sus creencias, sus ideas, sus maneras, sus significados que además de enriquecernos, le permitirán crear conexiones para el nuevo aprendizaje.

Así pues, estas palabras sobre cultura, nos llevan necesariamente a considerar distintos caminos y diferentes tipos de desarrollo de los niños. Nos permite reconocer la riqueza de la diversidad de la que ya hemos hablado, no solo de culturas, sino de seres que se relacionan y se comparten, para re-crear sus aprendizajes personales en comunitarios.

Dignidad e interés.

El tercer elemento constituyente de la dignidad que tomaré para este trabajo, serán los intereses del niño, en ellos, haré la distinción entre dos tipos:

Los *generados externamente* al ambiente, que son los que el niño va construyendo en su vida cotidiana, desde su ser y hacer. La idea de estos, es que el proceso educativo se incorpore a ellos, se enriquezcan mutuamente y amplíen sus condiciones de posibilidad.

Los *generados internamente* en el ambiente, es decir, aquellos que se expresan a partir del encuentro con el proyecto, que al igual que los externos, tendrían que explorar y enriquecer a los nuevos intereses y significados. El ideal es que estos vayan más allá del

ámbito escolar, para que le ayuden a continuar tanto en lo individual como en lo colectivo, en el autoaprendizaje, y que le sirvan para aprender para la vida.

CONCEPTOS RELEVANTES DE LA PROPUESTA EDUCATIVA TAMUJÉ IWIGARA.

SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.

Desde nuestros inicios Tamujé Iwigara, ha sido una propuesta educativa dinámica, en continua búsqueda y en constante movimiento. Queremos partir y proponer el proyecto desde el contexto de los niños y de la comunidad, para generar propuestas que respondan a sus necesidades e intereses.

Esta propuesta transita por la opción de la interculturalidad, educación para la paz, de sustentabilidad-ecología y es muy cercana a la Filosofía Montessori.

Los niños de Tamujé, al ser parte del proyecto se encuentran con estos elementos en nuestra práctica educativa, en su ser y estar en Tamujé. Explicaré ahora cómo los entendemos:

Interculturalidad. Esta concepción propone un diálogo entre culturas, una postura digna que respeta el valor de todas y las diferencias de las personas, porque se da en la convivencia y aceptación del otro como diferente, donde en la diferencia con el otro, me reconozco, lo valoro y me valoro, lo respeto y me respeto, aprendemos juntos. Levinas en este sentido sostiene que:

La relación con el otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrirme recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero tengo el derecho de guardarme nada...lo deseable no llena mi deseo, sino que lo ahonda, nutriéndome, de alguna manera de nuevas hambres.

(Levinas, E. 1974: p.56)

Por ello, nos encontramos en la necesidad de experimentar esta diversidad de identidades y dignidades, como riqueza y aprovecharla para propiciar el enriquecimiento y aprendizaje entre los niños, pues creemos, que el estar frente al otro enriquece la percepción de uno mismo y del mundo.

De entre varias concepciones y visiones de interculturalidad, para nuestra propuesta optamos por una concepción como: un proceso en el que se construyen aprendizajes asumiendo la diversidad como riqueza y siendo un elemento dinamizador de este proceso, el cual implica un dialogo de los proyectos y sentidos culturales de los participantes.

Dando por hecho, que cada uno de los niños trae consigo su dignidad, como proyecto se nos abre y enriquece aún más el abanico de diversidad en el que Tamujé está inmerso: cultura rarámuri, mestiza, historias de vida, problemáticas, intereses, necesidades educativas especiales, entre otras.

Tomando esta riqueza de la diversidad, la concepción de la interculturalidad y la dignidad de los niños como parte de la filosofía y elemento fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje, podemos reconocer como igualdad y no discriminación, este encuentro con los niños y el proyecto Tamujé. Para que signifiquen un aporte relevante al

desarrollo de sus propios saberes e identidades. Asumiremos que “la interculturalidad pretende que la relación entre las culturas y sus miembros parta de un plano de igualdad de derechos basado en que todos somos seres humanos merecedores de respeto y dignidad, al mismo tiempo que acepta las diferencias tanto culturales como individuales” (Crispín, 2014).

Así vemos la interculturalidad en el proyecto, como esta oportunidad y riqueza de reconocernos todos como diferentes, pero en igualdad de valor y de respeto.



Ilustración 5

Otro elemento fundamental del proyecto del cual hemos ido tomando parte, es **Educación para la Paz**, en esta diversidad en que estamos inmersos, sabemos que el concepto de Paz depende mucho de la cultura y el contexto en que se viva.

Para algunos la idea de paz, es simplemente un estado interior, de tranquilidad, de ausencia de conflictos. Pero en nuestro parecer esta es una idea egoísta, pues sería sinónimo de “déjenme solo”, de la ausencia de relación con los otros, pues resulta casi irreal una vida sin relacionarnos con los otros, sin enfrentarnos a la diferencia y al conflicto.

Pedro Almada al respecto comenta *“el conflicto es natural al ser humano, por eso el tema de la paz y la educación para la paz pasa necesariamente por la recuperación del sentido creativo del conflicto y no solo de su sentido negativo y problematizador”*. (Almada, Pedro. 2000, en Misión civil por la paz: p.22)

La postura de Tamujé ante esto, es al igual más activa, donde la educación para la paz, reconoce las diferencias y entiende que existen conflictos, pero ante ellos, se presenta la oportunidad de afrontar y resolver estas situaciones de manera creativa, respetuosa y dialogante. Niños y adultos del proyecto, en esta diversidad de seres que somos, queremos buscar las mejores maneras, para lograr la armonía con uno mismo, con los demás, la naturaleza y el universo mismo.

Mucho de nuestros esfuerzos van encaminados a encontrar este camino de paz, y sabemos que es algo que se vive en el día a día, que hay que vivirla para que exista... *“la resolución de conflictos requiere de una comunicación centrada en el dialogo y la formación en valores del uso de herramientas comunicativas adecuada...”* (Misión civil por la paz, Taller 5 (2000):p.1). Por ello creemos que el diálogo y el respeto son las grandes apuestas de educación para la paz, que tenemos que trabajar en el proyecto.

Muchas de nuestras acciones en la práctica van encaminadas a la búsqueda de estos espacios y valores, más aún ante la situación de violencia en el contexto que afecta a los niños en su identidad y dignidad. Es en este sentido que nos esforzamos para que el niño se encuentre con este camino de educación para la paz en Tamujé.

Por otro lado, respecto a la **sustentabilidad-ecología**, ya he comentado la situación que se vive como proyecto y como habitantes de la Sierra Tarahumara. Nos vemos inmersos en un fuerte contraste de polos opuestos: por un lado, el cuidado y respeto de la naturaleza por parte de la cultura rarámuri, algunos mestizos y organizaciones que buscamos una relación más armónica con la naturaleza y nuestro entorno. Y por otro lado, la sobre explotación de los recursos naturales y un medio ambiente agotado por la mano de algunos particulares y empresas que están acabando con la naturaleza de la región.

Por ello, existen esfuerzos en la propuesta Educativa de nuestro proyecto, de retomar la visión y cuidado de la Naturaleza de los rarámuri y culturas ancestrales, así como de educación cósmica de Montessori de “ser parte de ella” y no “aprovecharnos de ella”.

Buscamos una relación más armónica, de cuidado y respeto a todos los seres que en ella habitan. Queremos vivir también esta idea de integralidad, de ecología y visión de la naturaleza más horizontal, donde todos estamos conectados e interrelacionados. Donde todos y cada uno de nosotros tenemos una misión y un encargo con la naturaleza, con todo los seres del universo.

El proyecto ha procurado este espacio especialmente en la granja, hortaliza y parcela, dentro del ambiente escolar, donde los niños experimenten esta relación con la tierra y

aprendan mejores maneras de convivir con ella, de cuidarla, de trabajarla, de ser parte de ella.

Para el Proyecto, ecología será el conjunto de relaciones equilibradas y armónicas entre los diversos seres que coexisten en un entorno determinado. Y la sustentabilidad implicará el que en este entorno se generen las condiciones de vida que permitan a los seres permanecer ahí.



Ilustración 6

El otro elemento que nos constituye fuertemente como Proyecto es la **Filosofía Montessori**, que desde los inicios, ha inspirado nuestra práctica, una de sus nociones más importantes de los niños es que son “como esponjas” que absorben del ambiente todo lo que les rodea. Por ello, el partir de su interés, respetar su capacidad de elección y su libertad, acercarles temas, contenidos y materiales interesantes, son elementos de vital importancia en su Filosofía y Método que también hemos adoptado en nuestra práctica.

Por otro lado la Educación Cósmica de Montessori es otro de los elementos fundamentales que hemos tomado de su filosofía, para la visión del universo, el mundo y todos sus seres. La educación cósmica ayuda al niño a situarse en la realidad, profundizar en quien, es de donde viene, sus raíces dentro del universo, recorrer el camino de la historia del universo desde la creación hasta hoy en día, sentirse como parte de la misma y descubrir su rol en la vida. (Duffy, 2002)

Esta manera de ver el universo le permite sensibilizarse ante lo que está a su alrededor, seres vivos y el planeta. Crea conexiones más íntimas con todo lo que le rodea y con el todo lo que el niño es en su interior, así como la idea de sustentabilidad o ecología abordada anteriormente.

Es en estas conexiones y entretelados que el proyecto se mueve, se replantea, se reencuentra con nuevas ideas, se amalgama en esta búsqueda de responder al niño y encontrar elementos que lo enriquezcan.

Así, es como estos cuatro elementos: interculturalidad, educación para la paz, sustentabilidad-ecología y filosofía Montessori, se articulan en este proyecto en constante formación, exploración y construcción.

Conceptos relevantes sobre la metodología.

En este apartado presento algunos conceptos de elementos relevantes de la metodología de Tamujé que serán importantes en el proyecto de intervención.

La ***metodología*** será la articulación coherente de nuestros fundamentos, filosofía y el método, aterrizándolo en herramientas y prácticas de nuestro proyecto.

Los elementos del Proyecto incluyen fundamentalmente: el ambiente preparado para los niños, la relación y la preparación del adulto o guía, la metodología, los materiales, los contenidos que se trabajan, los temas generadores y las presentaciones.

El “***ambiente***” según la filosofía Montessori, entendido como el espacio físico, la disposición de los materiales, y un conjunto de actitudes y relaciones adulto-niño, adecuadas y que disponen un mejor proceso de aprendizaje.

.. el adulto forma parte del ambiente; el adulto debe adaptarse a las necesidades del niño, con objeto de que no sea un obstáculo para éste y que no se sustituya al mismo en las diversas actividades a desarrollar por el niño ...plenamente satisfecho cuando le ve obrar solo y progresar sin atribuirse el mérito a sí mismo. (Montessori , M. 1937: p.175)

El ambiente es esta manera de disponer el espacio físico y emocional, para que el niño logre encontrarse bien, cómodo, dispuesto, motivado, con todo lo necesario y sin distractores, para lograr por sí mismo un nuevo aprendizaje.

La “**guía**” es el término que en Educación y Filosofía Montessori se traduce como maestro o adulto que acompaña a los niños y que es responsable de preparar el ambiente adecuado para disponer el aprendizaje del niño. (Montessori 1936). Olga Dantus propone que:

“El adulto es consciente de que los niños y las niñas serán los hombres y mujeres del mañana, su ayuda será dirigida al desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones responsables y a la capacidad de vivir solidariamente con el resto del universo, dando como resultado una ayuda a la vida, es decir, a la creación continua.” (Dantus, O.: 2004)

Nuestro papel de guías como lo menciona Dantus, es ver al niño como un ser en construcción, en desarrollo, en constante movimiento y con la capacidad de aprender a aprender, hacer, ser y convivir en todos los aspectos de su vida por él mismo. Al reconocer esto cambia el papel del adulto en el ámbito educativo. La relación se vuelve más horizontal, donde niño y adulto aprendemos juntos, nos ayudamos a poner los medios para que se dé el aprendizaje. Se elimina el papel del “maestro es el que sabe” y “el niño es el que aprende”.

Al mismo tiempo al ayudarles a realizar las cosas por si solos y aprender por ellos mismos, idealmente su autonomía se va desarrollando, el interés aumenta, y el mismo niño se vuelve el protagonista de su aprendizaje.

Los **contenidos**, son los temas que los niños abordan en el transcurso del año, que se trabajan y parten principalmente de un calendario agrícola-religioso-festivo de la región, temas de “Educación cósmica”, temas propuestos por los alumnos, contenidos básicos de la SEP, temas generados del interés de los niños, del contexto, de las visitas de personas al ambiente y de las visitas de los niños a los ranchos, al campo, temas generadores y presentaciones Montessori.

El **tema generador**. Éste término lo tomamos de un trabajo sistematizado en la escuela de Rejogochi,⁶ donde se parte de un tema, un asunto, un problema, una expectativa o una mejora del contexto que rodea al niño para generar y propiciar nuevos aprendizajes. Los temas son propuestos desde los intereses del niño y la comunidad donde se vinculan con ella. Se desarrollan aprendizajes tanto propios del programa como ajenos él y pueden partir de elementos culturales, del medio ambiente, de festividades, creencias, del ciclo agrícola, entre otros.

Por **presentaciones**, me refiero al momento dedicado a uno o varios niños donde a partir de sus conocimientos previos, se le acerca o muestra un nuevo contenido o material, ayudándole a descubrir por sí mismo en base a la observación y el cuestionamiento, a

⁶ Es una escuela albergue en la comunidad de ese nombre donde trabajé del año 2000 al 2005, con un proyecto piloto de educación intercultural en la región.

través de la manipulación de los objetos o de la información, un nuevo concepto, habilidad o aprendizaje.

Con estas herramientas metodológicas el Proyecto busca encontrarse con el niño histórico, cultural y humano en nuestra práctica educativa.

Práctica Educativa.

Para nosotros en el proyecto, el que hacer de nuestra propuesta es la práctica Educativa.

Cómo **Práctica**, entendemos todas nuestras acciones intencionadas para lograr nuestras metas del Proyecto, nuestros objetivos con y por los niños. Son los concretos que necesitamos hacer para que se logre el aprendizaje.

Miguel Bazdresch, sostiene que la práctica educativa es *“la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue.”* (2000: p.43)

Tomaremos esta concepción de práctica educativa, pues encierra en gran parte lo que para nosotros representa, desde la reflexión inicial o intención de nuestro hacer que incluye tanto el ambiente, los materiales, el adulto-guía, el niño, el aprendizaje y la habilidad o destreza lograda.

Para completar esta definición, también le sumaremos la habilidad y capacidad de improvisar ante cualquier situación que favorezca o ponga en riesgo el proceso de aprendizaje del niño, y que nos permitirá tener mejores resultados de aprendizaje.

Esta improvisación, ha sido necesaria desde nuestros inicios en el proyecto, ya que al darle al niño la libertad de elegir y hacer según sus intereses y necesidades nos es difícil planear puntualmente pues no sabemos lo que el niño elegirá. Sin embargo, lo que si hemos logrado es que se cumplan determinadas metas y tiempos, donde se hace flexible la elección libre, pero se combina con la sugerencia y acompañamiento del adulto-guía.

De la misma manera, en la práctica nos hemos topado con situaciones emocionales difíciles de los niños, donde improvisamos y cambiamos de actividad, presentación o tema para procurar primero una estabilidad emocional en el niño y dejando en segundo plano la primera intención.

Esta práctica educativa, lo que busca lograr son: aprendizajes significativos para los niños, partiendo de su dignidad para que el proyecto le aporte en su autonomía y en su vida.

Cómo aprendizaje significativo entenderemos:

“el aprendizaje que parte de la experiencia cotidiana del niño o la niña acerca de su propia cultura y aquello que vive. Se basa en su estructura cognoscitiva, por lo cual es asimilado al relacionarlo con diversos conocimientos y experiencias. Se articula en la vida comunitaria, lo que interesa y sabe sumando los contenidos escolares.” (Wenger, Etienne, tomado de Crispín, María (Coord.) 2014. Glosario)

En la medida en que los niños construyan sus aprendizajes significativos, interactúen, compartan, socialicen y se interrelacionen con otros niños dichos aprendizajes se convertirán en sociales.

Nuestra práctica quiere partir de los elementos constituyentes de la dignidad del niño para encontrarse con nuestra propuesta y generar estos aprendizajes significativos, donde tanto los elementos internos del niño como los externos como el ambiente, la relación con los otros y el contexto favorezcan este proceso, dotando así de significado y sentido para su vida.

Esta intención se asemeja a la de Bandura (1997) donde menciona que los factores internos de la persona (creencias, actitudes), como externos (ambiente, condiciones) y la conducta interactúan e influyen en el proceso de aprendizaje.

Queremos que cuando estos elementos (creencias, conocimientos, saberes, actitudes, acciones, ambiente, etc.) se entrelacen y construyan un nuevo aprendizaje en el niño, no queden solo a nivel personal o individual, sino que se compartan.

Si logramos que los nuevos aprendizajes se compartan y se socialicen entre y con los niños, estaremos creando redes de aprendizaje en comunidad. Un espacio donde el compartir con el otro nos enriquece mutuamente y generamos significados y sentidos en la vida.

Etienne Wenger se refiere a las comunidades de práctica, como aquellos espacios que permiten construir conocimiento y donde se multiplica. Se requiere de colaboración,

participación y construcción en grupo. El niño en su familia, en su comunidad y en el proyecto está aprendiendo. Por ello parte importante de nuestra propuesta busca acercar y partir del contexto del niño en el que su dignidad se ha ido construyendo y fortaleciendo. Para crear y recrear su sentido en la vida.

Aprendizaje significativo y Sentido del aprendizaje.

Partiendo de la cultura, los saberes, historia del niño y encontrándose con un ambiente adecuado, en la práctica educativa buscamos generar aprendizajes significativos, que le den sentido y le permitan conectarse con nuevos intereses en su vida.

Creemos que el niño al estar dentro de un ambiente que favorezca un proceso de aprendizaje significativo y dotando de nuevos sentidos hacia nuevos aprendizajes en su vida, estará construyendo con autonomía.

Anteriormente había hablado del “sentido” en el concepto de cultura, como una proyección y orientación que va a tener el aprendizaje para trascender en la vida de los niños, en sus expectativas y comprensiones.

Buscamos que el niño al encontrarse en este choque fecundo de su dignidad y el proyecto, se recreé como ser, que genere aprendizajes significativos y estos le den un nuevo sentido a su vida, y que cuando el niño le dé sentido a su aprendizaje, se producirá un nuevo interés.

Los intereses, son características del ser humano dinámico, en constante búsqueda. Tamujé con su propuesta busca encontrarse con el niño, en este aprendizaje que le dé sentido y le genere nuevos intereses.

Suponemos que en la medida en que este proceso lo vaya conduciendo el niño, se irá construyendo su autonomía y que este proceso trascenderá de la escuela, por eso la idea es que al salir de ella, sea una persona con una vida autónoma, con significación y sentido de sus aprendizajes.

Autonomía.

La expresión fundamental de que la escuela está vinculada con la dignidad del niño es su autonomía. Si él produce y conduce un proceso que le es significativo y puede llevarlo y aplicarlo fuera de la escuela, podríamos hablar de que el niño está ejerciendo su autonomía.

Cuando el niño en palabras de Freire pueda *“asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto”* (Freire, P. 1997: p.42), podemos decir que gran parte de nuestra propuesta se estará logrando.

De esta manera podremos decir que el niño es el actor que tiene el poder de su propio proceso de aprendizaje y que está creando las posibilidades de su presente y su futuro, de

su ser individual y ser en comunidad. Que se ha convertido en maestro y aprendiz al mismo tiempo al crear y proponer en la vida.

V. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN.

Comunidades de práctica.

El motor fundamental de gestión del conocimiento en este proyecto será por medio de comunidades de práctica.

Por el objetivo de nuestro proyecto y la forma como queremos enriquecer la propuesta conformamos cuatro comunidades de práctica con distintos matices y distintos ámbitos de reflexión, pero todos tratando de impulsar los objetivos planteados, que permitan un encuentro fructífero entre el niño con su dignidad, como ha sido conceptualizada y el proyecto educativo.

La primer comunidad es *el equipo Tamujé con los niños*, ya que están directamente relacionados a la operación de la práctica, la experiencia de los mismos será gran parte de los elementos claves que aportarán para el aspecto de la dignidad del niño en el proceso de aprendizaje de la propuesta Educativa.

La segunda comunidad es *el equipo Tamujé con los padres de familia*. Ellos son fundamentales para que el trabajo del proyecto sea complementado y retroalimentado en la vida familiar. Además los padres y madres de familia aportarán visiones y reflexiones muy valiosas sobre la vida de los niños y sobre el contexto en el que vivimos.

La tercera comunidad la integrarán **el equipo Tamujé y los demás miembros del seminario** convocado por SINÉ. Creemos que el integrar y participar en un espacio de reflexión con diversas personas ligadas a procesos educativos de la región, varios de ellos

estudiantes de la maestría, nos aporta elementos para reformular la práctica y enriquecer el proyecto.

La cuarta comunidad es **el equipo de Tamujé** y será un espacio en el que se construirán las síntesis que permitan reorientar la práctica y el proyecto sobre todo en sus aspectos operativos. Además esta comunidad será responsable de la socialización y retroalimentación con las demás.

También contamos con el apoyo de asesores de alta calidad por parte del ITESO Oscar Hernández, Francisco Morfín, Juan Carlos Silas y también de personas del equipo de SINÉ con conocimiento y experiencia en educación y en la región.



Ilustración 7

Recuperación de la Experiencia.

Pensamos que hay tres ámbitos que serán fuente fundamental de información para articular el proyecto educativo con los niños, para producir los aprendizajes en el sentido en el que deseamos.

Los tres ámbitos son los siguientes: la práctica educativa, el contexto familiar de los niños y el contexto amplio. Los dos primeros métodos para recuperar la experiencia serán la etnografía y el diálogo sistemático. Para acercarnos al contexto amplio tendremos que establecer actividades de estudio de la realidad y etnografía. Estos tres ámbitos con sus formas de recuperar la experiencia nutrirán las reflexiones de las comunidades de práctica y permitirán reformular práctica y aportar al proyecto.

Para lograr un choque fértil entre la dignidad del niño desde su cultura, saberes previos, intereses y el proyecto educativo Tamujé, necesitamos trabajar fuertemente en estos tres ámbitos.

Al intervenir en la práctica, hacer etnografía y construir procesos de diálogo podremos encontrar las maneras para que nuestros objetivos se cumplan y que el niño logre una autonomía verdadera enriquecida por su proceso educativo.

A continuación propongo algunos cómo de la propuesta:

- Estableceremos procesos formales (reuniones) con los niños para platicar y reflexionar sobre su contexto, sobre la vida en Creel y en la Sierra Tarahumara y sobre ellos mismos, sus intereses, miedos, alegrías, etc. Además impulsaremos

diálogos informales con todos los niños dentro y fuera del ambiente educativo para conocernos más profundamente en la vida cotidiana.

- Con los papás se llevará un proceso similar. Trataremos de aprovechar las reuniones mensuales con ellos para que en parte de ellas se reflexione sobre estos temas, y de igual manera establecer un diálogo cercano con ellos en lo particular.
- Con los participantes en el seminario, nos limitaremos fundamentalmente a las sesiones de reflexión y en casos particulares podremos acercarnos a algunos de ellos para dialogar los puntos que sean de nuestro interés.

Sobre la observación de la práctica.

- Observar y detectar los momentos en que como guías propiciamos o promovemos momentos, espacio y/o actividades donde el niño ante un nuevo tema o presentación, tenga la oportunidad de contactar con sus saberes previos, cultura o intereses para partir al nuevo aprendizaje.
- Observar e identificar los factores débiles, relevantes, obstáculos y facilitadores que permiten o no, esta unión- síntesis entre el niño y el proceso de aprendizaje, y que se traducen en el proceso-proyecto educativo de Tamujé.
- Detectar cómo estos procesos de aprendizaje además de aportarle al niño en su dignidad, lo dotan de un significado más relevante y trascendente, con un sentido

que va más allá de su proceso de aprendizaje (para la vida), y le surgen nuevos intereses. Estos pueden ser a dos niveles uno en un sentido más amplio como temas generadores y/o actividades más amplias de escritura, investigación, redacción, socialización. Y otro a un nivel más íntimo, en el diálogo y en los silencios.

Para ello tenemos espacios de diálogo con los diferentes actores de la comunidad educativa los niños, con los papás, el equipo, para saber y conocerlos más fuera del espacio escolar.

En etnografía, ponemos especial atención a observar qué eligen, cómo trabajan, cuáles son sus preferencias y debilidades. También realizamos planeaciones con intenciones más dirigidas a conectar estos procesos con sus intereses.

Ha sido importante la elaboración de guías que nos orientan en las observaciones y el diálogo con los actores mencionados, en las que desglosamos algunas categorías e indicadores que nos ayudan a profundizar en lo relevante del proyecto. En dicho desglose tratamos de darnos cuenta a qué le dedican más tiempo, qué les gusta y qué no les gusta hacer, qué defienden, qué eligen, cómo eligen, en base a qué eligen, qué los motiva, etc.

Lo más relevante en este punto es el diálogo y cercanía con los niños donde ellos mismos nos platican cosas más allá de la formalidad de la escuela, y nos damos cuenta de todo lo que ellos ya traen consigo y por lo mismo, qué es lo que los mueve: sus intereses más vitales, los que puedan despertar el proceso de aprendizaje, lo que deciden, eligen y

porqué lo eligen; y cómo favorecemos el ejercicio de su autonomía y la significación de sus aprendizajes.

Observaciones: en estas observaciones centramos nuestra atención, en las diferentes manifestaciones y componentes de los conceptos saberes previos, cultura e intereses.

Las observaciones las realizamos el equipo: Mónica Pérez, Zulema Martínez, Guadalupe Armenta, Amadita Hernández y yo. También queremos invitar a personas de la comunidad: el equipo de educación de SINÉ, a Víctor Ojeda y Guillermo Palma, y algunos Padres de Familia. Les pediremos a las personas que tomen notas en base a la guía que prepararemos con indicadores que permitan enfocar la atención en lo que nos interesa como la cultura saberes previos, intereses, entre otros.

Complementario a las comunidades de práctica y al diálogo hemos implementado algunas otras actividades para obtener información como videos y entrevistas.

Entrevistas. Al equipo, a los niños, a los padres de familia y a personas de la comunidad (entre ellos maestros de otras primarias), dirigidas en los mismos aspectos de las observaciones.

Las entrevistas pueden ser de tres tipos:

- a) Para obtener información.
- b) Para reflexionar el tema.
- c) Para socializar y acordar.

Las comunidades de práctica nos permiten reflexionar sobre el contexto, la vida en la comunidad y la familiar; sobre la práctica educativa; construir conocimientos y tomar decisiones.

Reuniones con padres de familia: mensuales.

a) para obtener información,

b) generar reflexiones en torno al tema,

c) así como socializar lo sistematizado, generar acuerdos.

Reuniones con equipo y asesores: semanales y periódicamente.

a) para obtener información,

b) generar reflexiones en torno al tema, retroalimentar y reformular lo sistematizado,

c) socializar lo sistematizado, generar acuerdos, conclusiones y consensos.

Fue necesario valorar el impacto de las prácticas aprendizaje que desarrollan los niños, en relación y coherencia al proyecto educativo mediante:

Observaciones. Registrando el uso y empleo de conocimientos en nuevos procesos de aprendizajes de los niños, rescatando de las acciones de los niños que tienen que ver con lo conocimientos y saberes previos (dignidad), la explicación, práctica, adecuación o cuestionamiento crítico del conocimiento construido.

Diálogo y cercanía con los niños, para que nos cuenten que cosas hacen dentro, fuera de su casa y Tamujé, que tengan que ver con lo aprendido en la escuela y que den información de cómo impactan sus aprendizajes y la significación de los mismos.

Entrevistas y Relatos. En las entrevistas al equipo, padres de familia, miembros de la comunidad y personas cercanas al proyecto, les pediré que relaten uno o dos sucesos importantes que den cuenta de los saberes previos, cultura, intereses, la significación y sentido de los niños en los procesos de aprendizaje.

Dentro de la dinámica de trabajo diario con los niños existen las siguientes actividades sugeridas y guiadas que permiten el libre ejercicio de su autonomía y la valoración de su dignidad, en base a la observación de cada uno de ellos.

Profundizar en el proceso de investigación de los niños sobre algún tema de su interés, donde le pedimos al niño seguir los siguientes pasos para una investigación:

1. Escribir lo que sabe y lo que le gustaría investigar sobre el tema. (otra vez lo que hacemos es valorar su dignidad)
2. Buscar en el ambiente, en el exterior, en su casa o en la comunidad algo sobre el tema (físicamente).
3. Buscar materiales, experimentos o cartelones del ambiente que sirvan para la investigación.
4. Preguntar, indagar, investigar y/o entrevistar a personas dentro y fuera del ambiente para obtener información.

5. Buscar información en los libros.
6. Buscar en internet, videos, reportajes, etc.
7. Preparar el material y hacer un libro con la información.
8. Presentarlo a sus compañeros.

Aquí lo importante es que el niño reconozca que ya algo conoce sobre el tema y lo valore, rescatarlo, que se cuestione, que busque respuestas en su mundo, en lo que lo rodea, en la relación con otros; que construya junto con otros, en la sabiduría colectiva, tradicional y local y de ahí busque en los libros información ya especializada o detallada sobre el tema, y hasta el final en internet, y en la tele, o cualquier otro medio de tecnología al cual pueda tener acceso.

Lo que toca, a manera de revisión minuciosa, es si lo que se hace es coherente con lo que buscamos, es decir, no dogmatizar incluso lo que estamos proponiendo desde ahora, sino revisar hasta qué punto y qué factores son los más relevantes, hasta qué punto responde, corresponde y si se puede modificar enriquecer, remplazar o incluso complementar con nuevas estrategias, formas, y revisarlo constantemente, para continuar o replantear.

VI. DESARROLLO DEL PROYECTO.

Introducción al proyecto.

En estos meses de desarrollo del proyecto, en el equipo hemos encontrado ya mucha información de lo que hemos observado y puesto en práctica para recuperar la dignidad del niño, y que ello sea detonador y elemento fundamental del proceso de aprendizaje y su significación. Ahora toca analizarla para poder darnos cuenta como hemos trabajado en este tema que decimos importante en las grandes apuestas del Proyecto Tamujé y cómo lo hemos llevado a la práctica realmente frente al niño.

Hemos intentado plantear y desarrollar el proyecto educativo a partir de ésta idea compleja de la dignidad.

Estrategias.

Para lograr descubrir y conectar los elementos de la dignidad del niño con un proceso fecundo de aprendizaje para la autonomía y la vida del niño es necesario estar muy atentos a todo lo que los niños hacen y expresan. Para ello planteo tres estrategias:

1. Estar cerca del niño y del mundo que lo rodea, dentro y fuera del ambiente.
2. Darle seguimiento y dar cuenta cómo los intereses, saberes previos y cultura del niño, tienen un encuentro fecundo con la propuesta de Tamujé por separado.
3. Dar cuenta de ese encuentro de manera integral, con los tres elementos en procesos concretos.

En la práctica diaria con los niños hemos puesto mayor atención y cuidado para detectar sus saberes previos, su cultura y sus intereses. Creemos que éstos le permiten poner en juego lo que él es y lo que ya sabe con las nuevas experiencias de aprendizaje que se encuentran en el proyecto y los asumimos como fundamentales y constitutivos de su dignidad.

Para poder dar cuenta de lo realizado en estos meses, hablaré de cada uno por separado, pero ello no quiere decir que los veamos aparte o que estén desligados uno del otro, por el contrario, se mezclan y son parte del niño, pues se entretajan en su proceso de aprendizaje.

Mecanismos de recuperación

- Registros diarios por niño.

Estos meses en el ambiente de primaria Zulema y yo, en preescolar Amadita y Lupita, y en la granja Moni, estuvimos registrando diariamente lo que los niños hacían. Actividad por actividad que realizan, las anotamos con el fin de poder conocer qué es lo que los niños eligen, qué es lo que repiten más de los materiales y trabajos, qué actividades o áreas de aprendizaje trabajan más o menos, cuáles evitan o frecuentan menos, en cuáles había libre elección, en cuáles actividades nos pedían ayuda, o nuevas presentaciones, entre muchas otras cosas.

- ***Diario de campo.***

Además de registro diario por niño, llevamos cada una de las guías un diario donde describimos el día con los aspectos más relevantes del grupo, y de los niños en particular, esto nos permite entender al niño en su contexto, ya que depende de muchos factores: cómo se desenvuelven los niños, días de más trabajo exterior, días de más movimiento de materiales, días de más trabajo en equipo, de trabajos independientes, días de visitas, días de mucho silencio, de periodos largos de trabajo donde todos estamos en un mismo tema generador, etc.

De la misma manera Moni, en el ambiente externo de la granja y hortaliza lleva registros similares. Así en las reuniones de equipo que tenemos los martes y jueves de 4 a 7 de la tarde, hemos podido poner sobre la mesa, aquellos aspectos de los niños y sus aprendizajes que nos parecen relevantes y aquellos que necesitamos trabajar en equipo, mejorar o reforzar.

- ***Planeaciones.***

Otra herramienta importante para poder registrar esta información, es la planeación que hacemos por niño y por grado, en ella escribimos todo lo que le podría interesar, lo que le podemos presentar o repasar si es necesario.

Resultó muy interesante ver cómo nuestras planeaciones, las pensábamos Zule y yo para una o dos semanas, pero en la práctica se podían ir alargando hasta para un mes, debido a

que los niños venían con otras inquietudes, intereses y necesidades. Para responder a ello hemos tenido que ser muy flexibles y adaptar las planeaciones a los niños, siendo conscientes de los procesos de aprendizaje de los niños.

Esta parte podría parecer complicada o demasiado laboriosa, pues el sistema educativo en la mayoría de las escuelas, plantea lo contrario a lo que tratamos de trabajar nosotros con los niños en el proyecto. La SEP nos exige ciertos temas en determinados periodos de tiempo, y nosotros más bien lo que intentamos es partir de lo que el niño sabe, le interesa y necesita aprender en el tiempo necesario.

- ***Diálogo con los niños y padres de familia.***

Otra parte fundamental de este proceso ha sido las pláticas con los niños, escucharlos dentro y fuera del ambiente escolar. Por ejemplo: al encontrarnos en un pueblo pequeño, es muy común toparnos en la calle con los alumnos, en alguna tiendita, en la plaza o en algún lugar, estos momentos de encuentro, nos permiten saludarnos y platicar de lo que hacen, con quien están, a dónde van, etc.

Participar en la vida cotidiana de los niños nos ayuda a descubrir lo que les gusta, les apasiona, les mueve, los pone tristes o felices, sus dinámicas, etc.

También el diálogo con los papás y las familias ha sido fundamental en este caminar. Las reuniones de padres de familia mensuales, las convivencias, los trabajos comunitarios y

otros momentos en los que ponemos especial atención a lo que sus familias comparten sobre ellos, hemos encontrado información valiosa y muy interesante.

- ***Visitas a las casas de los niños.***

Durante el semestre también realizamos vistas por las tardes de una hora a cada una de las familias de los niños, donde podemos conocer físicamente su espacio y su contexto familiar. Estar ahí con ellos nos permite conocer más de sus relaciones, la dinámica familiar, sus rutinas, entre muchas cosas más.

Además de ser un rato muy agradable con las familias, y ver al niño en este ambiente, después en el equipo, comentamos y reflexionamos lo que cada una observamos. Compartimos lo que descubrimos del niño y de su familia. Esto nos ayuda comprender muchos aspectos de su persona, cómo sus gustos, sus modos de ser, que muchas veces son distintos los que tienen en la escuela.

Hemos encontrado que algunos de los niños son más independientes en el ambiente escolar que en su casa. No sabemos si esto se deba a factores como aprehensión, la cultura vertical y autoritaria, la rigidez, necesidades de organización o de división del trabajo y responsabilidades en las familias, etc.

También hemos descubierto que los intereses, saberes previos y elementos culturales de los niños que se manifiestan en el hogar y que nosotros podemos retomar dentro del ambiente escolar como parte de su aprendizaje. Cómo el caso de uno de los niños que su

tío estudia medicina, y en la primaria ha conectado la admiración e interés por lo que hace su tío, con los aparatos del cuerpo humano, haciendo experimentos, presentando temas a sus compañeros, estudiando las partes de los animales e intentando la disección de una lombriz, entre otras cosas.

De estas visitas a las casas y su reflexión en el equipo, salen muchos temas y tareas importantes para trabajar nosotros con el niño y los padres, tanto en el ambiente escolar, como en la casa, pues parte de nuestro interés como proyecto es ser y hacer equipo Tamujé-casa, para poder acompañar al niño en todos los aspectos de su persona.

- ***Entrevistas con los padres de familia.***

Lo que creemos relevante, se comparte con los papás en las entrevistas, donde acordamos cómo trabajar juntos en casa y en el ambiente escolar. Esto nos ha permitido ayudar a los niños a ser más independientes, sentirse seguros, tener confianza, ser responsables, entre otros aspectos, que le permitirán ser más digno y autónomo en su aprendizaje para la vida.

Han sido meses de mucha práctica y reflexión sobre lo trabajado, intentando desmenuzar cada parte para encontrar nuestros aciertos y errores, buscando lo que como proyecto nos lleve a partir de la dignidad del niño como motor de su autonomía en el aprendizaje.

Aspectos fundamentales de los 3 elementos de la dignidad del niño tomadas en cuenta para el proyecto.

Para profundizar un poco más en cada uno de los tres elementos que hemos estado trabajando sobre la dignidad del niño, hablaré de cada uno desglosándolos para poder comprender mejor cómo los hemos trabajado, partiendo de los siguientes puntos sobre saberes previos, elementos de la cultura e intereses:

- ✓ ¿Cómo los entendemos?
- ✓ Formas como los hemos identificado.
- ✓ ¿Cuáles han venido siendo?
- ✓ ¿Cómo los hemos reflexionado en el equipo, con los mismos niños, con sus papás y en otros espacios?
- ✓ ¿Cómo se han ido tomando en cuenta en los procesos de aprendizaje, cómo actúan y qué proceso van generando?
- ✓ ¿Cómo reflexionamos los procesos en términos de gestión?
- ✓ Los saberes previos, los aprendizajes y la vida.
- ✓ Retos. ¿Qué se necesita para responder a los saberes previos, para hacerlos relevantes? Tipo de maestra, tipo de ambiente, tipo de metodología.
- ✓ ¿Cómo juegan los factores?

SABERES PREVIOS.

- ***¿Cómo los entendemos?***

Hemos partido durante estos meses de construcción del proyecto, de entender los saberes como todas aquellas creencias y aprendizajes que el niño ha construido en el ser y estar con su familia, su cultura, su comunidad y su entorno.

Gracias a la práctica que mencioné antes, hemos podido identificar y valorar diversos saberes que los niños han ido construyendo en su vida diaria, en los distintos espacios en los que se desenvuelven como su casa, espacios y dinámicas recreativas, internet, amigos, etc. Estos forman su abanico de conocimientos y saberes sobre la vida.

Los saberes del niño, son aquellos que creemos que el niño puede poner en juego y en práctica en su propio proceso de aprendizaje en su vida diaria.

- ***Formas como hemos identificado los saberes previos en los niños.***

Partiendo de lo que entendemos como saberes previos de los niños, y por lo que hemos registrado, analizado y reflexionado en el equipo y con los demás grupos que hemos reflexionado, sentimos necesario vincular en nuestro proceso educativo estos saberes del niño generados por sus experiencias. Creemos que estos son adquiridos, en el contacto con la realidad, su familia, su entorno, territorio y su comunidad.

De esta manera podremos encontrarnos con un niño más completo, rico en saber y experiencia y con potencial para generar su proceso de aprendizaje, y además, con mayor posibilidad de que dicho proceso sea más significativo y representativo para él.

También creemos que éstas van formando su conocimiento sobre el mundo que les rodea, tomando información sobre muchos y diversos temas, que al hacer uso de ellos en el día a día, se conectan y le permiten adquirir nuevos conocimientos, aprendizajes y significaciones.

Suponemos que muchas veces esto sucede sin que el niño se dé cuenta, se dan de manera natural en el proceso de sociabilización, de exploración y en la vida diaria. Otras veces suceden en la intención del niño por conocer y tener nuevas experiencias y aprendizajes. Por ello, la escuela debe ser un espacio que permita al niño explicitar sus saberes y habilidades, para articularlas con nuevos procesos.

- ***El círculo, momento de compartir y escuchar sus saberes.***

En la práctica, hemos identificado el círculo como momento clave en el proceso de aprendizaje de los niños.

Le llamamos círculo al momento que se realiza en la primera media hora de la mañana, reunidos todos juntos en sus sillas formando un círculo. Es un momento muy especial de compartir, dialogar, escuchar, respetar y acordar. El círculo puede ser guiado por los adultos o los niños. En este espacio se comparte lo que hicieron en la casa, algún evento importante, acuerdos importantes, avisos, se hacen reflexiones, se organizan actividades,

se reciben visitas, se comenta lo que investigan o trabajan sobre un tema, entre muchas cosas más.

Escuchando con atención lo que los niños platican, dicen y expresan en los círculos, es como hemos podido identificar varios de estos saberes de los niños.

Otras veces los adultos o los niños, cuestionamos sobre algún tema relacionado con el ciclo agrícola o cultural, fenómenos naturales y sociales que están sucediendo en la región y en otras partes del planeta, se acuerdan y proponen maneras de trabajo, de convivencia, se resuelven conflictos, etc.

Zule y yo en la primaria, hemos puesto mucha atención a estas conversaciones de los niños donde platican lo que hicieron en su casa, con la familia, amigos, en el rancho, lo que piensan, sus posturas sobre los acuerdos y conflictos, su manera de ver la vida y ser parte de ella. Todo ello nos dice mucho de quién es el niño, lo que sabe y donde lo ha aprendido.

Además, cuando platican en este espacio nos permiten conocerlos más, nos dan pistas para prepararles presentaciones, elegir temas de investigación, conectar afinidades, formar equipos y acercarles material que les pueda interesar y que le permita conectarlo con este proceso de aprendizaje guiado y construido por los niños, tanto de manera personal como en grupo.

En otros momentos, el círculo, también nos permite realizar meditaciones o ejercicios de respiración para prepararnos para el día, escuchar nuestro cuerpo y nuestro corazón.

Hemos notado también, que es un espacio donde los niños se sienten en confianza, se abren, aprenden a dialogar, a esperar turnos, a organizarse, a acordar, a resolver y sobre todo compartir en comunidad sus pensamientos, sentimientos, intereses, saberes y necesidades para crecer y aprender todos juntos.

Después del círculo, cada niño realiza su planeación del día en base a lo que siente que necesita, quiere o le interesa trabajar.

El círculo no tiene un tiempo establecido, puede durar de 15 a 90 minutos, dependiendo del tema a tratar y de la participación de los niños.



Ilustración 8

- ***La importancia de saber escuchar a los niños para detectar sus saberes previos.***

Como equipo buscamos también tener pláticas informales con los niños, sin estar dentro del ambiente, como en el patio, en una caminata, en la entrada o la salida, en el juego,

donde nos acercamos no como guías, sino como persona que escucha y se interesa en su plática. En estos momentos nos platican sobre cualquier situación de la vida, de lo que sucede, de lo que quieren, y nos permiten darnos cuenta de lo que saben, de sus dudas o de lo que quieren conocer.

Un espacio importante donde también detectamos estos saberes previos, son las presentaciones de tema con los niños, ya sea en equipo, en pareja, todo el grupo o individual. Al iniciar las presentaciones les preguntamos lo que saben sobre el tema a trabajar para partir de ahí, y de su experiencia compartir cada uno lo que sabe.



Ilustración 9

- ***Diálogo con los padres de familia.***

Hemos podido detectar saberes previos en pláticas informales con los padres de familia, en reuniones, en visitas a sus casas y en entrevistas. En estos espacios hemos recuperando información sobre lo que el niño ya conoce, como lo ha aprendido, de qué manera se hace

suyo en la casa o en la comunidad, y nos hemos topado con un sin número de saberes que cada niño tiene y que los padres y familiares también detectan en ellos.

Muchas veces no son tan conscientes de lo que sus hijos ya saben, pero al compartir en estos espacios, la mayoría de los padres se sorprenden.

- ***De los saberes previos a los saberes comunitarios.***

En una ocasión Moni y yo fuimos al rancho de uno de los niños rarámuri, la familia se encontraba desgranando el maíz, los abuelos, les mostraban a los niños qué semillas son las que se utilizan para la siembra. Hablaban entre ellos, les mostraban la mazorca y los dejaban desgranar. Moni, mis hijas y yo nos sentamos con ellos para ayudar a desgranar y observando y con algunas sugerencias de los abuelos, trabajamos junto con ellos.

De esta experiencia aprendimos que la semilla para sembrar se escoge, sirve la del centro de la mazorca. Que las de las orillas se desgranar aparte, para hacer tortillas, o si están muy torcidas o pequeñas como alimento de los animales.

Experiencias como esta, nos permiten darnos cuenta de cómo aprenden y construyen sus saberes los niños rarámuri: en el hacer y estar en comunidad. Después de unos días, en Tamujé desgranamos maíz para sembrar y escuché a este niño rarámuri explicarles a los niños más pequeños de kínder y primer año de primaria cómo elegir la semilla. Este saber del niño aprendido en la familia, lo compartió con otros, y luego entre ellos fueron compartiendo lo aprendido en comunidad.

Días después nos reunimos en el círculo, platicamos de la siembra, del ciclo agrícola y Zule y yo les pedimos que hicieran un escrito sobre este proceso de la siembra, y una de las niñas más grandes escribió que cuando se desgrana el maíz es importante elegir la semilla más bonita. Su saber aprendido en la convivencia con el niño rarámuri y en la comunidad, se hizo explícito, generó aprendizaje y se compartió.



Ilustración 10

Estas distintas acciones sobre experiencias de la vida de los niños, han servido para detectar saberes en los niños, como el preparar alimentos, curarse con plantas medicinales, platicar sobre arte, sobre la manera de cuidar el planeta, entre muchos temas más.

Ante estos saberes detectados, lo que nos toca como adultos es reconocerlos, recuperarlos con los niños, ponerlos frente a ellos, cuestionarlos y ayudarlos a que lo que para ellos es tácito, se vuelva explícito y se comparta con los compañeros. Al cuestionarlos, pedirles que hablen sobre ese saber, que lo escriban, que profundicen más en él, lo hagan consciente y lo presenten o lo comenten con otros, se vuelve un aporte mucho más rico para él mismo y para los demás. Se vuelve parte importante del proceso de aprendizaje.

- ***¿Cuáles han venido siendo estos saberes que hemos detectado?***

Algunos de estos saberes que recuperé de bitácoras, registros y diarios de las reuniones de equipo y del seminario son por ejemplo sobre:

- Flora y fauna de la región y de otros ecosistemas (Desierto, costa, bosque, selva, etc.).
- Temas sobre nutrición y salud, que hacer en determinados sucesos de la vida cotidiana, por ejemplo en el frío: uso del calentón, tipos de leña y sus propiedades de combustión.
- Diferentes civilizaciones y culturas, inventos y descubrimientos.
- Fechas conmemorativas de la región, del país y mundiales.
- Temas sobre la población local, regional, nacional y mundial y sus características.
- Fenómenos naturales: nieve, ciclo del agua, eclipses, fases de la luna; características de la materia y los elementos.

- Elementos de las cosmovisiones y religiones de los niños.
- Uso de herramientas y utensilios de trabajo (carrucha, hacha, desarmadores, martillos etc.).
- Preparación de alimentos sencillos y complejos (gelatinas, huevos, tortillas, pasteles, etc.).
- Uso y manejo de tecnología (celulares, videos, internet, computadoras, tablets, etc.)
- Trabajo en la tierra (siembra, recolección, deshierbe, cuidados, etc.).
- Cuidado de animales domésticos (gallinas, caballos, vacas, chivas, conejos, marranos, etc.).
- Conocimiento sobre países, lugares, creencias y costumbres de otras culturas.
- Arte, música y literatura.
- Deporte y danza, entre muchos otros.

En pláticas con los niños, en el ambiente y fuera de él, son varios los que hacen explícito lo que ya saben: comentan sobre lo que conocen, han escuchado, leído, visto, vivido o aprendido anteriormente. Lo saben, saben que lo saben, pero al incorporar su saber en el proceso de aprendizaje, es relevante y conectado con la vida escolar, contrario a la común discriminación e inconexión de sus saberes previos que proponen las escuelas.

Como un niño, que a propósito del tema del plato del buen comer que estábamos trabajando, nos explicó y nos mostró un experimento sobre la composición de los

químicos que contienen la coca y los cheetos. Mezcló la coca con leche, la agitó y dejó reposar durante unos minutos. Se separó el agua, los azúcares y los químicos. Los compañeros quedaron impactados con su explicación sobre la cantidad de azúcares y químicos contenidas en el refresco y el daño que nos provocan. Luego, tomó un cheeto y lo puso directo a la flama de una vela y comenzó a derretirse, explico que comer cheetos es comer demasiado químico, casi igual que un plástico.

Al preguntarle a este niño cómo sabía todo eso, nos comentó que lo había aprendido con su papá. Nos contó que lo había platicado con sus papás, porque antes comía muchas “chucherías”⁷. Su mamá y su abuela platicaron con él, sobre la importancia de comer más sano y evitar las chucherías, pues hacen daño a la salud.

Al día siguiente me comenta la mamá de una de las niñas pequeñas, que su hija les platicó a la familia a la hora de comer, lo que explicó su compañero y que les proponía ya no consumir refrescos y papitas.

Este tipo de experiencias, nos permiten darnos cuenta de cómo un saber previo se vincula con uno propuesto y genera significación y sentido para terceros. Es donde el proyecto busca aprovechar esta riqueza para vincularla con los aprendizajes de los niños. En los siguientes días algunas actividades fueron investigaciones sobre los alimentos chatarra y la comida sana, invitamos a una mamá a preparar jugos naturales con los niños,

⁷ “chucherías” en Creel es sinónimo de comida chatarra.

compartieron recetas y coincidió con la siembra de almácigos en la hortaliza, cada quien investigó sobre el vegetal que sembró, etc.

Esto también nos permite tomar postura con los padres de familia ante los alimentos que consumimos para los refrigerios, en las convivencias, en los festejos y en sus mismas casas.



Ilustración 11

- ***¿Cómo los hemos reflexionado en el equipo, con ellos mismos, con sus papás y en otros espacios?***

En el ambiente Zule y yo, hemos venido platicando y reflexionando sobre lo que cada niño sabe sobre los temas que se van trabajando en el círculo o con cada uno de ellos, ya sea porque ellos lo eligen, porque nosotros se los presentamos, porque vemos en ellos interés o porque tienen la necesidad de conocer más. Revisando nuestros diarios y compartiendo los saberes detectados, platicamos sobre lo que ya saben los niños y los registramos. Con estos registros elaboré el siguiente cuadro.

| Saberes sobre... | Dónde nace el saber | Cómo lo detectamos | Se hace explícito o se comparte |
|---|---|---|--|
| Flora y fauna de la región y de otros ecosistemas (Desierto, costa, bosque, selva, etc.). | En contexto familiar con papás, hermanos, tíos, abuelos. | El niño platica que fue, visitó lugares. Platica lo que vio en un libro, internet o tele. | En el círculo platicando la experiencia que tuvo con su familia. Platican lo que vio en los libros, en internet o en la tele. |
| Temas sobre nutrición y salud, que hacer en determinados sucesos de la vida cotidiana, por ejemplo en el frío: uso del calentón, tipos de leña y sus propiedades de combustión. | En la familia, con personas de la comunidad, en las visitas al centro de salud. | Comentan en el círculo o entre ellos cuando alguien está enfermo, cuando hay cambios de clima, cuando prendemos el calentón o les pedimos ir por leña, como resuelven etc. En las visitas a las casas y plática con papás. | Platican en el círculo lo que han vivido, lo que comen, como lo preparan. Platican lo que les ha sucedido cuando van por la leña, los calentones, cual leña dura más, cual prende más fácil. Cuando prendemos el calentón nos ayudan. |
| Diferentes civilizaciones y culturas, inventos y descubrimientos | Con familiares, amigos, programas de tv, internet, libros. | Comentarios que hacen en el círculo, cuando les toca investigar a ellos o a los compañeros, cuando les damos una presentación, cuando vienen visitas. | Comparten información entre ellos, con nosotros los adultos. Cuando las visitas les preguntan si conocen sobre aspectos de alguna cultura o lugar. |
| Fechas conmemorativas de la región, del país y mundiales. | En la familia, comunidad. | En el círculo, entre ellos cuando platican, con las visitas de historiadores, antropólogos, etc. | Platican en el círculo, las visitas o cuando se hacen algunas lecturas, cuando se cuentan historias. |
| Temas sobre la población local, regional, nacional y mundial y sus características. | En la familia, amigos comunidad. | Saben lo que sucede, lo dicen, lo han escuchado y comentan. En pláticas con papás y en las visitas a las casas. | En el círculo, comentan proponen actividades para expresar su conformidad o inconformidad sobre la realidad, se organizan, hacen cartas y peticiones al municipio al ejido, han querido hacer al gobernador, etc. En las visitas a las oficinas, dependencias del pueblo, en las salidas a chihuahua, comunidades cercanas. |
| Fenómenos naturales: nieve, ciclo del agua, eclipses, fases de la luna; características de la materia y los elementos | En la familia y comunidad, e internet y programas de tv. | En el momento que sucede alguno de estos hechos comparten o que saben. En visitas o pláticas con los papás. | En el círculo, cuentan leyendas de eclipses, que se debe y no debe hacer en los eclipses, de la lluvia, comparten lo que saben del ciclo del agua, saben cuándo es mejor sembrar, que necesita la planta. que sucede con los cambios de la materia, los estados físicos, como el agua pasa a vapor, a hielo, etc. |
| Uso de utensilios y herramientas de trabajo: molino, plancha, carrucha, estufa, hacha, desarmadores, martillos etc. | En la familia y comunidad, amigos. En el estar y hacer del día a día, observando, participando de las tareas y trabajos. | En el círculo, en el ambiente, cuando realizamos alguna actividad relacionada. Pláticas con papás. | Cuando se trabaja en la tierra, con los animales, en la construcción de algo para el ambiente, cuando inventan objetos, crean diseños, cuando construyen una casita, cuando preparan el refrigerio, saben cómo y que cocinar con lo que traen de comida, etc. En las visitas a las casas, en las salidas al campo a trabajar. |
| Preparación de alimentos sencillos y complejos (gelatinas, huevos, tortillas, pasteles, etc.). | En la familia y comunidad. En el estar y hacer de las | Cuando les toca el refrigerio y ellos lo preparan solos. | En el ambiente, en el círculo, cuando hacen el refrigerio, cuando hacemos las visitas a las casas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <p>tareas de la casa, observando.</p> | <p>En las visitas a sus casas, nos preparan ellos alimentos.</p> <p>Pláticas con papás.</p> | |
| <p>Uso y manejo de tecnología (celulares, videos, internet, computadoras, tablets, etc.)</p> | <p>En la familia y con amigos.</p> | <p>En las visitas a sus casas, por lo que comentan y platican entre ellos, cuando se ha utilizado una computadora, un celular dentro del ambiente para algún trabajo.</p> <p>Por lo que platican los papás.</p> | <p>Lo comentan en el círculo, se ayudan a entre ellos en el ambiente cuando hay que hacer algún trabajo con computadora, celular ,cámara, etc.</p> |
| <p>Trabajo en la tierra (siembra, recolección, deshierbe, cuidados, desgranado de maíz, etc.).</p> | <p>En la familia y comunidad, con amigos. Realizando los trabajos, observando.</p> | <p>En las salidas al campo, en el trabajo en la parcela de la escuela y la hortaliza.</p> <p>En el círculo, lo que comparten los papás.</p> | <p>En las salidas al campo se ayudan entre ellos, preguntan, se ven sus habilidades y lo que saben, los demás quieren ayudar y aprender. de la misma manera en el trabajo de la tierra en Tamujé. Entre ellos mismos se comentan, se ayudan. Comparten en sus casas y en el ambiente círculo. Realizan escritos y trabajos sobre lo que hicieron.</p> |
| <p>Cuidado de animales domésticos (gallinas, caballos, vacas, chivas, conejos, marranos, etc.).</p> | <p>En la familia y la comunidad.</p> <p>En libros, tv, internet.</p> | <p>En el trabajo de granja, en las salidas al campo, en las visitas a las casas. e</p> <p>En el círculo.</p> | <p>En el trabajo en la granja, comparten, expresan el cuidado de los animales, lo que hay que hacer, cómo. En el círculo, comparten donde lo escucharon, donde lo vieron.</p> |
| <p>Conocimiento sobre países, lugares, creencias y costumbres de otras culturas.</p> | <p>En la familia, en la comunidad, en visitas y viajes.</p> <p>En la tv, libros e internet.</p> | <p>En el círculo, en las presentaciones, en los trabajos en equipo. Cuando vienen las visitas y les preguntan a los niños que saben.</p> | <p>En el círculo comparten con los niños cuando salen de visita viaje. Cuando platicamos sobre algún tema comparten lo que, cuando damos presentaciones de geografía los niños ya conocen mucho y hablan sobre el tema. Nos platican donde lo vieron o escucharon. cuando trabajan en investigaciones se preguntan entre ellos.</p> |
| <p>Arte, música y literatura.</p> | <p>En la familia y en la comunidad.</p> <p>Tv, internet y libros.</p> | <p>Por lo que platican y comentan. Cuando vamos a visitar sus casas. Cuando tenemos clase de música, cuando comentan entre ellos sobre los libros que han leído, etc.</p> <p>En pláticas con los papás.</p> | <p>En el círculo comparten sobre el tema, platican lo que han visto, vivido, escuchado.</p> <p>Cuando están realizando alguna investigación se comparten entre ellos, presentan su trabajo.</p> <p>Han realizado exposiciones para compartir con la familia, el pueblo, y otros lugares.</p> <p>En las presentaciones y con las visitas comentan lo que ya conocen y saben sobre el tema.</p> |
| <p>Deporte y danza, entre muchos otros</p> | <p>En la familia, comunidad, clases especiales, cursos de verano, viajes, visitas, etc.</p> <p>Tv, internet y libros.</p> | <p>En lo que platican en el círculo, en las visitas a las casas, en la clase de deportes, en eventos que asistimos.</p> | <p>En el círculo, entre ellos o a nosotros nos platican sobre lo que conocen porque les tocó vivir, ver, escuchar, leer, etc.</p> <p>Los papás nos comparten lo que viven con sus hijos.</p> |

Cuadro 1. Saberes

El cuadro nos da una idea de algunos de los saberes previos que el niño ya ha adquirido en su vida fuera del ambiente escolar, y que serán punto de partida y una gran riqueza en el proceso de aprendizaje al encontrarse en Tamujé.

Ha sido uno de nuestros propósitos más importantes, tratar de partir siempre de lo que los niños ya saben, por más vaga que parezca la información que el niño cree que sabe sobre el tema.

Hemos visto que cuando ellos comienzan explicando lo que saben sobre un tema, les da mucho más posibilidades de interesarse y profundizar sobre el mismo, se abren más a la experiencia, se enganchan, hacen “click”, los mueve y sobre todo, les permite ser ellos los que lleven las riendas de su proceso.

Cómo cuando hace unas semanas comenzamos a ver el tema del universo después de la presentación del big bang, las niñas más pequeñas comenzaron haciendo dibujos sobre lo que sabían de los cuerpos celestes, les preguntamos Zule y yo, respondieron con comentarios bastante interesantes, hicieron hipótesis sobre las estrellas y el sol. Continuaron investigado en casa, comprobaron que ya sabían bastante y terminaron muy dedicadas y emocionadas realizando un álbum sobre los cuerpos celestes, con información y dibujos.

En el equipo hemos venido platicando y tratando de recuperar lo que los niños saben de sus casas y familias, haciendo la conexión, por ejemplo, de que los niños de familia rarámuri, saben mucho sobre el trabajo de la tierra, la siembra, cosecha, la hortaliza, el cuidado de los animales. Y lo más rico de todo esto, es que no han tenido una clase o

presentación para adquirirlos, sino que lo viven en sus ranchos y en sus casas con la experiencia directa de sus familias, observando y haciéndolo ellos mismos.

También hemos notado que la vida en el campo, en un lugar como Creel, abre muchas posibilidades a los niños para llegar a saber cosas muy fecundas para los procesos de aprendizaje como el cómo se producen mucha comida, fenómenos climáticos y la relación con la naturaleza para subsistir (leña, siembra, caza, animales de corral, etc.)

Por otro lado, otros niños también han aprendido sobre temas de geografía, fenómenos naturales y del universo donde acostumbran ver en familia los programas de National Geographic, o similares.

En ambos casos, los niños comparten mucho sobre lo que saben cuándo vemos estos temas en el grupo, y reconocemos que lo han aprendido de manera diferente en sus familias.

De la misma manera, los padres de familia en las entrevistas, en las reuniones o fuera del espacio escolar nos han compartido lo que sus niños saben. Cómo una niña que vive con sus abuelos que se dedican a la cría de marranos, caballos y borregos, le gusta criar y cuidar animales enfermos o que se quedan sin sus madres.

La abuela dice que ya ha criado chivas, borregos, perros y gatos. Ha aprendido a darles leche, alimento y los cuidados necesarios, hasta que crecen y pueden irse a una casa. Su mamá y sus abuelos dicen que les parece increíble que logre mantener esos animales sanos y vivos.



Ilustración 12

En el seminario de SINÉ, cada quince días hemos hablado también de este tema con compañeras de otras escuelas, y resulta interesante darse cuenta de lo que saben los niños de otros espacios educativos, ya que coincidimos en que estos saberes de los niños vienen principalmente de espacios familiares y/o comunitarios.

El seminario nos permite enriquecernos, porque al compartir lo vivido con los niños, reflexionarlo y escuchar a las demás, nos permite detectar e incorporar los saberes previos en sus procesos de aprendizaje. Al escuchar las experiencias de las demás conocemos otras técnicas o formas, que nos pueden ayudar en esta recuperación de saberes.

Cuando nos preguntan sobre nuestro proceso con los niños, nos obligamos a hacer conciencia y a hacer explícito el proceso que estamos llevando. El hecho de tener que hablar de mi trabajo, me ayuda a ser consciente de mi práctica. Cosas que muchas veces

paso desapercibidas, pero que las demás personas pueden ver con otra mirada y así poder recuperarlas.

Algo muy rico del seminario, es que nos ha ayudado a tomar ciertos acuerdos y a decir: - “ya entendí de qué se trata Tamujé”- ... es estar abiertas a la improvisación a negociar y ser flexibles. Estas caídas de veinte, nos han permitido tomar distancia de nosotros mismos y la práctica y así reconocer lo que hacemos, vernos desde otro punto de vista. Compartir con Toñita, Licy y el equipo lo que no nos ha funcionado, nos parece difícil y nos permite identificar problemas y pensar juntas nuevas maneras de hacer que funcione como vamos. Es mirarnos frente a un espejo, ver nos y aprender a escucharnos con otros ojos y otros oídos, y construir juntas.

- ***¿Cómo se han ido tomando en cuenta en los procesos de aprendizaje, cómo actúan y qué proceso van generando?***

Hemos visto que les es mucho más fácil para los niños conectarse e interesarse con el tema y enganchar todo lo que ya sabían con lo nuevo, si parten de sus saberes previos. Parece que re-descubren el saber al encontrarse con la nueva experiencia y le dan mayor peso y sentido. Esto lo notamos en los niños de primaria en sus escritos, que son más largos y complejos. También porque los niños buscan nueva información haciendo entrevistas, en los libros, en internet, buscan material que les permita demostrar su nuevo aprendizaje ya sea mediante experimentos, maquetas y dibujos (esquemas).

También nos hemos dado cuenta que los niños se sienten bien, contentos y orgullosos de saber sobre muchos y diversos temas, les gusta compartir lo que saben. Lo notamos cuando compartimos información todos juntos en el círculo, cuando hay visitas y les preguntan cosas, cuando están trabajando en equipos, cuando observan lo que hacen los demás y dialogan.

De esta manera sus investigaciones se vuelven más profundas e interesantes, sus presentaciones dan muestra de mayor comprensión del tema mediante explicaciones propias, y donde han podido dar cuenta a los otros (compañeros, guías o familia) lo que han aprendido.

Ha sido muy interesante también ver momentos en que los niños se dan cuenta de que “ya saben”, como en un registro en el que uno de los niños está trabajando con un compañero sobre el tema de las áreas y perímetros y se da cuenta que descubre una manera de sacar el perímetro de un polígono regular sin hacer la suma de todos sus lados, e inventa una nueva fórmula para el hacerlo de esa manera. De inmediato lo comparte con su compañero y realiza muchos cálculos de perímetro durante varios días en el ambiente del proyecto y en su casa. Queda muy satisfecho con su descubrimiento. Creo que si yo como adulto no le hubiera permitido usar esa fórmula o le hubiera pedido que se limitara a realizar el procedimiento cotidiano, no hubiera mostrado tanto interés y emoción ante la actividad.

Ante este ejemplo, no sólo los saberes previos se limitan a conocimientos en el orden de ideas o conceptos, sino a actitudes, disposiciones y habilidades. Hay niños que en su vida cotidiana han desarrollado habilidades y actitudes investigativas, creativas, críticas y que muchas veces la escuela las sofoca o las ignora.

Hemos descubierto la importancia no solo de que expliciten ideas, sino que también en el ambiente se cultiven habilidades y actitudes que se han venido desarrollando en su vida cotidiana y que pueden ser muy fértiles para los procesos tanto en el proyecto Tamujé como en su vida.

En este caso la actitud de indagación de búsqueda del niño le permite desarrollar una fórmula distinta a la propuesta. Es una actitud que no solo le ayudará a resolver problemas en la escuela, sino en la vida diaria.

- ***Los saberes previos, los aprendizajes y la vida.***

Para nosotros ha sido muy rico encontrar en el día a día la conexión de los saberes previos-aprendizajes y la vida cotidiana del niño.

En una ocasión después de haber recolectado plantas medicinales con los niños, una de las niñas que en su casa acostumbra tomar té de hierbabuena para el dolor de estómago, quiso ir por hierbabuena a la hortaliza para hacerse su té, pues tenía dolor. Regresó sin la planta pues se había secado, me comentó que mejor iba a hacer un té de hierbanís porque también servía para el estómago, le pregunté que cómo sabía y me dijo que lo habíamos platicado con Amadita en la recolección de plantas medicinales, que ya lo había

probado en su casa, y que sí le había funcionado. Así que se hizo su té con la planta seca de nuestro ambiente.

La conexión es clara en este ejemplo, su saber previo sería curarse con té el dolor de estómago, pues lo ha aprendido en su casa, el nuevo aprendizaje surge al hacer el herbario de plantas medicinales recolectadas con los niños y Amadita que se dan en el proyecto. Y en su vida diaria lo pone en práctica cuando no encuentra hierbabuena y decide usar el hierbanís.

Sobre el mismo tema de las plantas medicinales, después de haber recolectado y haber hecho el herbario, una de las niñas mayores comentó que en el juego necesitaba recolectar hierba del sapo, pues su mamá había estado mala de los riñones. Ella notó que en el arroyo había mucha hierba y quería recogerla para llevarla a su mamá para que la tomara en bebida y se sintiera mejor.



Ilustración 13

Lo que más nos emociona y resulta valioso de tratar de propiciar estos espacios donde el niño comparte y hace uso de los nuevos aprendizajes con lo que ya sabía, es que se hacen “aprendizajes para la vida”, son vivenciales, ricos, útiles y le permiten resolver y actuar en el entorno.

Creemos que tanto cuestiones prácticas sobre algún tema, como valores que van formando su ser, se ponen en juego en esta dinámica. Como en una ocasión que una de las niñas platicaba con su mamá sobre las diferentes expresiones y creencias sobre la creación que habíamos visto en Tamujé (Hindú, Rarámuri, Popol Vhu entre otras) la mamá la cuestiona sobre que piensa ella de todo ello, a lo que la niña contesta que “todos tienen algo de verdad, porque es lo que la gente cree”. Algo que pudiera parecer confuso para una niña, le permite tener la capacidad de respeto a la diversidad de creencias y ligarlo a una experiencia humana digna de respeto, que le servirá como valor para toda su vida.

Así, hemos encontrado que los saberes van generando nuevos aprendizajes y cómo estos en diferentes experiencias, el niño les da sentido y significado para su vida más allá de la escuela.

En otros ejemplos ya mencionados como el de los cheetos, el niño reflexiona por qué no es sano comerlos; le da nuevo sentido a él y a otros compañeros con el experimento y ahora ya muchos no los comen. De la misma manera, con la idea de cuidar el agua se hace la reflexión, después esa idea se traduce en técnicas diversas para cuidar el agua, unas para la escuela, otras para su casa.

Llevar a cabo estos espacios, requiere hacer un esfuerzo de nosotros como guías, para estar atentas a lo que dicen los niños e ir conectando el espacio del proyecto con problemáticas, expectativas o intereses (después hablaremos de esto) de la vida cotidiana de los niños.

Por ejemplo, los niños tienen el conocimiento previo: la basura no es buena, se tiene que reciclar. Tienen la experiencia en una salida al campo y se dan cuenta que el campo está sucio, con basura tirada en el arroyo. Se hacen conexiones en su interior, se producen ideas nuevas que le dan nuevos sentidos a sus pensamientos, como querer hablar con las autoridades municipales para mejorar el basurero, recoger la basura, invitar a las familias un día a limpiar, es decir se dan nuevos significados en su vida. Como adultos nos toca apoyar estas ideas e iniciativas. Sucede a menudo, que cuando el niño entra a Tamujé, no tiene ni idea de reciclar, aunque si ideas previas de basura y suciedad. En el proyecto, conoce las ideas de reciclar, cuidar, técnicas para separar los desechos y pasa a ser conocimiento previo. Luego, tiene una experiencia en lugar sucio y le da otro significado hacer algo, una noción cívica comunitaria más colectiva, un acto político y una acción ciudadana.

La escuela es un proceso que surge de la vida (saber previo), aporta nuevas formas de experimentarla, reflexionarla, sentirla (Proyecto Tamujé), para producir nuevos significados y acciones- conexión con la comunidad.

- ***Tipo de maestra, tipo de ambiente, tipo de metodología.***

Si lo que buscamos como proyecto es conectar estos saberes previos del niño con el proceso de aprendizaje, es muy importante crear un ambiente de confianza, donde él sea capaz de hablar y decir lo que sabe sin temor a ser juzgado, contradicho o ignorado. Donde el niño sienta no sólo la confianza sino el impulso de ser investigador, crítico, creativo, que pueda escuchar y hablar, observar y experimentar, repetir, abandonar y después retomar.

Para ello creemos que es fundamental la manera en que permitimos y ayudamos al niño a que se sienta seguro y en confianza de decir lo que piensa y sabe. Como adultos tenemos la tarea de estar siempre atentos a los comentarios de los niños, a lo que platican entre ellos. Debemos desarrollar una capacidad de apertura y escucha atenta y continua.

Hemos descubierto que el niño desde el momento en que llega y nos saluda para entrar al ambiente, ya está compartiendo lo que hizo el día anterior, lo que va a hacer, lo que descubrió, etc. Y es aquí donde nosotros debemos estar muy atentos para recoger información sobre lo que rodea al niño en esos momentos y acercarle experiencias que le permitan tener aprendizajes más significativos para su vida.

En ocasiones nos hemos topado con esta difícil tarea como adultos, ya sea por falta de tiempo, por nuestro interés de que realice algún trabajo pendiente o que inicie con algún

trabajo que para nosotros resulta más relevante y muchas veces perdemos la oportunidad de ayudar a que ese saber previo sea el motor de un gran aprendizaje.

Reconocer esto a veces no es tan sencillo, pero con la experiencia de hablarlo en el seminario y comentarlo entre el equipo, ahora lo tenemos más presente y buscamos propiciarlo más para facilitar esta transición de reconocer y valorar más los saberes previos de los niños para lograr experiencias más significativas de aprendizaje.

Hemos intentado que los niños hagan uso de sus saberes en diversas áreas de aprendizaje. Por ejemplo, un tema que teníamos planeado para una de las niñas que trataba sobre el contraste de dos opiniones sobre un mismo tema, donde le pedimos que lo trabajara sobre algo que sabía podía ser visto desde dos puntos de vista diferentes. Decidió hacerlo sobre el baile hip hop y el baile folklórico, y explicó todo lo que sabía sobre ambos: música, vestuario, un poco de historia, maquillaje, ritmos, movimientos, etc.

Sentimos que estamos en una etapa de prueba donde queremos combinar los saberes de los niños, con lo que creemos que pueden aprender; ya sea porque observamos al niño y queremos brindarle una experiencia más compleja con nuevos retos y aprendizajes, o porque la SEP marca ciertos contenidos básicos.

También es necesario fortalecer los momentos de comunicación con el niño y la capacidad de adecuación, tener claros los límites de negociación y necesidades no sentidas de los niños que son importantes atender y cómo estas se le propondrán.

Hemos detectado fortalezas en nuestra práctica, pero también debilidades que sabemos debemos tener en cuenta y estar atentas para mejorar, para poder llevar una práctica que favorezca y permita la presencia y el uso de estos saberes previos de los niños.

Aun nos encontramos en una etapa de preparación y uso de diferentes maneras de permitir que estos saberes se encuentren y se pongan en práctica en el proceso de aprendizaje.

Entre lo que hemos detectado que debemos poner en práctica para trabajar con los niños se encuentran varias habilidades:

La habilidad de escuchar al niño, saber escuchar aun sin palabras, muchas veces el niño con su actitud, en los hechos, nos muestra que sabe sobre algo y es capaz de realizar trabajos de la vida diaria por él mismo: cocinar y preparar un refrigerio, prender el calentón del ambiente, sugerir que es tiempo de siembra para ciertas hortalizas, hacer el uso responsable del agua, preparar algún objeto o material del ambiente, resolver una situación que se le presenta ante un material o un objeto, resolver conflictos con sus compañeros, etc. Además escuchar en sentido literal, lo que el niño comparte y dice sobre un tema, en las reuniones del círculo en las mañanas, en el juego, entre amigos, en su casa, en la calle, etc.

El observar procesos completos, charlar con los niños, generar preguntas adecuadas, conectar conjuntos de acciones y de discursos para poner en claro mis intereses y ponerlos en un lugar que no obstaculice la escucha y entender sus discursos en sus términos no en los nuestros.



Ilustración 14

Un rasgo fundamental será *la flexibilidad de las guías y de los procesos que acompañamos*, ante diferentes situaciones que ocurren en el ambiente, en una presentación o en un trabajo, debemos saber y estar conscientes que al observar al niño y escucharlo, muchas veces necesita de otra cosa a la que teníamos planeada para él, que tal vez es importante trabajar otras áreas o ver temas de otros grados que le pueden ayudar a crecer como persona y en conocimiento y que puede haber otro momento para lo demás.

Para ser flexibles, necesitamos de *la escucha, del conocimiento de materiales y contenidos* para proponer flexiblemente. Se requiere la capacidad de conexión de los saberes con los contenidos y procedimientos propuestos con los materiales y el ambiente en general, saber dialogar para negociar con los niños.

Saber cuestionar, parece fácil hacer preguntas a los niños, pero en nuestra práctica hemos descubierto que no es tan sencillo, nos encontramos con diferentes maneras de cuestionar a los niños, depende del niño y cómo dirigirnos a él, saber que preguntarle para que sus respuestas lo muevan, lo animen, el tono de voz que debemos usar, cómo crear un ambiente previo para que el niño reflexione y se encuentre con el nuevo tema.



Ilustración 15

Saber preguntar, identificar qué tipo de preguntas tocan en cada momento: cuándo iniciar un proceso de preguntas que abran, cuándo concretar, preguntas que cierren, que no lo

lastimen, pero que no atenten contra su intelecto, preguntas que lo empujen, que le regresen la conducción de su proceso. ¿Qué sabes tú sobre...?, ¿Qué crees tú de...?, ¿tú qué piensas sobre...?, ¿a qué te suena ... (la palabra, el concepto)?, ¿Cómo podrías resolverlo?, ¿cómo te imaginas...?, ¿Qué se te viene a la mente cuando hablas de...?, ¿Has escuchado sobre...?, son preguntas que nos ayudan a propiciar los momentos y espacios que buscamos con los niños, para que ellos tengan el “poder” de llevar su propio proceso de aprendizaje.

Crear un ambiente de confianza, buscar la manera en que el niño se sienta seguro, confiado de que puede hablar y decir lo que sabe o cree, sin ser juzgado por los demás, ayudar a los niños a que este ambiente se dé entre todos, cuando hablamos en círculo todos reunidos, cuando hablamos en equipo pequeños o parejas, saber escuchar y hablar cuando toca.

La habilidad de improvisación, algo que hemos detectado en varios registros y bitácoras, es que saber improvisar nos ha permitido llevar la práctica diaria a diferentes niveles, nos percatamos que al permitir a los niños elegir sus actividades de trabajo, necesitamos estar observando muy de cerca a cada uno, para ver qué requiere, qué necesita, qué le podemos ofrecer para que sea más significativo su trabajo. Esto requiere de la constante búsqueda de actividades, materiales o ejercicios para acercarle lo necesario en el mejor momento.

Aunque lo intentamos, muchas veces después de reflexionarlo, nos damos cuenta de muchas otras actividades que podemos ofrecer, las cuales nos servirán en casos posteriores con el mismo niño o con otros.

Todas estas habilidades que hemos detectado, debemos ejercitarlas para que sean parte de nuestra práctica diaria y poder favorecer más el proceso de aprendizaje del niño. También identificamos aquellas actitudes que debemos eliminar de nuestra práctica, pues en lugar de favorecer, limitan u obstaculizan el desarrollo de los niños: la prisa, el buscar un orden, los tiempos “adecuados”, nuestros intereses o los de los padres que en ocasiones son peligrosos para el proceso de aprendizaje de los niños y para nuestra propia práctica.

- ***¿Cómo juegan los factores?***

Hemos visto como en un saber previo del niño, una habilidad muy concreta como lo es el saber elegir las semillas en un ejemplo ya mencionado, se pone en juego una actividad que se realiza en la escuela y enriquece este proceso de aprendizaje.

Pero hay otro tipo de saberes, que son articulados y que construyen un cuerpo más consistente y único. Compartí ya lo sucedido en dos ejemplos anteriores cuando se veía la creación y el wiroma⁸.

⁸ ofrecimiento del alimento al Dios.

Este tipo de saberes no se puede mezclar, pero producen otro nivel que tienen que ver más con el diálogo de estas distintas culturas o tradiciones, y con la amplitud de criterios, diálogo intercultural, respeto y admiración por las distintas cosmovisiones, entre muchos otros. Cuando la niña de la anécdota de la creación dice que todos tienen razón, es una conclusión que ella saca de escuchar todos los relatos y donde encontró verdad en cada uno de ellos.

A nosotros nos interesa que los niños expresen su vida, la pongan en juego en el ambiente y después que haya un momento de conciencia o explicitación de lo que sucedió con el saber que ellos traen en el ambiente, de hacer explícito lo que eso produce. De esta manera el niño logra identificar que su saber fue parte importante del proceso y que abonó a aprendizajes posteriores, tanto de él mismo, como de sus compañeros.

Creemos que así el niño fortalece su dignidad al experimentar la relevancia de sus saberes en su proceso de aprendizaje y en el de otros niños.

En esto cabría nuevamente el ejemplo del wiroma, donde un saber previo que implicó modificar el proceso de un refrigerio comiendo elotes y impactó en él y en otros de sus compañeros más pequeños. Aunque también es una realidad cultural del niño, él sabía hacerlo y eso permitió que pudieran comer elote sin remordimientos. De igual manera, los otros niños aprendieron a agradecer de la manera en que lo hace la cultura rarámuri.

Como he mencionado, no podemos aislar los saberes previos de la cultura y los intereses del niño, en este proceso de aprendizaje del niño dentro del proyecto. El siguiente

apartado *elementos culturales*, ayuda a entretelar saberes previos con cultura, para seguir aprendiendo para la vida con autonomía.

ELEMENTOS DE LA CULTURA

- ***¿Cómo los entendemos?***

Para nosotros, la concepción que hemos trabajado durante el desarrollo del proyecto es que la cultura es dinámica, es movimiento, es el ser social e histórico de un grupo, que se crea, se recrea y se transmite para seguir vivo.

El espacio de Tamujé, es un encuentro entre diferentes culturas donde conviven la cultura rarámuri, la mestiza serrana y la mestiza foránea. Ello implica una diversidad y riqueza de interacciones, conocimientos, saberes, información, tradiciones y costumbres que les permite a los niños encontrarse con el diferente, aprender de él, pero también verse así mismo. Creemos que en este encuentro con el otro, los niños reconocen en sí mismos muchos elementos de su ser, que los hacen más dignos, más fuertes y más valiosos en su vida.

Este encuentro de culturas, realidades, maneras de vivir la vida y compartirla se aporta mucha riqueza a la comunidad de niños y de familias, al proceso de aprendizaje de los niños que desde su cultura comparten entre ellos.

Aunque vivimos en una región donde las diferencias entre culturas son muy acentuadas y marcan diferencia en el trato y en las relaciones, hemos visto que los niños en el proyecto, no lo viven así, ellos tienen una facilidad para relacionarse que no hace distinciones entre rarámuri y mestizo, ellas-ellos simplemente se relacionan, se comparten, juegan, se platican y aprenden unos de otros.

Hemos visto como los mismos niños rompen esquemas familiares. Familias donde el trato con la otra cultura es mínimo, casi nulo o incluso racista, en el espacio de encuentro en Tamujé conviven, se hacen amigos, comparten, juegan, dialogan, trabajan y aprenden juntos. Ello después repercute favorablemente en los padres, pues hemos visto que ellos mismos cambian a partir de lo que experimentan con sus hijos, o al menos los confronta en sus formas tradicionales de vivir.

Por ello, vemos esta relación entre culturas, como una riqueza para la vida, la convivencia y el aprendizaje, pues en este convivir, está el compartir su dignidad, su familia, saberes, creencias, maneras de ver la vida, de vivirla y de ser.

- ***Formas como hemos identificado elementos culturales claves en los niños.***

En base a nuestros registros, reflexiones y lo que hemos compartido con el equipo y las demás comunidades, creemos que los elementos culturales que hacen a cada niño diferente y especial, los hace únicos e irrepetibles, los hace seres con dignidad única, con saberes únicos, sentimientos únicos, intereses únicos, pero siempre en constante

movimiento, donde todos estos elementos se ponen en juego en la relación con los otros para transformarse.

Momentos en los que reflexionamos sobre como entran los niños al inicio del ciclo escolar y cómo se transforman con el paso de los meses, nos hacen comprender que las niñas y niños del proyecto, están en constante movimiento, aprendizaje y cambio. Ello implica una completa responsabilidad de parte de nosotros como adultos, donde es necesario revalorar lo que son, ayudar y acompañar para que en este encuentro de dignidades, se respeten, se valoren, se compartan lo que son, y continúen enriqueciéndose y aprendiendo unos de otros.

Creemos que los momentos de la vida cotidiana que tiene el niño en contacto con su realidad, familia, entorno, territorio y su comunidad, son los que le permiten aprender y crearse-re-crearse en su cultura, pero también en esta convivencia entre culturas que se vive en Tamujé.

Ejemplo de ello es el interés que algunos de los niños han mostrado por aprender rarámuri, se acercan a los niños que hablan rarámuri y se les escucha repitiendo números y palabras, hacen escritos y listas de lo que quieren aprender a decir, se dejan tarea entre ellos y se sienten felices ellos por aprender y los otros por compartir su lengua.

Esto nos ha llevado a realizar materiales en rarámuri, hablar con ellos algunas palabras o frases en rarámuri, saludar en rarámuri, explorar tradiciones, costumbres, fiestas, música, danza, trabajos de la tierra, investigaciones, historias y leyendas de la cultura rarámuri,

donde se reivindica el valor de esta cultura que ha habitado desde hace cientos de años en esta región.

De esta manera los rarámuri comparten riquezas, experiencias y saberes, pero también los mestizos parece que dieran una mirada al interior de su cultura, reconociendo así también sus tradiciones, costumbres, historias, leyendas, danza, música y experiencias que muchas veces habían pasado desapercibidas.

En una ocasión veíamos el tema de las plantas medicinales en el círculo, todos había investigado diferentes hierbas que se usaban en su familia para curar diferentes malestares o enfermedades. Cada uno compartió el nombre de la hierba, la manera de prepararla y sus usos, algunos de ellos coincidieron en la hierba, el nombre y su uso, pero varios compartieron diferente nombre de la planta en rarámuri y en español, su uso también fue diferente en algunas de ellas, como en el caso del hierbanís, donde algunos dijeron que lo usaban para el resfrío y otros para el malestar estomacal. También fue el caso de la hierba del sapo donde algunos compartieron que se utilizaba para curar carnosidades de los ojos, y otros para los riñones. No hubo discusiones sobre quien tenía la razón, fue muy interesante ver cómo aceptaron el uso diferente de la planta y se convirtió en una riqueza de aprendizaje, pues en el herbario que realizaron después de unos días se preguntaban y compartían los diferentes nombres y usos de la planta, y quedó mucho más completo de lo que habíamos imaginado.



Ilustración 16

Hemos encontrado que promoviendo estos espacios de compartir sus culturas, los niños se vuelven protagonistas, refuerzan sus habilidades de convivencia. Nos encontramos con un niño más pleno, orgulloso de su ser, de su dignidad y con mayor oportunidad de construir aprendizajes significativos en su vida.

Todos aportan lo cotidiano de su cultura desde las relaciones que van tejiendo continuamente. Cuando los papás van a platicar de sus hijos, comparten eventos, relaciones familiares, hábitos, aficiones, gustos que los demás niños escuchan y después pueden dialogar, aprender y compartir, haciendo partícipes a otros.



Ilustración 17

- ***Espacios en el ambiente y expresión de la cultura.***

- ***El círculo.***

Para nosotros, especialmente en la primaria, el ***círculo*** es un momento del día donde los niños se convierten en los protagonistas, acuerdan, dialogan, comparten, opinan y se muestran tal cual son. Así como comparten sus saberes, la esencia de su cultura, su vida familiar y comunitaria, se expresan no sólo en palabra sino en actitudes y valores.

Creemos que el simple hecho de compartir lo que hacen en sus tardes, sus fines de semana y sus vacaciones, nos habla mucho de su vida, de su cultura y de su ser.

Una de las niñas en una ocasión compartió su vivencia en una cabalgata de 3 días por el barranco, el hecho no fue sólo montar a caballo, sino compartir con los animales, con el paisaje, con las personas del pueblo que gustan por esta experiencia. Ella comentaba como acampan de manera sencilla, sin tienda de campaña, como preparan sus alimentos en una lumbre, como comparten historias y leyendas de los plateros y sus mulas que transportaban el metal por toda la sierra. En esta simple platica, los niños mostraron atentos, interesados y muy emocionados. Durante algunos días de la semana se acercaban a preguntarle a esta niña más sobre su “gran experiencia” y algunos de ellos lo compartieron en casa y comenzaron a compartir que entre sus familiares había habido arrieros, plateros y trabajadores de las minas y compartieron otras historias y leyendas.



Ilustración 18

Aprovechando el interés, pedí a algunos de ellos que hicieran escritos, buscaran más información, y con los niños de tercer grado lo conectamos con uno de sus libros del

estado de Chihuahua, que es materia dentro de la SEP, donde estudiaron más a profundidad sobre las minas del estado, los yacimientos más importantes, la historia detrás de la minería. Con los de quinto y sexto, lo relacionamos con la producción minera del estado y del país, sus repercusiones en el medio ambiente y la situación actual de las minas en la Sierra. Fue muy interesante, conocer sus puntos de vista, pues hubo niños que estaban a favor de la minería pues tienen familiares trabajando en ellas y como otros (en su mayoría los rarámuri) no estaban de acuerdo. Hubo indignación por lo que se le hace al planeta buscando riquezas para el hombre, pero también expresaron la necesidad de las familias por un trabajo. La cultura nos da entonces parámetro para valorar un tema o situación, pero el encuentro entre las distintas culturas permite la autocrítica y la posibilidad de llegar a acuerdos y a respetar las diferencias que persisten.

Creemos que en ocasiones, pasamos desapercibidos comentarios importantes de los niños que pueden despertar este tipo de aprendizajes, pero buscamos estar alerta a estos detonadores de experiencias significativas para los niños.

El hecho de ser dos adultos con los niños, nos permite complementarnos, comunicarnos y reflexionar más sobre lo que escuchamos y observamos de los niños, pues lo que no ve una, lo ve la otra. Nos complementamos en función de los niños, de nosotros estar alerta para aprender de ellos, y acompañarlos en su proceso de aprendizaje.

Otro ejemplo donde hemos descubierto que los niños son en gran medida lo que viven en su cultura, es su participación en el círculo, los niños rarámuri en sus primeras experiencias de círculo se muestran muy atentos, escuchan, participan poco, en ocasiones

no opinan, ni comentan. En las experiencias que hemos tenido con los adultos rarámuri en las reuniones de papás sucede algo similar, las familias rarámuri hablan poco cuando estamos todos reunidos. En otros espacios con poca gente se muestran más abiertos y platican más.

Estando cerca de los rarámuri, he podido darme cuenta de la manera en que se reúnen para los nawésari⁹, la participación del pueblo es poca, más bien están atentos, escuchan y después comparten más cuando se encuentran en pequeños grupos. Sin embargo en los juicios rarámuri es más fácil que se participe y esto es claro, porque en el primer caso se trata de escuchar consejo y en el segundo de construir entre todos justicia para reconstituir a la comunidad y sus armonías. No digamos cuando comparten el teswino, en donde se generan relaciones muy diversas y se comparte gran parte de la vida del pueblo. Así también nosotros al modificar el espacio de comunicación con los niños y familias rarámuri, es claro que se modifica la participación del grupo rarámuri.

Siendo conscientes de esta dinámica de la cultura rarámuri, y como guías que respetamos y tomamos en cuenta la dignidad del niño rarámuri o mestizo, estamos atentas a respetar la participación de cada niño en el círculo, algunos participan demasiado, algunos poco. Creemos que en ocasiones también es por vergüenza, porque se ponen nerviosos de hablar en público, porque no acostumbran hablar frente a muchas personas. Pero hemos notado, que con el paso del tiempo, la mayoría de los niños participa cada vez más y aumentan sus intervenciones.

⁹ plática de los gobernadores y ancianos rarámuri donde acuerdan, se organizan y aconsejan al pueblo.



Ilustración 19

Estos cambios en los niños, en sus actitudes, en sus maneras de ser y estar en el proyecto, hablan de la naturalidad que tienen para aprender de nuevas maneras de relacionarse, incluso maneras distintas a su cultura. Estos cambios se ven también en algunos de los adultos, pues en reuniones posteriores se ve que se sienten más cómodos para compartir y participar.

En ambos casos con niños y adultos, es importante respetar sus maneras, no presionar y aprender a escucharlos y relacionarnos aun en los silencios, que mucho tienen que decir también.

- ***El juego.***

Otro de los espacios donde hemos detectado elementos importantes de la cultura de los niños y sus familias es en el espacio del ***juego***, se da a media mañana después del refrigerio, es el momento donde los niños salen del ambiente y comparten con sus

compañeros diversas actividades: fútbol, jugar en el arenero, construir casas de ramas, sentarse a platicar, columpiarse en las llantas, jugar en el arroyo, en el cerro, dar maromas, pararse de manos, jugar tenis, basquetbol, volibol, palillos, canicas, quemados, calabaceado, saltar la cuerda, el resorte, cuatro cuadros, etc.



Ilustración 20

Dura treinta minutos aproximadamente y es un momento donde ellos solos se organizan, deciden, eligen, acuerdan y resuelven. Nosotros como adultos estamos presentes y participamos cuando nos invitan, estamos atentos a que se respeten los acuerdos y a que convivan sanamente.

Los niños de preescolar se encuentran en la edad de la imitación, de la búsqueda de su rol en la comunidad y hemos observado como repiten lo que viven en casa y en su cultura. Actitudes machistas, feministas, agresivas, temerosas, relajadas, vocabulario, comentarios y actividades que realizan dentro y fuera de casa las reviven en la hora del juego.

En una ocasión iniciando el ciclo escolar, estaban dos niños jugando a las pistolitas con unos palos, nos acercamos a preguntar que estaban jugando, contestaron que a los policías y a los malos. Cómo en el proyecto la educación para la paz es un elemento importantísimo, platicamos con ellos, les pedimos que no jugaran más así pues pueden lastimarse, y platicamos con ellos sobre lo que en la vida real hacen las armas, lastiman, hieren, causan tristeza y dolor.

Aunque no es justificación, comprendemos que la realidad cultural de la Sierra está sumergida en la violencia por el narcotráfico, y que en muchas familias no se tiene el cuidado por frenar el uso de juguetes bélicos, las conversaciones en las familias no cuidan lo que escuchan los pequeños, y es una realidad que la gente hable de los hechos con descripciones bastante explícita y fuertes.

Debido a la repetición de estos juegos en el proyecto, nos preocupamos y también nos ocupamos de hablarlo en una reunión de padres de familia. Comenzamos analizando la realidad, con ejemplos, puntos de vista y reflexiones sobre nuestra vida familiar y el contexto. En muchas casas y familias, se reconoció que no había este cuidado por las conversaciones para adultos frente a los niños, que se comentan los hechos violentos frente a ellos. En otras se reconoció el uso de la televisión y videojuegos y juguetes con contenidos violentos. Otro factor que también se descubrió fue la música de los corridos que cada vez es más violenta y explícita en sus letras.

De esta manera se reflexionó de qué manera influye y repercuten el contexto y la cultura en la vida de los niños, nos comprometimos a frenar estas acciones en nuestros hogares

que no favorecen a los niños, acordamos platicarlo con los niños, y cambiarlas por nuevas y mejores maneras de convivir, conversar y actuar en familia. Y como proyecto, nos comprometimos a estar pendientes de estos juegos y conversaciones, para platicarlo las veces que fuera necesario con los niños hasta erradicar estas conductas.

Como equipo buscamos esta relación cercana casa- Proyecto Tamujé, porque creemos que estar presentes familia y comunidad en los aprendizajes de los niños es compromiso de ambas partes, y para ello necesitamos estar en constante diálogo.

- ***Los trabajos compartidos.***

Los ***trabajos compartidos***, son otro espacio donde podemos detectar elementos importantes de la cultura, especialmente aquellos donde los niños se reúnen, comparten, dialogan, conviven y se muestran tal como son. Estos trabajos pueden ser en pareja, tercias o más niños. Generalmente ellos eligen qué y con quién trabajarlo, puede ser sobre contenidos o temas generadores, de interés compartido, investigaciones, presentaciones o sólo pasar un rato juntos.

Hace unas semanas una de las niñas pequeñas quedó muy interesada por una visita que hizo con su familia a Chihuahua, pues visitó una tienda de vestidos de novias donde hay la leyenda de la "Pascualita" una joven novia que murió antes de casarse, era tan bella que sus padres decidieron embalsamarla, su madre dueña de la casa de novias la vistió de novia y la dejó en el aparador para poder verla siempre. La leyenda cuenta que todas las noches cobra vida y se cambia de vestido de novia, atrayendo así la visita de muchos curiosos. La niña emocionada con la leyenda la compartió una mañana en el círculo y

varios de los niños comenzaron a interesarse por las leyendas, se organizaron para que cada uno trajera una leyenda o historia contada por su familia, así varios días compartieron muchos mitos y leyendas.



Ilustración 21

Entre las que compartieron, fue la de los eclipses de luna, donde un niño rarámuri contó que este fenómeno sucede por una lucha entre el sol y la luna, y que es necesario ofrecerles comida en la noche para que hagan fiesta, porque si no, la luna roja (eclipse) se queda varios días y si se ofrece alimento termina la lucha, se va el sola descansar, la luna se queda pero se va en la mañana otra vez. Hubo tal interés en esta creencia, que dos niñas comenzaron una investigación sobre los eclipses, hicieron entrevistas a sus compañeros, les dimos una presentación con material, buscaron en libros, en internet y al

preparar la información trabajaron junto al niño que contó la historia y la incluyeron en la exposición final.

Por ejemplos como este, consideramos que es valiosísimo que los niños aprendan juntos, no importa la edad que tengan, ni el grado que cursen, pues lo importante es que compartan, se conozcan y reconozcan, que aprendan juntos unos de otros y que caminen en el respeto a la diferencia, en el aceptar que somos diferentes pero igualmente valiosos y dignos.

Para lograrlo, es importante reforzar la idea de que todos podemos aprender de los otros y que yo también puedo compartir lo que soy. En estos procesos colectivos los niños conectan sus distintas culturas desde prácticas específicas, con propósitos comunes que les permiten intercambiar muchas experiencias y formas de trabajar que favorecen un aprendizaje intercultural muy rico. Esto es un claro ejemplo de ver la diversidad como riqueza y necesidad para trascendernos.

- ***Acompañando a personas más allá de su proceso de aprendizaje.***

Creemos que dentro y fuera del ambiente, es muy importante estar atentos a lo que el niño expresa y hace desde lo que vive en su cultura y lo hace ser. El niño nace y crece dentro de su cultura, de ella va aprendiendo, se recrea, se vuelve quien es y cómo es. Es por ello que la manera de comportarse, de relacionarse, de convivir, nos dice mucho de la riqueza cultural donde el niño construye su dignidad.

Tomar en cuenta elementos de su cultura para acercarnos a él y poder acompañarlo en su vida, en su proceso de aprendizaje es uno de los retos que tenemos.

Culturalmente, como ya lo he mencionado, los niños rarámuri aprenden en su casa, en el hacer y ser comunidad; históricamente el espacio escolar ha sido bastante ajeno a sus maneras de vivir. Ya hace algunas décadas la escuela ha ido llegando a más lugares de la Sierra y los rarámuri se han ido integrando a esta dinámica. Sin embargo creemos que muchas veces los niños pueden sentirse incómodos y ajenos a los modos de trabajo en la escuela. Incluso la vida de los niños mestizos aquí en la sierra choca también un poco con la educación tradicional. Aquí los niños están acostumbrados a estar afuera durante la tarde, pues la mayoría del tiempo juegan fuera de su casa, en el cerro o en la calle. Son muy independientes para realizar sus actividades, pues el hecho de vivir en un pueblo relativamente pequeño, les permite desplazarse caminando a cualquier lugar incluso sin la compañía de un adulto.

Contrastando esta realidad, la dinámica escolar tradicional se desarrolla dentro de un salón durante 5 o 6 horas diarias, sentados la mayor parte del tiempo trabajando a excepción del recreo que es en espacio abierto pero dentro de los límites (casi siempre cercados) de la institución.

Si para los niños mestizos este es un fuerte contraste, para los niños rarámuri es un choque mucho más fuerte y difícil de llevar. En una ocasión uno de los niños rarámuri tuvo un problema con un compañero, discutieron y no lo solucionaron, por lo que muy a la manera rarámuri decidió irse de la escuela, en cuanto nos dimos cuenta, salimos a

buscarlo, lo alcanzamos y nos dijo que estaba muy molesto, y que quería irse a caminar o a su casa. Platicamos con él, le dijimos que entendíamos que en su casa así lo puede hacer pero que el hecho de estar en la escuela, cambia la responsabilidad sobre su persona a nosotros, que no estaba permitido que los niños se fueran así de la escuela.

Después de una larga plática, regresó con nosotros, y entendimos que en su rancho así solucionan muchas veces las cosas, se van sin avisar y regresan después ya que están más tranquilos. Con este ejemplo entendemos también que el mismo espacio escolar es ajeno a la realidad rarámuri, pero también creemos que es necesario tener puntos de encuentro para aprender a con-vivir.

Otro ejemplo de esta misma realidad cultural, es que como proyecto, creemos en la opción porque el aprendizaje sea fuera y dentro del ambiente, es una manera en que la escuela misma se acerca a la vida de los niños. Nos queda claro que los niños son como esponjas, y van aprendiendo de todo lo que observan, tocan, manipulan y hacen. Por ello, en el proyecto los niños tienen la libertad de desplazarse libremente por el ambiente, de trabajar afuera, fomentamos mucho los días de campo, caminatas, visitas, su participación diaria en la granja y hortaliza. Esto nos ha funcionado muy bien para que los niños tengan aprendizajes mucho más significativas en cualquier experiencia y lugar.



Ilustración 22

- ***¿Cuáles han venido siendo algunos elementos culturales que hemos detectado?***

A partir de los registros, las bitácoras, diarios de las reuniones de equipo y del seminario, descubrimos elementos importantes de riqueza en las diferentes culturas que son parte de los niños y representan su manera de ser y estar frente a su proceso de aprendizaje:

- La relación con la naturaleza y todos los seres que habitan en ella.
- Su modo de ser, actuar y relacionarse con adultos y niños.
- La autoridad, los roles y los límites.
- Lenguaje y vocabulario.
- La manera de concebir los fenómenos naturales: nieve, ciclo del agua, eclipses, fases de la luna; características de la materia y los elementos.
- Elementos de las cosmovisiones y religiones de los niños.

- Trabajos y oficios.
 - La alimentación.
 - La relación y el trabajo en la tierra (siembra, recolección, deshierbe, cuidados, etc.).
 - El cuidado de animales domésticos (gallinas, caballos, vacas, chivas, conejos, marranos, etc.)
 - El acercamiento con la tecnología.
 - Expresiones de arte, música y literatura.
 - El deporte y la danza.
- ***¿Cómo los hemos reflexionado en el equipo, con las niñas y niños, sus papás y en otros espacios?***

Compartiendo con el equipo, hemos descubierto muchas manifestaciones culturales de los niños, donde las costumbres tienen otra lógica, otra cosmovisión para unos y para otros. Por ejemplo la Semana Santa para los niños de familia serrana es un tiempo donde algunos acuden a los servicios de la Iglesia, al viacrucis y pocos se involucran en la parte religiosa de los días santos. Pero durante toda la cuaresma y la semana santa, tiene gran importancia la comida de la temporada, no se come carne, en su lugar se comen los chacales¹⁰, el pipián de calabaza y huevo, las tortitas de camarón, las empanadas, la capirotada entre una gran variedad de comidas típicas tradicionales.

¹⁰ maíz cocido, seco y triturado que se prepara luego en caldo.

En el caso de los niños y familias rarámuri, la Semana Santa tiene una importancia de ser y hacer comunidad en la fiesta. Se prepara con anticipación el teswino, se hacen y se tocan los tambores, se bailan danzas de fariseos, se preparan las flores de sotol para decorar los arcos del viacrucis. Los días santos acude toda la comunidad, se reúnen y comparten la fiesta como les han enseñado los mayores, se vive de otra manera, se vive más la convivencia y el hacer juntos. De manera similar este tipo de costumbres se reflejan en la vida de los niños, en la relación con la naturaleza, con los demás, la manera de vivir sus costumbres y tradiciones.

También hemos observado contrastes culturales, por ejemplo, para los niños serranos cumplir años es un gran acontecimiento y para los niños rarámuri no representa un gran evento. Ambos celebran pero de diferente manera, unos con pastel, otros recordando y platicando su llegada al mundo. Sin embargo les emociona a todos cuando celebramos en Tamujé la vuelta al sol de los que cumplen años.

Nos parece que los rarámuri hacen las cosas con otro sentido, más holístico, pero al mestizo serrano le interesa más saber el por qué y para qué de las cosas. Todo tiene que tener una explicación para el mundo occidental todo rito tiene que tener un mito que lo explique y para el mundo rarámuri el sentido está más en ejecutar adecuadamente el rito, experimentarlo que en el explicarlo.

Al hablar de la diversidad, no debemos acotarlo a lo cultural, considerando solo si los niños son rarámuri, mestizos o serranos y no serranos, sino que casi cada niño, cada familia representa una diversidad importante, es una cultura diferente, con parecidos

obviamente, pero creemos que cada familia es una realidad, una manera de ser y estar, de crecer y convivir juntos.

Cada niño es una experiencia de vida muy diversa y muy compleja, donde hablar de culturas, siempre tiene una limitación en cuanto a la variedad, porque en los casos particulares, aunque haya niños que pertenezcan a una “misma cultura” es claro que sus familias, sus historias, las propias experiencias del niño hacen que sea muy distinto a los demás. Por el contrario, niños que pertenecen a “distintas culturas” vemos que pueden relacionarse, comprenderse y tener en común ideas, aspiraciones y gustos.



Ilustración 23

Nos estamos dando cuenta que el sentido que le dan los niños a su cultura no es un fenómeno deductivo, es decir, no hay una serie de imposiciones culturales que el niño deba seguir en cualquier caso concreto. Por el contrario, el niño se alimenta de experiencias, de discursos (de su familia y de su entorno), de su geografía y va dándole

sentido a su cultura desde sus prácticas concretas; es un fenómeno inductivo. A nosotras, nos ha permitido valorar el proceso del niño no en términos de expectativas impuestas desde una tradición cultural que ya de por sí es muy diversa, sino desde el proceso crítico y constructivo que los niños van creando en su actuar diario.

Los caminos para hacer de la cultura o de la experiencia cultural un factor de aprendizaje, de autonomía del niño, son profundamente diversos en cada caso, pero en todos influye y actúa la cultura. Por ejemplo uno de los niños que tiene autismo, también trabaja formas para una convivencia armónica con sus demás compañeros. Ha ido aprendiendo a respetar las cosas de los demás, sus propias cosas, a no tirarse en el suelo, a respetar los momentos de silencios, evitar los ruidos y a saludar. Todo esto lo ha aprendido de formas distintas, pero va construyendo un tejido cultural que pensamos le ayudará a convivir con los demás y a los demás a convivir con él.

- ***Reflexión con los padres de familia y Seminario.***

En todos los acercamientos con los padres de familia ya mencionados, visitas, reuniones mensuales, entrevistas, observaciones pláticas informales, tanto por la observación como por el diálogo nos damos cuenta de creencias, nociones sobre elementos relevantes de la vida, hábitos, ritos en la vida cotidiana, formas de relación social, expectativas sobre la vida, la escuela y la propia comunidad que los papás van moldeando en los niños.

Tenemos papás campesinos o ligados a actividades del campo, comerciantes, vinculados a procesos sociales, familias rarámuri, familias de historia mestiza serrana y nuestro reto no es priorizar o poner una tradición cultural sobre otra, sino, lograr a partir del encuentro en los niños vinculaciones muy fértiles de estas tradiciones donde cada niño enriquezca a la propia de las demás, pero también les aporte a ellas.

Se han impulsado espacios no solo para detectar los elementos culturales, sino para que entren en juego y se dinamicen, hacia aprendizajes no sólo de los niños sino de las familias. Un papá comentó: “nunca había platicado con tantas familias, como el día del teswino”. En esa ocasión el teswino por sus características, nos permitió permanecer varias horas platicando y conviviendo, en un ambiente de celebración que permitió de muchas pláticas con personas distintas, se diversificaron las relaciones con distintas personas, conocimos más a gente con la que normalmente no se dialoga y ello permite una dinámica más cercana a la comunidad, pues las relaciones se intensifican y el conocimiento se profundiza, lo que posibilita una mayor articulación de esfuerzos y colaboración.



Ilustración 24

Como escuela tenemos opciones muy claras y no aceptamos como positivos todos los valores con los que convivimos a nuestro alrededor. Nos hemos dado cuenta de algunas dinámicas de las distintas culturas con las que estamos abiertamente en contra, como el machismo, el racismo, la violencia, la competencia, el individualismo, el consumismo, etc. Nos hemos dado cuenta de roles de hombres y mujeres que los niños asumen en sus casas, y se manifiestan aquí el kínder, donde en las familias serranas la mujer es quien lava, limpia, hace la comida, cuida a los hijos e incluso trabaja fuera de la casa; el hombre trabaja pero sin ocuparse de los trabajos de la casa. Esta es la manera en que la mayoría de las familias funciona en este contexto, pero al encontrarse dentro del ambiente Tamujé se dan cuenta que tanto hombres y mujeres pueden limpiar, barrer, trapear, lavar, planchar, preparar alimentos y lo disfrutan. Estas experiencias en los niños han roto esquemas familiares, incluso donde papás han comentado que viendo a los hijos ayudar en las tareas de la casa, ellos también han comenzado a ayudar, modificando así prácticas culturales en las familias.

En otros casos las prácticas culturales de la familia y lo que trabajamos en el proyecto, se complementan, se les da otro matiz, como en el caso en el que un papá exigía demasiado a la hija en el trabajo de la escuela, la presionaba a que fuera la mejor de su grado, pues es un papá muy deportista, ligado a la competencia en el deporte y el trabajo. Lo que se trabajó aquí tanto con la hija como con el padre, fue quitar la parte de competir, pero quedarse con la idea de esforzarse y siempre tratar de mejorar. Así esta idea no se rompe del todo, solo se matiza.

Otras prácticas se apoyan y se refuerzan, como hemos visto que la gente del pueblo son muy buenos anfitriones, lo vemos en sus casas, en eventos, en reuniones, en las visitas, y los niños lo reproducen cuando llega visita de afuera, ofrecen comida, buena plática, palabras amables. En las mismas reuniones de padres de familia se nota en la plática, los comentarios, en como ayudan a cuidar a los bebés de los demás, se vuelve un ambiente muy familiar y agradable.



Ilustración 25

Otro ejemplo, que se compartió en el seminario y nos ayudó mucho a reforzar el ingreso de los niños al kínder, fue lo que platicó una de las compañeras que trabaja en un preescolar de san Ignacio, sobre lo que sucede cuando los niños pequeños no quieren quedarse en la escuela, lloran, quieren irse con sus mamás, y como ella al estar con las familias rarámuri, se puede regresar el niño con su mamá, para no forzar su estancia, compartió que al hacer esto, los niños regresan a los pocos días con mejores ánimos y se

quedan más contentos. Esta práctica, se empleó algunas veces y dio buen resultado, pues a diferencia de lo que hacían en san Ignacio aquí los padres dejaban al niño y se iban corriendo para que no los viera, lo que causaba angustia en los niños más pequeños que se quedaban tristes y en ocasiones llorando. Así cuando un niño no quería quedarse, se le sugería a los padres que se regresara con ellos a casa, y cuando estuviera más tranquilo se quedara. Funcionó bien y se tuvieron mejores resultados en los siguientes días.

- ***¿Cómo se han ido tomando en cuenta los elementos culturales en los procesos de aprendizaje, cómo actúan y qué proceso van generando?***

En la relevancia de lo ritual para los rarámuri, cuando íbamos a comer los primeros elotes de la cosecha, un niño rarámuri antes de comer los elotes cosidos durante el refrigerio, estando todos juntos, nos dijo que antes de comer se tenía que dar las gracias a Onorúame¹¹ por el alimento, porque si no, el próximo año no podríamos tener buena cosecha. Todos los niños dijeron que él agradeciera como lo hacen en su casa, y realizó la ceremonia del “wiroma” junto con la compañera que había traído los elotes de su rancho. Fue un momento muy emotivo. El pidió el wiroma y vemos que además de interesarle comer y compartir con todos los elotes, también le interesaba que se hiciera el ritual de ofrecimiento, pues según su tradición es el procedimiento adecuado o correcto para compartir los alimentos.

¹¹ Dios Padre y Madre para los rarámuri.

- ***¿Cómo reflexionamos los procesos en términos de gestión?***

Todas las maestras observamos, recuperamos y reflexionamos para acordar puntos relevantes y tomar decisiones.

Las comunidades han sido fundamentales para obtener más información, pero sobre todo para reconocer desde dónde está viendo el niño, el papá o la maestra. Nos ayuda a aprender no sólo desde mis intereses y términos, sino a reconocer los términos desde los que el otro ve y aprender desde ellos.

La posibilidad de que lo que vamos descubriendo desde nuestras propias prácticas y se va formulando en las reflexiones, pueda ser una nueva orientación o adecuación y sea formulada de manera colectiva y socializada a los demás actores. Por ejemplo en una sesión del seminario, al elaborar un mapa mental en el pizarrón una maestra compartió que le había quedado claro la importancia y las implicaciones de seguir al niño y no que el niño siga a la maestra. Reconoció que desde esta perspectiva entendía la necesidad de que en este proyecto, las maestras tuvieran que ser hábiles para improvisar, adecuar, conectar, dialogar, preguntar, etc. Lo importante no fue sólo que lo descubriera, sino que eso se compartiera al equipo y posteriormente al grupo de papás. Se hizo explícito.

- ***La cultura, los aprendizajes y la vida.***

Ha sido importante que la cultura no sea usada sólo como una herramienta o posibilidad didáctica, sino como un vehículo para generar aprendizaje y conectar al niño y su proceso

con el conjunto de su vida. Cuando el niño hace el wiroma para ofrecer los elotes, no sólo enriqueció una actividad dentro del ambiente, sino que además reforzó su sentido respecto a ese hecho y valoró la importancia de seguirlo haciendo en su vida cotidiana.

También podemos usar elementos culturales de un niño para confrontar, desarrollar la autocrítica y enriquecer la cultura de otros niños y que ello se revele en su propia vida cotidiana.



Ilustración 26

- **Retos.**

Nos preguntamos constantemente ¿qué necesitamos como maestras para aprovechar elementos culturales de los niños como elementos generadores de aprendizaje y de significado para su vida? y en el caminar del proyecto hemos encontrado ya algunas

actitudes y habilidades que como guías podemos poner en práctica, para favorecer este proceso.

Necesitamos de la *Sensibilidad y capacidad de observación*, para ver al niño en todo su ser, en lo que es, vive y expresa. Ver, no solo con los ojos, sino con el corazón, comprender y no juzgar sus actitudes o acciones, pues estas vienen desde lo más profundo de su esencia y tener la capacidad de dialogar para aportar en su vida y en la de la comunidad.

Detectar y diluir nuestros prejuicios, reconocer que así como os niños son en esencia, nosotros también somos como hemos ido creciendo y aprendiendo en la vida, vernos como diferentes, pero igualmente valiosos, dignos y respetados.

También hemos aprendido a *no idealizar culturas ni niños*, pues todos somos diferentes, tenemos virtudes, cualidades, defectos y potencias, que se pueden trabajar en respeto a uno mismo y a los que nos rodean. Todos podemos aprender de todos y de diferentes maneras. Tan valiosa es una cultura, una persona, como las otras.

Tener *conocimiento sobre las distintas culturas tanto en términos identitarios como en términos prácticos*, nos permite identificar actitudes y valores de los niños y sus familias y potenciarlos, así como otros tomarlos en cuenta y en algunos casos suavizarlos, como el caso del machismo y la competencia.

Desarrollar capacidades críticas y creativas, consideramos es fundamental para lograr los encuentros entre culturas y personas, saber observar, dialogar, compartir, potenciar,

encontrar, son habilidades que se requieren para poder aportar desde dentro y fuera de una cultura, ya sea en temas, en actividades, visitas, etc.

Capacidad de generar encuentros respetuosos y de encontrar la lógica de cada fenómeno o elemento cultural, la convivencia de los niños es en su mayoría muy respetuosa, y frecuentemente comparten experiencias que les permiten ir construyendo sus conocimientos, saberes, culturas e historias personales, como guías buscamos estas oportunidades de compartir y enriquecernos en comunidad.

Cada niño es un ser diferente, por ello debemos de ser conscientes de que cada uno aprende a su ritmo, y de diferentes maneras. Ningún niño es igual a otro, por ello la manera de acercarnos a cada uno es diferente, siempre desde el cariño y el respeto.



Ilustración 27

SOBRE LOS INTERESES

- ***¿Cómo los entendemos?***

Como ya mencioné, hacemos distinción entre los intereses externos que se generan en su vida cotidiana fuera del ambiente escolar y los internos que surgen a partir del encuentro con Tamujé, para dar nuevo significado y sentido a su aprendizaje para la vida.

Por interés entendemos, aquello que llama su atención, lo mueve a preguntar, conocer y aprender más sobre diferentes situaciones de la vida.

Hemos detectado que los intereses pueden ser situaciones de la vida diaria del niño, deportes, celebraciones, eventos culturales, fenómenos de la naturaleza, climáticos, costumbres, países, lugares geográficos, animales, plantas, historias, leyendas, etc. que despiertan en el niño un profundo interés por conocer más, averiguar, saber cómo funcionan, como suceden, y que despiertan en el niño un gran deseo por conocerlos más a fondo.



Ilustración 28

Los intereses pueden ser motivaciones muy profundas, pero tampoco ignoramos aquellas que podrían ser más cotidianas, menos efímeras pero que también le ayudan al niño a aprender algo.

- ***¿Cómo los hemos venido identificando?***

En nuestra práctica diaria con los niños, hay ocasiones donde nos resulta fácil detectar lo que a cada uno en su persona le llama más la atención, aquello a lo que le dedica más tiempo, por lo que demuestra más inquietud, sobre lo que tiene más recurrencia, más reacción indagatoria, cuestionadora. En especial cuando lo dicen de manera explícita y quieren investigar más sobre el tema, deciden iniciar un trabajo de investigación, quieren consultar en libros, buscan hacer una presentación, lo trabajan en su casa y buscan compartirlo con nosotros.

Pero existen otras ocasiones donde nos ha parecido más lento el proceso para identificar sus intereses pues no nos lo dicen de manera explícita. Por lo que debemos poner más atención en sus acciones.

Ante ello hemos tenido que *observar más atentamente lo que eligen y lo que trabajan durante la mañana*, observar *la frecuencia de lo que trabajan de manera repetida* en el ambiente, ya sea con materiales, presentaciones o libros, *los comentarios y pláticas informales* sobre lo que cuentan, preguntan y comparten a sus compañeros y a nosotras mismas, *preguntarles directamente que les gusta* o les gustaría trabajar o investigar.

Fuera del ambiente *dialogar con sus familias* sobre lo que al niño le gusta o le interesa, sobre lo que llama su atención, lo que *roba su atención*, lo que le gusta y apasiona. *Conocer lo que hace el niño, con quien se relaciona*, de qué manera y *en las reuniones de padres de familia*, preguntarles de manera abierta y directa que nos pueden compartir de sus hijos y sus intereses, así como en *las visitas a sus casas*, observar lo que hacen y cómo lo hacen.

Estas observaciones y pláticas con los niños y sus familias nos permiten darnos cuenta de lo importante que es estar cerca del niño, conocerlo dentro y fuera del ambiente de Tamujé, ya que muchos de los intereses que el niño trae, lo acompañan durante todo el día y existen manifestaciones de ellos en otros lugares también.



Ilustración 29

Estas son algunas de las maneras que hemos encontrado y nos han permitido acercarnos a los intereses de los niños, que creemos son detonador importantísimo para el aprendizaje del niño, y que constituyen gran parte de su dignidad.

- ***¿Cuáles han venido siendo los intereses?***

Hemos detectado un sin número de intereses de los niños, van desde los más profundos para su persona y que impactan de manera significativa en su vida, hasta otros más pasajeros, pero que en su momento cumplen con una función de que permiten el aprendizaje del niño, el desarrollo de habilidades, o un pasatiempo.

También nos hemos topado con que los intereses de los niños varían con el tiempo y la edad del niño, lo cual es completamente natural ya que todos somos movimiento, y estamos en constante cambio. Pero también nos hemos encontrado con intereses que acompañan al niño por periodos prolongados de tiempo. Estos intereses podemos decir que son los que marcan más al niño, en su persona, y cumplen con funciones mucho más profundas en la vida del niño.

Entre los intereses del niño que hemos detectado en estos últimos meses están:

- Deportes: futbol, ciclismo, ballet, basquetbol, volibol, natación.
- Preguntan sobre lo que es algo y cómo funciona. Sobre todo en herramientas, máquinas, barcos, aviones, cohetes, tecnología, telescopios, observatorios.
- música y baile.
- Piedras y cristales.
- Animales: marinos, insectos, arácnidos, de granja, domésticos, etc.
- Elementos y fenómenos de la naturaleza: tormentas, temblores, ciclones, erupción de volcanes, ciclo del agua, mares y océanos, minas, etc.
- Civilizaciones antiguas.

- Geografía, países, banderas, idiomas, política, pueblos indígenas, etc.
 - Inventos, experimentos, descubrimientos.
 - Cocina, recetas, hortaliza, pizca, siembra, cuidados, etc.
 - Retos en cualquier área de aprendizaje, matemáticas, geometría, ciencias, etc.
 - Arte y escritura, cuentos, poemas, adivinanzas, historias, leyendas.
 - Diferentes técnicas de pintura y dibujo.
 - Hacer regalos, compartir, trabajos de la vida diaria como preparar café, doblar ropa, lavar a mano, planchar, etc.
-
- ***¿Cómo hemos actuado ante ellos?***

En ocasiones resulta difícil dejar que el niño profundice en sus intereses pues muchas veces seguimos con la idea de que trabajo en escuela tiene que ver con ciertos contenidos y trabajos específicos. Lamentablemente la escuela históricamente se ha encargado de cuadrricular y dividir nuestro aprendizaje por áreas, lo fragmenta, lo divide. Es aquí donde como proyecto necesitamos romper con estos esquemas y apoyar al niño para que sea capaz de aprender de manera integral y sin divisiones a partir de sus intereses. Donde el niño sea capaz de conectar todas las áreas de aprendizaje de manera integral.

Reconocemos que nos hemos topado con la inercia de sugerir a actividades, cuando vemos que el niño le da mucho tiempo a una sola actividad o a un tema, pero eso creemos que es porque queremos que abarque todas las áreas de aprendizaje. En estas situaciones, nos acercamos y le pedimos que conecte ese tema con algún área más, por

ejemplo si ha dibujado o pintado mucho, sugerimos que haga una historia, un cuento, que la escriba, etc. O si es algo relacionado a un interés por algún animal, que investigue sobre él, como se reproducen, de que se alimenta, en qué lugares vive, etc. Por lo general, los niños aceptan la sugerencia, pero llegamos a imponer nuestro interés de adulto y ya no permitimos al niño ser quien ejerza su autonomía para decidir qué hacer y cuando.



Ilustración 30

Por otra parte, también hemos dejado que el niño que lleva muchos días repitiendo el mismo material, o interesado sólo en un tema, pase el tiempo necesario haciéndolo, hasta que en un momento deja de hacerlo y decide hacer otras cosas. Nos hemos preguntado si es porque se aburre, si estaría pasando por alguna situación emocional, si su interés en esa actividad o tema tenía una manera de alimentar alguna necesidad por cubrir. Cómo en una ocasión que un niño estaba pasando por la pérdida de un familiar, sabíamos que él no

tenía los ánimos de trabajar casi nada, necesitaba curar su corazón, y duró cerca de 3 semanas escribiendo cartas y haciendo dibujos, que llevaba al panteón. Después de ese tiempo que se sanó, comenzó a trabajar en todas las áreas, especialmente en matemáticas que sabíamos le costaba mucho trabajo.

- ***Intereses puntuales y relevantes. ¿Qué procesos van generando?***

Dentro de los intereses del niño hemos detectado que hay unos puntuales, que pueden ser momentáneos, por algún fenómeno físico, alguna visita, un evento en el pueblo, etc. que ocupan la atención del niño por espacios menores de tiempo. Éstos motivan al niño a investigar sobre el tema, a preguntar, entrevistas, hacer alguna actividad con el material o experimento. Satisfacen su deseo por conocer más, enriquecen su vocabulario y percepción del tema y aprenden.

Otros intereses son más relevantes para el niño, ya que permanecen por periodos prolongados de tiempo y el niño muestra interés, por lo cual tiene mayor atención más largos sin interrumpir el trabajo hasta terminarlo. Investigan mucho más en libros, leen, realizan entrevistas más profundas y la manera de compartir lo obtenido es más extensa y dedicada. Sus presentaciones finales muestran mucha dedicación y tiempo invertido.

Los intereses representan algo más profundo para el niño, más que un solo conocimiento, es una manera de satisfacer su necesidad por aprender, por ello como adultos que los

acompañamos es importante estar alertas para detectarlos y facilitarles el proceso, acercándoles materiales, libros, presentaciones, etc.

Ambos intereses generan diferentes procesos en los niños: observación, investigación, cuestionamiento, criticidad, reflexión, análisis, síntesis, creatividad y socialización de su aprendizaje con otros.



Ilustración 31

- ***¿Cómo socializamos y reflexionamos los procesos en términos de gestión?***

Hemos descubierto la importancia de reconocer y generar espacios de comunidad o grupos donde se construya conocimiento, así como identificar cómo es que participamos dentro de ellas. Las comunidades de práctica aportaron a la recuperación y reflexión de los intereses, su significación y sentido para los niños.

En las *juntas de papas*, la riqueza que encontramos es que ellos se sienten cómodos y participes de la construcción del proyecto, aportando ideas, dialogando, debatiendo, preguntando y tomando decisiones.

En *el círculo*, los niños comparten, aportan, dialogan, cuestionan, deciden, eligen y aprenden unos de otros.

En el *equipo de trabajo*, nos compartimos, aconsejamos, dialogamos, resolvemos, preparamos, modificamos, replanteamos y vamos construyendo a partir de todo ese aprendizaje generado en los diferentes espacios (Junta de papás, círculo con los niños, seminario, etc.)

Cómo se plantea en el marco teórico, la idea de Wenger sobre la importancia de las comunidades de práctica, consideramos que Tamujé, no se construye desde una sola mirada, sino desde los aportes de cada una de sus partes y este proyecto sobre la dignidad del niño quiere construirse participativamente involucrando a los actores niños padres equipo y otros.

- ***¿Cómo hemos reflexionado en términos de gestión con papás, en el equipo y en el seminario?***

Se ha ido recuperando la práctica desde diversas miradas, lo que nos ha permitido auto-observarnos e identificar aspectos positivos y mejorar en aquellos que sabemos que no están funcionando.

Estamos dando el paso de lo que ya se hacía a definir los elementos que fundamenten esas acciones y que dan sustento al proyecto, en términos de gestión es pasar de lo tácito a lo explícito.

Se crean vínculos más fuertes entre los niños, papás, guías y compañeras del seminario, pues se participa en la construcción de un mismo fin y así logramos responder al interés de los niños, de los padres y del equipo, así como encontrar los métodos, herramientas, capacidades y asesorías necesarias para seguir caminando.

- ***¿Cómo las experiencias y las reflexiones orientan prácticas posteriores?***

Encontramos con que no solo los intereses de los niños son los únicos que juegan papel importante en la construcción del proyecto, pues también hemos detectado los intereses de los padres de familia que son decisivos en la vida del proyecto. Por ello al detectarlos, tenemos que enriquecer y modificar algunas prácticas, para que queden satisfechos estas necesidades sentidas o intereses de todos.

Cómo por ejemplo, en algunas ocasiones los papás nos piden que ciertas actividades que refuercen la lecto-escritura de los niños a manera de juego, la ortografía, los cálculos matemáticos, etc. y nosotros nos vemos en la necesidad de hacer adecuaciones en el trabajo de los niños mediante sugerencias y presentaciones.

- ***Los intereses, el proceso de aprendizaje y la vida.***

Para modificar la idea y la práctica escolar, el interés del niño resulta fundamental. Al ponerlo en el centro del proceso ayudará a que sean los niños de manera más autónoma, los que conduzcan y gestionen su propio proceso, pero más, abonará a que el proceso vuelva o nunca deje de estar conectado con su vida.

Creemos que cuando el niño tiene interés por aprender algo en especial, le resulta más significativo e interesante que algo impuesto por el adulto, porque ese “querer hacer y conocer” nace de su persona, de su interior y lo que aprende sobre ello, le quedará por siempre en sus conocimientos.



Ilustración 32

- ***Retos. ¿Qué se necesita para responder a los intereses?***

Cómo guías necesitamos tener varias habilidades también para poder detectar los intereses de los niños al igual que los saberes y los elementos de la cultura, como: la sensibilidad para reconocer los intereses, la capacidad de diálogo, acompañamiento y conocimiento del niño más allá de la escuela, capacidad de preguntar, de indagar, de concluir sobre lo que ve, adecuación, flexibilidad, improvisación, conexión para vincular el interés con el espacio y proceso de aprendizaje.

Otro reto al cual nos enfrentamos es que los intereses externos y generados en el ambiente, trasciendan el espacio escolar y lleguen a la vida cotidiana. Que no queden solo como un conocimiento no interiorizado o memorizado como se aprende muchas veces, sino que le resulte algo valioso y trascendental.



Ilustración 33

VII. LA DIGNIDAD COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE

Presentamos un esquema que se explica más adelante sobre el proceso que vincula la dignidad del niño con Tamujé y como ésta actúa como motor de aprendizaje.

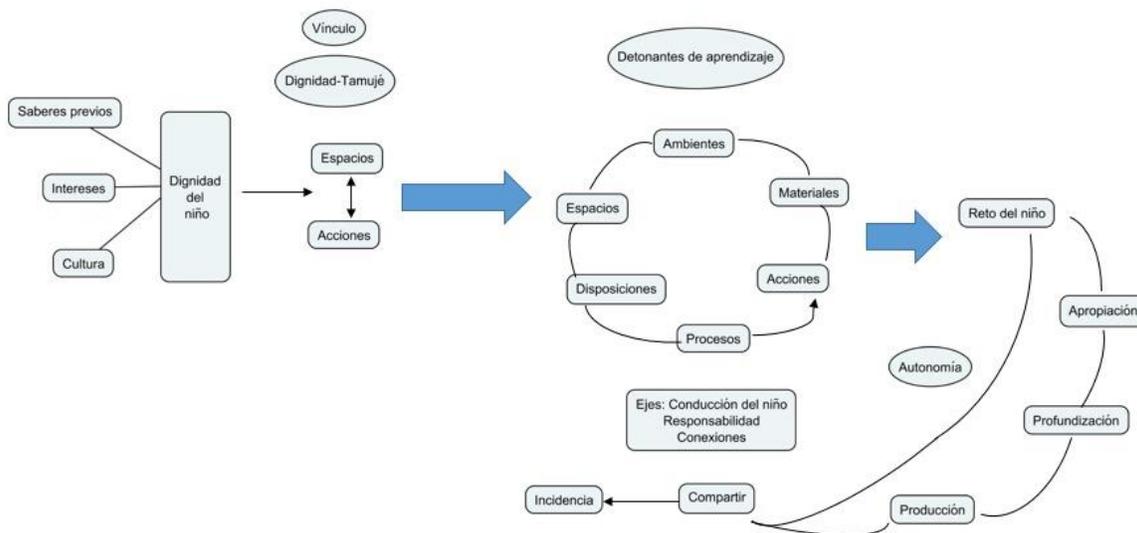


Ilustración 34. "Dignidad como motor del aprendizaje".

La idea de dignidad que he venido presentando en este texto y los tres elementos que he tomado como constitutivos, no implican una idea estática que actúa como un valor a alcanzar. Por el contrario han sido dinámicas y referencias continuas en el trabajo del equipo; la idea que hoy tenemos de ellas tiene más que ver con lo que hemos venido practicando que con lo que nos pudieran plantear teorías sobre los saberes previos, los intereses y la cultura.

Por ello es importante hacer explícito los concretos que nos han vinculado con el niño – persona digna, es decir con su cultura, sus saberes y sus intereses.

Donde se genera la dignidad.

Para adentrarnos en los saberes previos del niño debimos identificar tres grandes lugares donde ellos se generan y desenvuelven. Por un lado está la comunidad y el territorio donde habitan, en segundo lugar el hogar y sus prácticas y, por último los saberes que van generando en los ambientes de la propia Comunidad Tamujé Iwigara.

Estos saberes se concretan en habilitaciones que se desarrollan en niñas y niños: deportes, oficios (trabajos manuales, en el campo, quehaceres domésticos, manejo de materiales, tecnologías y herramientas, etc.), rutinas, prácticas diversas en las que demuestran saber hacer muy distintas actividades. Su entorno también genera ideas, creencias, conceptos, generalizaciones y abstracciones que van siendo parte de su conjunto de saberes y les permiten decidir y actuar en su entorno.

Los intereses también hemos visto que surgen tanto del desenvolvimiento en su hogar y en su comunidad y territorio, como en lo que van viviendo y experimentando en Tamujé. Estos intereses pueden ser profundos y que permanecen durante largo tiempo o más coyunturales. No dejan de ser importantes unos u otros dentro de nuestro proyecto. Van dándose y los tratamos de identificar por medio de sus experiencias, afinidades, temas o cosas que les generan curiosidad, recurrencias o cosas a las que continuamente tienden a elegir o hacer, pasiones, cuestionamientos o dudas que expresan de manera especial.

Por último, hemos aprendido a encontrarnos más que con la cultura, con la experiencia cultural de los niños al identificar sus hábitos, sus ideas y creencias, al ver la diferencia en como toman el tiempo y los ritmos al hacer las cosas, en los propósitos que le dan a sus

acciones; también las formas como proceden ante situaciones y algunos procedimientos o ritos que realizan (las formas de saludar, de enojarse, de expresar emoción, de alegrarse, de comer, de trabajar en el ambiente interno, en el externo y en el campo). Aquello que los niños negocian y lo que no negocian, por lo que se esfuerzan más también nos ha dado muchas luces sobre su cultura y las prácticas que se generan de ella.

Estos tres elementos, fundamentales en este trabajo, estamos seguros que sólo tomándolos en cuenta en nuestro proyecto y dándoles importancia práctica, estaremos realmente relacionándonos dignamente con los niños y favoreciendo que lo que hacen dentro de Tamujé aporte significados y les dé sentido a sus vidas cotidianas.

La Dignidad en Tamujé. Vincularnos para aprender.

El identificar los saberes previos, los intereses, las experiencias y prácticas culturales de los niños no es suficiente para que sean elementos que detonen el aprendizaje. Hemos tratado en el proyecto de abrir espacios y llevar a cabo acciones que permitan que estos elementos ingresen con fuerza y con potencial creador en los ambientes de Tamujé. Hemos tratado, no sin limitaciones y errores, de que la Comunidad Tamujé sea un lugar en el que el niño crezca y se enriquezca desde lo que ya es y desde sus perspectivas; sin que esto impida que este proceso sea continuamente crítico y autocrítico, tanto para ellos y sus familias como para el nosotros en el equipo.

Los espacios que nos han servido para vincular a las niñas y niños, con todo lo que han venido siendo y haciendo, con el proyecto han sido fundamentalmente:

- Recibirlos y despedirlos (entrada y salida). El contacto al recibirlos es el más cercano a su vida cotidiana, el niño trae mucho de su experiencia reciente familiar y comunitaria. Es un momento donde habla de su casa, de sus amigos y de actividades que realizó o experimentó recientemente (un programa de TV que le gustó, la tristeza de un familiar enfermo, la plática de la noche anterior, alguna reflexión del desayuno, alguna actividad que hizo anteriormente y que le significó mucho, etc.).
- El círculo. Tiene muchas funciones, pero una es profundizar sobre lo que el niño está viviendo fuera de la escuela, compartirlo y recibir retroalimentación. Es un espacio donde continuamente los niños comparten elementos de su vida que son importantes para ellos; también escuchando a los demás pueden completar una visión de su comunidad educativa dentro de un entorno diverso en el que se tienen muy diversas experiencias.
- Su práctica en los ambientes de aprendizaje. En el transcurso del tiempo que los niños pasan en Tamujé Iwigara, continuamente se expresan tal cual son y expresan elementos que muestran sus intereses, su cultura y lo que saben hacer aprendido ya sea en su casa, en la comunidad o en el ambiente.
- Las visitas a su casa. Cuando los visitamos en sus casas, compartimos espacios, actividades, objetos, juegos, alimentos y pláticas que nos hablan mucho de lo que son y hacen. Es un lugar excepcional donde no sólo ellos comparten la riqueza de

su vida en familia, sino que también el equipo, las guías, pueden interactuar y convivir de una manera más relajada, sin propósitos específicos, sólo con la idea de convivir.

- Las Reuniones de madres y padres de familia. En ellas nos acercamos a los niños por medio de las reflexiones y comentarios de sus padres. En casi todas las temáticas, se aborde directamente o no, los papás y mamás nos comparten sobre la vida de sus hijos, sus problemáticas, gustos y elementos importantes en la vida de la familia. Es una ventana también a conocer lo que los niños hacen no sólo en la familia, sino en las vacaciones, con otros familiares y en otros ambientes.
- Entrevistas con mamás y papás. Este es un espacio más estructurado, pero que también nos ha brindado información muy importante para conocer lo que el niño ha venido siendo y las riquezas como límites que va teniendo. En este espacio podemos profundizar más sobre lo que motiva al niño en su vida y reconocer saberes que le permiten desenvolverse en distintos lugares y situaciones.
- La comunidad y el territorio. Por medio de distintas actividades que realizamos fuera del ambiente o en las que coincidimos, podemos observar e interactuar con los niños fuera de los ambientes y en relaciones con la comunidad o con el territorio (trabajo en las parcelas, excursiones, caminatas y visitas diversas). Acá es fundamental tanto lo que expresan verbalmente como su desenvolvimiento y acciones en estos momentos y lugares.

- Diálogos diversos fuera de los ambientes con niñas y niños. Es frecuente encontrarnos con ellos en distintos lugares y ocasiones, entablar charlas y descubrir y aspectos importantes para ellos y rasgos de su persona.

Para que estos espacios realmente vinculen lo que los niños son y hacen con un ambiente de aprendizaje que los enriquezca y les sea útil, nosotros como equipo, no podemos ser pasivas o repetir inercias que tradicionalmente han bloqueado y discriminado lo que el niño sabe y hace fuera de la escuela. Culturalmente la escuela ha inhibido que la vida de la comunidad se exprese en la escuela, normalmente los roles de autoridad se centran en los maestros y directores y las dinámicas se basan en que ellos propongan, qué, cómo y cuándo aprender. Romper con esto no se da sin una acción que implique al equipo, a los niños e incluso a los papás y mamás, como a otros actores.

En base a lo expresado en este documento y que ha surgido de lo que reflexionamos sobre nuestra práctica vemos que hay una serie de acciones que han sido muy importantes para que se vincule el niño, como lo queremos, con el proyecto. Algunas de las más importantes son:

- La observación. Más allá de sólo verlo, es conectar sus acciones con una mirada que trate de ver posturas, expectativas, propósitos, miedos, formas, etc.
- Una actitud de descubrir en el niño. No se trata de analizarlo, de estudiarlo, sino de desarrollar una sensibilidad y acciones que conviviendo con él podamos ser partícipes de lo que va descubriendo, expresando y experimentando. Ser un

cómplice de sus procesos importantes, animarlos a ser lo que son y a sus movimientos y procesos de enriquecimiento.

- La escucha. Debemos dar tiempo a que se expresen, a que ellos sean los que den el primer paso, que propongan y nosotras estar muy atentas a comprender más que frases aisladas, sus propósitos y pensamientos profundos. Escucharlos es de alguna manera una contemplación activa, dialogante y crítica, es realmente partir de ellos más que de una curricula o calendario impuesto desde las guías.
- Preguntar al niño. Continuamente debemos interesarnos en ellos, preguntarles no como inspectoras, sino como acompañantes que nos interesa por un lado conocerlos más para acompañarlos mejor y preguntarles también para que de ellos y no de nosotras, salgan las ideas detonadoras de procesos.
- Diálogo continuo con ellos y sus padres. En los espacios ya señalados siempre debe imperar el diálogo. Tratamos de intercambiar ideas, recibir diversos comentarios de distinta índole; tratamos de priorizar acuerdos de saber quiénes son las niñas y los niños no por medio de juicios y análisis codificantes, sino desde un diálogo continuo y respetuoso con ellos, sus padres y otras personas que puedan aportar ideas valiosas.
- Realización y revisión de bitácoras. En las bitácoras se va llevando una serie de notas sobre el movimiento y aprendizaje de niñas y niños, su revisión sistemática también aporta información valiosa sobre ellos.
- Estudio. Es importante que el equipo de guías estemos continuamente estudiando y reflexionando sobre nuestro actuar también acercándonos a reflexiones sobre

teorías y prácticas que otros han formulado y que nos puede ayudar a no cometer errores o a enriquecer las formas como debemos vincular al niño y su vida con la escuela, finalmente ésta debe estar en función de aquella y no al revés.

Estos espacios y acciones descritas han permitido que estemos tratando de conectar el proyecto de aprendizaje y todo Tamujé Iwigara a la vida y expectativas de los niños. El ser elementos que hemos identificado importantes desde nuestra práctica, no quiere decir que estén implementados sin equivocaciones y debilidades. Estamos empezando y estos elementos necesitarán consolidarse y adecuarse de acuerdo al caminar del proyecto, pero sobre todo a las situaciones concretas de las niñas y los niños. Trataremos de que cada vez más Tamujé Iwigara tenga más disposición y sea de puertas más abiertas para que puedan ingresar los niños valorando adecuadamente su historia, su cultura y lo que son en su familia y comunidad.

La Dignidad generadora. Detonantes del Aprendizaje.

Aunque en el día a día no es fácil identificar la diferencia, es importante saber que el vincular a la Comunidad Tamujé Iwigara con el niño en toda su dignidad no es el que esa dignidad pase a ser un motor fundamental del aprendizaje. Son dos momentos estrechamente ligados pero con acentos y duración distintas. En algunos casos incluso hay espacios y acciones que aportan o son sede de los dos momentos, pero en ellos caben las dos dinámicas con formas y contenidos diferenciados.

Los elementos que hemos identificado como detonantes y motor de un aprendizaje desarrollado coherentemente con lo que pretendemos y la forma como lo queremos son:

- Espacios adecuados.
- Materiales adecuados.
- Ambientes generadores y motivantes.
- Disposiciones del equipo.
- Procesos adecuados.
- Acciones coherentes.

Estos elementos no pueden generar el aprendizaje deseado actuando de manera aislada, ninguno de ellos puede satisfacer la complejidad de estos procesos por sí solo. Son un conjunto de elementos que han actuado de manera conjunta y que se apoyan formando una dinámica rica ejercida por los niños y con el acompañamiento del grupo de maestras, para propiciar sus aprendizajes.

En cada proceder del niño o de un conjunto de ellos se ponen en juego esos espacios, materiales, ambientes, disposiciones del equipo y procesos y acciones de los niños generando un proceso articulado y sobre todo conducido por los niños.

-Espacios adecuados.

El círculo. Ya hemos hablado de este espacio y además de vincular al mundo y al propio niño con el proyecto, da para generar aprendizaje. Es un espacio en el que además se generan y discuten propuestas, se reflexiona sobre temas distintos, se construyen

acuerdos y proyectos, se da la crítica y la autocrítica, se vincula la vida pero además se proyectan nuevas acciones.

Las distintas áreas que en los ambientes interno y externo se ponen a disposición del niño.

En el ambiente interno: expresión, gracia y cortesía, geografía, aritmética, lenguaje, etc.; en el ambiente externo: hortaliza, animales, reciclado, cosecha de agua, etc.

En cada uno de estos espacios se abren diversas posibilidades en las que el niño conecta los elementos mencionados de su dignidad con procesos que les permiten buscar respuestas, profundizar o generar significados y sentidos, aplicaciones y adecuaciones prácticas.

Las parcelas, ranchos, comunidades y partes del territorio que continuamente se visitan son lugares sumamente ricos en los que los niños pueden interactuar con su territorio de manera colectiva y personal, poniendo en juego habilidades e ideas que les permitan conectarse con un camino hacia el aprender a vivir en su contexto determinado. Estamos tratando de que aprendan a vivir en los propios lugares en los que viven.

El hogar es otro lugar en el que se propicia el aprendizaje. Continualmente se busca que los niños indaguen y recuperen saberes y habilidades que se desarrollan en sus hogares. Algunos ya los tienen pero de manera tácita y al hacerlos explícitos les permite darles más sentido y conectarlo con nuevos intereses y procesos de aprendizaje.

-Materiales adecuados.

No sólo nos referimos a la disposición y correcto uso del material, sobre todo de tipo Montessori, con que se cuenta, implica también el conjunto de herramientas y objetos del ambiente externo, la libertad de que los niños aporten distintos materiales de su hogar o la comunidad. También los productos que desde distintos procesos niñas y niños van elaborando.

-Ambientes generadores y motivantes.

Los dos ambientes buscan ofrecer, con sus materiales, sus técnicas y métodos de trabajo, metodologías en las que desde acciones cotidianas y accesibles, pero también retos que les implican nuevas conexiones y relaciones los niños cuentan con escenarios no terminados, sino que provocan su esfuerzo y creatividad para desarrollar proyectos que ellos mismos se formulan.

-Disposiciones del equipo.

Sin embargo, hemos identificado que el factor humano, en este caso la relación entre los niños y las maestras es fundamental para que el aprendizaje se dé como lo deseamos. Primeramente el equipo debe romper con roles tradicionales de la docencia, como el diseño, conducción y valoración de contenidos y métodos, la elección de la didáctica y la clara autoridad. Hemos tenido que ir aprendiendo y poniendo en práctica actitudes y disposiciones que no sólo lleven a cabo el rompimiento explicado sino generando la relación que fomente el aprendizaje y sujeto autónomo.

La confianza en que el niño puede generar, conducir y compartir el proceso; la compañía cercana para que pueda retroalimentarse, adecuarse y corregirse el proceso, para que el niño fortalezca su seguridad no en siempre acertar, sino en la relevancia de explorar, experimentar, aprender de ello, del error y del acierto. Entonces el niño debe proponer, debe elegir, debe traer desde su historia y experiencia personal el insumo y el origen de sus procesos, nosotras como equipo debemos seguir y desde ello debemos aprender a:

- ✓ Conectar,
- ✓ Adecuar
- ✓ Modificar.
- ✓ Replantear.
- ✓ Encausar.
- ✓ E incluso improvisar.

En todo el proceso la comunicación con los niños es fundamental para prevenir frustraciones, aclarar confusiones, encausar perspectivas, valorar posturas y reconocer todo lo que el niño pueda expresar de sus experiencias, para que la retroalimentación sea lo más pertinente posible.

Hemos aprendido que nuestra propuesta debe ser generar desde los niños, las guías somos una compañía cercana, mediadora y retroalimentadora.

-Procesos adecuados.

Estas disposiciones se ponen en juego para impulsar ciertos procesos en los niños que sean adecuados para que no reciban conocimiento, sino construyan aprendizaje favoreciendo la autonomía y la autogestión. Éstos son fundamentalmente:

- Investigaciones. En las que los niños indagan en libros, con personas, observando, en internet y otros dispositivos, información sobre algún tema de su interés. Además preparan productos para compartir y presentaciones para explicar desde su propia narración, los frutos de su trabajo.
- Presentaciones y actividades posteriores. A partir de ciertas presentaciones que les ofrecen a los niños una gama de posibilidades y conexiones, ellos plantean desde sus intereses y perspectivas dar seguimiento a estas acciones por medio de nuevas indagaciones o el trabajo con ciertos materiales.
- Conexiones. Son las articulaciones que se dan entre materiales, experiencias, creencias, proyectos, etc. que los niños traen desde su entorno familiar y comunitario y que se conectan con procesos que se generan desde el ambiente, con materiales o procesos dentro de él o con contenidos que pueden enriquecer aquella experiencia.
- También puede suceder a la inversa. Que la elección de un material y desde ello el desarrollo de uno o varios aprendizajes pueda dar sentido a procesos en sus entornos familiares o comunitarios; es decir que lo que surge en los ambientes también da sentido y propicia acciones e ideas importantes fuera de Tamujé Iwigara.

-Acciones.

Estos procesos se ha intentado que se construyan con acciones concretas que apoyen no sólo el resultado deseado, sino que se haga de la forma que se desea. Hemos visto que el aprendizaje fundamental no es tanto el tema que se busca aprender sino las habilidades físicas y mentales que se generan en las formas como se desarrollan los procesos. Algunas de estas acciones son:

- ✓ Observación.
- ✓ Comparación.
- ✓ Ellos elaboran sus agendas de trabajo.
 - ✓ Indagación.
 - ✓ Experimentación.
 - ✓ Pruebas, repeticiones.
 - ✓ Análisis.
 - ✓ La lectura.
 - ✓ La formulación de preguntas.
- ✓ La escucha de otras experiencias, como las presentaciones de visitantes.
 - ✓ Discusión.
 - ✓ Argumentación.
- ✓ Elaborar productos finales para compartir.
 - ✓ Compartir y socializar.

Todos estos detonantes del aprendizaje no podrían desarrollarse sin disposiciones fundamentales que funcionan como ejes del proceso y que son propias de los niños y niñas.

- Los niños tienen la libertad de decidir sobre sus procesos y en ello jugará lo que ellos traen al ambiente como lo que éste les ofrece.
- Son los encargados de conducir su proceso. Materiales, ambientes y guías, son mediaciones.
- Sin embargo lo anterior les hace responsables sobre sus procesos.
- Aunque son los responsables, no están aislados, cada proceso se enriquece de múltiples conexiones y relaciones dentro y fuera del ambiente.

El niño y la comunidad de aprendizaje como sujetos autónomos y comprometidos con su comunidad.

Estos detonantes y motores del aprendizaje no hacen otra cosa que buscar que los niños y niñas sean los protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, gestionando los modos, materiales, acciones, conexiones y productos que los constituyen.

Podemos hablar de que el niño se construye retos (grandes o pequeños) que les dan sentido y conectan con su movilización.

Cuando el empieza a gestionar este reto lo va haciendo proceso, pero además lo va apropiando, pues a cada decisión a cada paso el niño reafirma la coordinación pero también la responsabilidad por su proceso y aprendizaje.

Sin embargo estos caminos de aprendizaje tienen formas de cierre precisas que les permite a los niños reconocer, valorar y compartir el proceso, como el ir planteando los siguientes. Se procura que, por más pequeños o acotados que puedan ser, los procesos tengan un cierre, que consista en la explicitación del logro con la maestra, algunos compañeros o para ellos mismos, la elaboración de productos socializables o el compartirlo por medio de presentaciones donde su argumentación y explicación oral y escrita son muy importantes. En muchas ocasiones estos productos son vinculantes con la comunidad como las pancartas para conmemorar a los 43 desaparecidos de Ayotzinapa, lo que se compartió con los niños de la clínica, en el rancho de Francisco, en un comunidad cerca de San Ignacio, etc.

Sabemos que todo el esfuerzo de la Comunidad Educativa Tamujé Iwigara sería en vano si terminara sólo en productos o en cierres explícitos. La incidencia de lo que se genera en esta comunidad es nuestro fin último, es decir que lo que se genera del encuentro entre el niño con su dignidad y Tamujé, pueda aportar a mejorar nuestra comunidad y nuestro territorio. Esto lo hemos venido identificando a muy diversos niveles; desde prácticas en el hogar como actitudes de servicio, hábitos de lectura, de investigación, siembra de hortalizas, etc. Otro nivel es en espacios comunitarios como niveles escolares posteriores, donde gestionan conocimiento con diversas habilidades, ejercen liderazgos con actitudes naturales y de servicio, se comprometen y sobresalen en actividades académicas y de otras índoles. También en la formulación de críticas y análisis a su realidad comunitaria o a realidades que les interpelan; la participación en proyectos de beneficio comunitario o de compromiso social, la capacidad creativa y de disfrute ante distintas actividades.

Por último esta incidencia se conecta sistemáticamente con nuevos retos en los que niñas y niños se comprometen con procesos nuevos de aprendizaje que no necesariamente tendrán que generarse en Tamujé.



Ilustración 35

VIII. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

- Creemos que la diversidad cultural y personal de los niños, y los tres elementos de la dignidad del niño, ya mencionados, deberán ser elementos a los que se vincule la propuesta y proceso educativo para que los aprendizajes estén dotados de sentido y significado. Estamos aún a nivel de hipótesis, con muchos avances pero tratando de lograr esto.
- Es otra escuela con otro tipo de niños y otro tipo de maestras.
- Va más allá del aprendizaje y del niño. Trasciende a su experiencia integral, y la de su familia y comunidad.
- La escuela y su proceso se van definiendo desde el propio niño y su entorno.
- El niño y los niños en colectivo tienen un valor y un potencial excepcional. Son un conjunto de experiencias, potencias y valores que deben cultivarse en el espacio educativo, no limitarse o asfixiarse. El niño es digno por lo que va experimentando, por lo que va formulándose, lo que va buscando, lo que ya sintetizó, por las relaciones que tejó, por las esperanzas que genera.

HALLAZGOS.

- Creemos que las prácticas cotidianas en los ambientes comunitarios y familiares favorecen el aprendizaje de los niños mediante muy distintas formas como la observación, la escucha de familiares o amigos, la repetición y la indagación.

- La importancia de incorporar e impulsar diversas formas para la generación de aprendizaje, así como diversos ambientes y relaciones.
- Hemos descubierto que la vida cotidiana de los niños es un espacio de aprendizaje tremendamente rico, del que como escuela tendríamos que aprender mucho, rico por qué: les genera saber, les permite desarrollar habilidades, es el espacio donde se ponen en juego sus referencias éticas y políticas; entran en juego múltiples actores y escenarios, múltiples dinámicas, se desarrolla el niño en ambientes integrales y complejos. Por otro lado favorece y potencia los procesos de Tamujé cuando se les incorpora y es más fácil que así se encuentre significado y sentido en el proceso de aprendizaje.
- Vemos tres ámbitos o formas de valorar y hacer uso de los saberes previos: primero, el niño sabe algo y sobre ello desarrollamos un proceso que lo lleve a nuevos aprendizajes. Segundo, tenemos un tema y partimos de lo que el niño sabe sobre él. Tercero, los niños y las guías sabemos cosas distintas sobre un tema y las ponemos en común para enriquecernos y aprender juntos. Esto cabe también para los elementos culturales y sus intereses. Es decir se puede generar el proceso en sus términos culturales o de sus intereses, se pueden incorporar y dialogar con una propuesta de las guías o un aporte entre guías y niños sobre cierto tema.
- El conocer los intereses de los niños, de los padres de familia y de nosotros como equipo nos ha permitido ofrecerles un ambiente rico de posibilidades en temas, materiales y actividades que le permiten conectarse con mayor sentido con los nuevos aprendizajes.

- Hemos procurado que para que el niño se encuentre con el proyecto educativo y genere aprendizajes, el niño tenga los espacios, las maneras y los medios para poder descubrirse ante los demás como es. Ello nos ha implicado adecuar la disposición y materiales de tal o cual manera, o reconocer la importancia de que estén de tal manera. Por otro lado fortalecer metodologías que ... y disponernos con herramientas y procedimientos didácticos de diálogo, de demostración, de observación y de vinculación...
- Estos espacios han permitido a los niños compartir sus creencias, sus ideas, sus maneras, sus significados que además de enriquecernos, le permiten ejercer su autonomía y crear conexiones para el nuevo aprendizaje.
- Como proyecto estamos propiciando espacios donde los niños se encuentren y compartan con esta diversidad de pensamientos, creencias, saberes y puntos de vista que los hacen abrir su mente y su ser, para conocer más, para ampliar sus conocimientos y actuar con responsabilidad, conciencia y proyecto en su entorno.
- Creemos que esto les ha permitido moverse y seguir construyendo y reconstruyendo su dignidad, su autonomía y su ser. Han madurado y reaccionan de una manera natural de respeto, de resolución de conflictos, de convivencia y ayuda mutua natural y espontánea.
- Se ha despertado un interés por las investigaciones- presentaciones de temas elegidos por ellos mismos, donde logran conectar y profundizar más en los temas y al compartirlo y explicarlo a sus compañeros refuerzan sus aprendizajes y enriquecen a los demás.

- Cambio radical en las relaciones de poder entre niños y maestras y entre escuela y comunidad, pues el proceso educativo y la institución están en diálogo crítico, en función de la comunidad y las personas. Ello implica otros niños, otras maestras, otros padres que juntos construyamos otra cultura del aprendizaje más corresponsable.
- El proceso educativo surge, se enriquece y aporta desde y a la vida.



Ilustración 35

RETOS

Para lograr lo que hemos ido descubriendo, necesitamos ser adultos-guía con ciertas actitudes que nos permitan aprender junto con los niños.

- Saber observar y escuchar antes de hablar y actuar.
- Tener la capacidad de improvisar y ser flexibles cuando es necesario para lograr conexiones más ricas y significativas en los aprendizajes de los niños.
- Reconocer que el niño es capaz de guiar sus procesos de aprendizaje y propiciarles el espacio y ambiente necesarios para que puedan ser más significativos.
- Continuar analizando y reflexionando la experiencia para seguir identificando Elementos y dinámicas relativas a estos tres elementos que aporten a una práctica que los incorpore y potencie de mayor manera, posibilitando un proceso educativo que responda y se vincule a ese niño, para aportarle más a su autonomía y a que sus procesos de aprendizajes puedan enriquecer su vida.



Ilustración 36

BIBLIOGRAFÍA

Geertz, Clifford. (1973). *La interpretación de las Culturas*. España. Editorial Limpergraf.

Freire, Paulo. (1998). en *Acerca de la pedagogía de la autonomía en Paulo Freire entre nosotros*. Editorial CEEAL, IMDEC y Centro de Intercambio Educativo Graciela Bustillos.

EZLN. (1995). *Diálogos de Sacam Chém, en Revista Ce- Acatl*. Núm. 73. México.

Bertely, María. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Editorial Paidós.

Villoro, Luis. (1982). *Crear, Saber, Conocer*. México, D.F. Siglo xxi editores.

Levinas, Emmanuel. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México, D.F. Siglo xxi editores

Duffy, D Neil, and Duffy, Michael. (2002). *Children of the Universe: Cosmic Education in the Montessori Elementary Classroom*. Hollidaysburg, PA: Parent Child Press.

Rodríguez López, Abel. (2006). *Los rarámuri. Un modo de pensar, sentir y creer que nos enriquece*. *Kwira*, 87. 43-55.

Paradise, R. y Rogoff, B. (2009). *Syde by syde: Learning by observing and pitching*. In *Ethos*, 37(1), 103-138.

Montessori, María. (1937). *EL niño, el secreto de la infancia*. Barcelona, España. Ediciones Araluce. Segunda edición (1966).

Rogoff, Barbara y Angelillo Cathy (Eds). (2002). *Investigar la diversidad cultural, teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. México. ITESO, Universidad de Colima, Universidad Iberoamericana.

Bertely, María (coordinadora). (2007). *Los hombres y las mujeres del maíz, democracia y derecho indígena para el mundo*. México. Ed. CIESAS, Papeles de la Casa Chata

Gadamer, Hans-George. (1999) *Educación es educarse*. extraído el 3 de noviembre 2014 de www.ilustracioncritica.com/texto-gadamer.html

Schmelkes, Sylvia. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México. Ediciones CGEIB, Secretaría de Educación Pública.

Bonfil Batalla, Guillermo. (1988). *El México Profundo. Una civilización negada*. México. Editorial Alianza

Bazdresch, Miguel. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara. Secretaria de Educación Jalisco.

Crispín, María Luisa (coord.). (2014). *La interculturalidad en la escuela que queremos. Guía de trabajo para diplomado*. México. Universidad Iberoamericana

Wenger, Etienne. (2001) *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. España. Editorial Paidós.

Robles, Ricardo. (1987) *Los rarámuri Pagótuame*. Ba'wichiki, México.