



**COMUNICACIÓN AUTÉNTICA E INTERCULTURALIDAD:
UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL YUCATÁN RURAL**

Guillem Tenas Subirana

Tesis elaborada para obtener el grado de
Maestro en Investigación Educativa

Tesis dirigida por:
Juan Carlos Mijangos Noh

Mérida de Yucatán
Enero de 2016

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en la que he dado crédito a sus autores; asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.

Agradecimientos

Agradezco primero a mi familia por su apoyo incondicional y por acompañarme siempre.

Agradezco a mi asesor, el Dr. Juan Carlos Mijangos Noh, por los largos debates y las profundas revisiones académicas. También por su ejemplo como educador comprometido. Agradezco igualmente a la Dra. Montserrat Oller Freixa y al Dr. Pedro Canto Herrera por su atenta lectura y a la Dra. Amalia Nivón Bolán por su consejo y recibimiento en la Universidad Pedagógica Nacional.

Un saludo especial a todos los vecinos de Canicab. A la familia Aké por su hospitalidad, a don Víctor y a doña Ernestina, a Juan Carlos, a Uado... me han hecho sentir como en casa. Gracias a Juan Ku Monforte, al maestro José Luis, a la maestra Lizeth, a Vidaura y a todos los chavos de la Secundaria y a sus familias. Ustedes son los imprescindibles.

Por último, solo me queda agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 293593 que hizo posible mi total dedicación y compromiso con la presente investigación.

Resumen

La presente investigación aborda desde distintas aristas la problemática de la comunicación en su relación con la educación intercultural. Por un lado, recoge el conjunto de reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas que nos están ayudando a pensar una comunicación educativa para el Yucatán rural. Por otro lado, analiza los resultados del proyecto escolar comunitario que catalizó nuestra preocupación de llevar a la práctica la interculturalidad en las escuelas mexicanas.

El presente trabajo es teoría y es acción. Considerando el marco curricular actual e identificando las problemáticas estructurales que condicionan la praxis educativa, nos sumergimos en una comunidad maya de 800 personas para actuar desde su escuela Secundaria. El trabajo de campo se prolongó a lo largo de dos años, durante los cuales pasé de ser gringo a güero, después maestro y finalmente, Guillem.

El proyecto escolar “Historia Oral de la Hacienda de Canicab” desplegó los principios interculturales del currículum y culminó en la elaboración de una plataforma web con más de 50 publicaciones sobre la historia local. Los educandos movilizaron sus conocimientos para dar respuesta al desafío que supone investigar en la propia comunidad: entrevistaron a testimonios orales, tomaron fotografías, juntaron documentos históricos, organizaron informaciones y las compartieron en el blog. Les animamos a comentar los trabajos en www.lahaciendadecanicab.wordpress.com.

Potenciar la expresión de los educandos y de la comunidad para empoderar a ambos fue el proceso que vertebró nuestra acción. En sus conclusiones, la investigación propone un modelo de contextualización curricular que involucra a comunidades y da voz a los actores educativos locales. Reivindicamos la participación comunitaria para la construcción de una educación verdaderamente intercultural en México, este país diversamente excepcional:

El rezago educativo es un gran problema. Se debe regionalizar la educación. Porque no te pueden traer modelos... que no son tuyos, y qué te digan: adáptalos. Es muy complicado hacerlo. La educación tienes que hacerla de acuerdo con tus recursos. [...] Tenemos que rescatar nuestra cultura, darle la importancia que requiere. Porque si no, se empiezan a perder los valores. Porque si no, se empieza a perder la identidad. Empiezan a dejar sus tradiciones, sus costumbres... y tronó la identidad (Maestro rural de Yucatán, comunicación personal, 11 de septiembre de 2014).

Tabla de Contenidos

Capítulo 1. La Problemática	1
Institucionalización de la educación intercultural	1
La interculturalidad en el currículum de educación básica	4
Reconociendo el punto de partida: desigualdad y discriminación	5
El currículum como discurso fuera de contexto	8
Concreción curricular. Caminos para interculturalizar la escuela	10
Capítulo 2. Marco Teórico	14
¿Qué entendemos por comunicación?	14
Participación y diálogo	16
Comunicación para el cambio social	19
Comunicación educativa	21
En respuesta desde lo local	24
Planteamiento de la Investigación	26
Preguntas de investigación	26
Objetivos	26
Capítulo 3. Metodología	27
Planteamiento metodológico	27
Fase 1. Inserción comunitaria	28
Fase 2. Planeación del proyecto escolar	32
Fase 3. Desarrollo del proyecto escolar	34
Capítulo 4. Análisis de Resultados	39
Inserción comunitaria	39
Fascinado por lo maya	39
No somos tan diferentes	40

De gringo a güero, después maestro y al fin Guillem	40
Mi familia adoptiva	41
¿Cómo es Canicab?	43
La industria del henequén	43
¿Cómo es la escuela?	44
Problemáticas educativas y comunitarias	45
El proyecto escolar “Historia Oral de la Hacienda de Canicab”	48
El blog como vehículo de expresión	50
La perspectiva del enfoque por competencias	51
¿A qué competencias contribuimos?	52
Participación comunitaria	55
Participación en el salón	55
¿Qué nos interesa investigar?	56
Los testimonios orales	58
Somos los Mayeros	61
¡Nuestro pueblo está en el mapa!	62
Expresión de los educandos	63
Publicaciones basadas en conversaciones informales con testimonios orales	66
Publicaciones que son expresiones directas de los educandos	70
Publicaciones basadas en entrevistas semiestructuradas a testimonios orales	76
El blog como problematización colectiva	81
Problematización de contenidos	84
Ideas previas sobre la historia	85
La historia es genial	85
El libro de texto como dogma	86
La historia nos hace mexicanos	88

La comunidad y la historia	89
Evolución de las ideas sobre la historia	91
Cuestión de perspectivas	93
Momento 1. Sin ruptura	93
Momento 2. Reconocimiento de perspectivas	94
Momento 3. Construcción de una perspectiva crítica propia	95
Capítulo 5. Conclusiones	97
Sustitución de la extensión por la comunicación	97
¿Es replicable el proyecto escolar?	100
Un modelo de concreción para el currículum intercultural	100
Referencias	103
Apéndice	108
Proyecto escolar: Guía para el maestro	108
Proyecto escolar: Guía para el alumno	111
Instrumentos	115
Guion de grupo de discusión a mamás de escuela primaria	115
Guion de entrevista semiestructurada a maestros (final del proyecto)	118
Guion del grupo de discusión a educandos (final del proyecto)	119
Fotografías de la experiencia	120

Índice de Tablas

Tabla 1. Concreción de políticas interculturales	8
Tabla 2. Dialéctica educativa	23
Tabla 3. Inserción comunitaria. Relación de técnicas utilizadas	31
Tabla 4. Planeación del proyecto escolar. Relación de técnicas utilizadas	33
Tabla 5. Desarrollo del proyecto escolar. Relación de técnicas utilizadas	37
Tabla 6. Inserción comunitaria. Problemáticas detectadas	47
Tabla 7. ¿Qué te gustaría aprender sobre tu comunidad?	57
Tabla 8. Escribe 3 cosas de tu comunidad que consideres históricas	57
Tabla 9. Muestra: Preguntas a testimonios orales	60
Tabla 10. Asociación de ideas: historia-connotaciones positivas	85
Tabla 11. Asociación de ideas: historia-pasado	86
Tabla 12. Asociación de ideas: historia-libro de texto	87
Tabla 13. Asociación de ideas: historia-nación mexicana	88

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de concreción curricular vertical	12
Figura 2. Propuesta de concreción curricular transformadora	13
Figura 3. Estructura comunicativa del proyecto escolar comunitario	25
Figura 4. Formulación pedagógica del proyecto escolar	32
Figura 5. Desarrollo del proyecto educativo. Modelo de análisis	35
Figura 6. Conexiones entre temas del blog	82
Figura 7. Problematización: Sin ruptura	93
Figura 8. Problematización: Reconocimiento de perspectivas	94
Figura 9. Problematización: Construcción de una perspectiva propia	95
Figura 10. Modelo de concreción para el currículum intercultural	101

Capítulo 1

La Problemática

Institucionalización de la educación intercultural

El tiempo se acelera y el espacio se hace chico en nuestro mundo global. La gran diversidad de culturas que existe está en contacto con una intensidad cada vez mayor. El contacto entre culturas aumenta y muchos científicos sociales ponen su atención sobre este fenómeno. Conceptos como *globalización cultural*, *multiculturalismo* o *interculturalidad* ya forman parte de conversaciones cotidianas.

La presente investigación se vale del concepto de interculturalidad para abordar las complejidades en las relaciones entre culturas diversas. Descartamos el concepto del multiculturalismo, por las limitaciones explicativas que se le han descubierto en los debates sobre diversidad cultural. Tubino (2001), en “Interculturalizando el multiculturalismo”, postula que la interculturalidad es una propuesta más íntegra que el multiculturalismo. El autor, defiende que el principio ético de la tolerancia es la base del multiculturalismo, mientras que la ética del reconocimiento, es el fundamento ético que da sentido a la interculturalidad:

El reconocimiento es más que la tolerancia positiva. Reconocer al otro en su alteridad radical es más que respetar sus diferencias y comprenderlo desde su percepción del mundo. Reconocer al otro es respetar su autonomía, es percibirlo como valioso. Pero la valoración a priori del otro es un falso reconocimiento. La gente merece y desea respeto, no condescendencia. El verdadero reconocimiento es a posteriori, se da en la experiencia del encuentro con el otro. Pero sólo es posible en relaciones auténticamente simétricas y libres de coacción (Tubino, 2001, p. 189).

La interculturalidad es dinámica porque reconoce el intercambio, y es ética porque lo predispone al diálogo y al encuentro, tendiente a la horizontalidad. En cambio, el multiculturalismo, como concepto, se limita a aceptar la coexistencia de culturas diversas, pero no aborda el fenómeno en su dinamismo. Además, la interculturalidad también es política, porque advierte que el diálogo solo es posible dentro de un marco de igualdad razonable.

Si bien el intercambio es inherente a la existencia de culturas diversas, este puede darse desde la igualdad y en el encuentro o también desde la desigualdad y la imposición. De hecho, diálogo e igualdad son valores que muy a menudo no se imponen en nuestras realidades. Injusticias, discriminación, guerras. Bien sabido es que el miedo hacia el otro – hacia lo diferente– a veces desemboca en racismo y relaciones de opresión y dominación entre personas y grupos culturales.

A pesar de ello, todas las culturas son el resultado de una transformación continúa, que es más fecunda gracias al diálogo con otras culturas (Panikkar, 2006). Por eso, uno de los mayores retos que enfrenta la globalización cultural, es la construcción de una sociedad donde la convivencia y el diálogo intercultural contribuyan a la evolución social y personal desde las diferencias. Sobre esta cuestión, Raimon Panikkar, filósofo y teólogo para el diálogo intercultural, escribe:

La interculturalidad describe la situación dinámica del hombre que, consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas, sabe que no puede aislarse en sí mismo. El diálogo intercultural es un imperativo de nuestro mundo. La interculturalidad surge de la consciencia de la limitación de toda cultura, de la relativización de todo lo humano; se manifiesta como una característica intrínsecamente humana, y por tanto, también cultural (Panikkar, 2006, p. 130).

La interculturalidad convertida en imperativo ético, es un compromiso que asumen, en el ámbito educativo, numerosas instituciones internacionales. Un ejemplo significativo al respecto, son las “Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural” (2006). El documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la educación intercultural debe abordar la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, a partir de la construcción de relaciones evolutivas entre los distintos grupos culturales. La finalidad de la educación intercultural es construir una sociedad donde las culturas se enriquezcan mediante el intercambio dinámico y creativo (UNESCO, 2006, p. 17).

En este sentido, los tres principios que establecen las mencionadas *Directrices* son:

Principio 1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio 2. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para participar activamente en la sociedad.

Principio 3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y la solidaridad entre los individuos, grupos étnicos, sociales y culturales entre naciones (UNESCO, 2006, p. 34).

Los planteamientos de organismos como la UNESCO –la Organización de las Naciones Unidas, en su conjunto, promueve el diálogo intercultural– son ampliamente aceptados (al menos en su dimensión discursiva) por numerosos estados latinoamericanos. Muchos de ellos ya crearon sus instituciones específicas para el desarrollo de una educación intercultural: México con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Ecuador con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DNEIB), Argentina con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), Brasil con la Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Chile con la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CNEIB), son casos muy significativos.

Esta nutrida lista de instituciones para la educación intercultural es una manera de evidenciar que la perspectiva de la interculturalidad se ha institucionalizado en las políticas educativas de los estados latinoamericanos. Porque ya no es legítimo, a ojos de la comunidad internacional, plantear políticas educativas centralistas y programas de estudios homogéneos. Ahora, lo políticamente correcto es promover una educación equitativa, diversa e intercultural. La transformación de los discursos y las políticas de los estados es advertida por varios estudiosos de la interculturalidad (Bertely, Gasché y Podestá, 2008). Sobre esta misma cuestión, advierte Sartorello:

Los estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multipluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones, leyes y reglamentos y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural bilingüe (Sartorello, 2009, p. 79).

Sartorello (2009) utiliza el concepto de *oficialización de la interculturalidad* para referirse a la institucionalización del discurso intercultural. La oficialización de la interculturalidad, pone de manifiesto que los principios de la educación intercultural son

asumidos discursivamente para los Estados y las instituciones educativas. Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿Cómo está institucionalizada la educación intercultural? ¿Qué tanta distancia existe entre las leyes y su concreción? O: ¿Cómo los principios de igualdad, democracia e interculturalidad se articulan y concretan en los centros escolares de Yucatán?

La interculturalidad en el currículum de educación básica

El discurso de la interculturalidad se impregna, igualmente, en el currículum de educación básica mexicano. La Secretaría de Educación Pública (SEP) defiende los principios de la educación intercultural en su “Plan de Estudios 2011. Educación Básica” (PEEB11, de aquí en adelante):

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva (SEP, 2011, p. 35).

Interculturalidad y equidad son dos de las directrices que fundamentan el currículum actual. Primero, el PEEB11 promueve la protección y el desarrollo de las culturas diversas y sus cosmovisiones. Segundo, el PEEB11 asume como prioridad la reducción de la desigualdad en el acceso a las oportunidades, evitando las distintas formas de discriminación a la diversidad (SEP, 2011, p. 35).

No obstante, si nos detenemos a considerar la tremenda desigualdad educativa o la discriminación cultural que hay en el país –cuestión que se trata en el siguiente apartado–, la concreción en las escuelas de principios como la igualdad y la interculturalidad es una cuestión de enorme complejidad. Con el objeto de diversificar la educación y al mismo tiempo combatir la desigualdad, el PEEB11 propone el mecanismo de los marcos curriculares. Estos marcos son los instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos (SEP, 2011, p. 57), que deben servir para desarrollar programas de estudio y contenidos diversos y contextualizados:

La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos Curriculares (sic) y, con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios (SEP, 2011, p. 56).

Son más los elementos que manifiestan la interculturalidad del plan de estudios. En su conjunto, el PEEB11 se caracteriza por tener un discurso marcadamente democrático y hasta progresista, más allá de la interculturalidad. Contempla: flexibilizar y diversificar los planes de estudio (SEP, 2011, p. 61), incorporar temas de relevancia social (SEP, 2011, p. 36), renovar el pacto entre familia y escuela (SEP, 2011, p. 36), democratizar la participación en la escuela (SEP, 2011, pp. 36-37, p. 63), reconocer y practicar el valor del bilingüismo (SEP, 2011, pp. 45-47), incluir en los programas de estudio los saberes de pueblos y comunidades (SEP, 2011, p. 57), favorecer la participación comunitaria (SEP, 2011, p. 63), entre otros.

Nuestro propósito aquí no es tanto el análisis exhaustivo de los contenidos del currículum como subrayar que el planteamiento curricular reúne una serie de elementos que establecen un marco educativo y legal favorable, para transformar, democratizar y diversificar la educación en México.

Pensamos que algunas de las estrategias que propone para ello son útiles (como la creación de marcos curriculares); sin embargo, es evidente que la mayoría de propósitos curriculares no podrán lograrse sin abordar problemáticas estructurales tales como la desigualdad educativa o la discriminación hacia los pueblos originarios. Aunque el cambio en la orientación curricular es un reconocimiento necesario, si no se realiza un gran esfuerzo para transformar las problemáticas educativas, el PEEB11 no será más que un discurso estéril, sin capacidad para transformar la realidad escolar.

Reconociendo el punto de partida: desigualdad y discriminación

Políticas educativas y planes de estudio focalizan sus esfuerzos en el discurso pero tienden a ignorar todas las complejidades que conlleva el reto de construir una educación diversa y equitativa para los educandos de un país. Voces críticas con la postura institucional (Bertely, 2008; Díaz-Barriga, 2012), advierten que mientras no haya condiciones democráticas de igualdad no será posible la transformación de la educación en México.

No es posible un diálogo respetuoso entre culturas mientras las relaciones culturales, políticas, sociales y económicas sean opuestas a los principios éticos de la interculturalidad. Bien sabido es que en México, la discriminación hacia los pueblos originarios es cotidiana:

El no respeto a los derechos de personas o grupos se torna escandalosamente violento cuando, todavía en el tiempo presente, existen prácticas de rechazo y discriminación que se basan, por ejemplo, en las diferencias de nuestros rasgos físicos, como el color

del cabello, el tono de la piel, la forma de la cara, el peso, la talla, etc. Entonces, ser güerito, ser moreno, ser gordo o ser flaco se vuelven motivos para discriminar (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2012, p. 2).

Cada uno de nosotros podría explicar anécdotas al respecto. Les comparto una que sucedió en mi universidad. Celeste es una estudiante del interior de Yucatán. En el curso escolar 2013-2014, accedió a estudios de licenciatura en la universidad pública. Cuando llegó a la oficina de control escolar de su nueva facultad, en Mérida, se registró en la base de datos como Celeste Estrella. Lo contradictorio del asunto, es que su apellido paterno era Ek. ¿Por qué Celeste opta por traducir su apellido al español?

Aunque tomemos el caso de la joven como un caso y no como una generalidad, sirva para advertir hasta qué son naturales las jerarquías entre grupos culturales. Desde la óptica de Paulo Freire, pedagogo brasileño, se define la actuación de Celeste en el marco de una realidad opresora: “Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella” (Freire, 1978). Asimismo, dicha realidad es generadora de conciencias y Freire utiliza el concepto de conciencia del oprimido para referirse al pensar y sentir de la joven estudiante. La conciencia del oprimido se caracteriza por la prescripción de comportamiento, la autodesvalorización, el alojamiento del opresor en sí (Freire, 1978).

Discriminación y desigualdad. Otra cara de la misma moneda es la desigualdad educativa. Datos en mano, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) observa:

Si se analizan características sociales, los indígenas tienen mayores probabilidades de vivir en situación de pobreza y de habitar en áreas geográficas aisladas en comparación con sus contrapartes no indígenas. En términos de indicadores educativos, los niños de los pueblos originarios alcanzan menos años de escolarización y menores niveles de aprendizaje que el resto de la población (INEE, 2007, p. 43).

En el mismo informe de 2007, el INEE describe las enormes desigualdades educativas entre “población indígena” y “población no indígena”. En primer lugar, la población alfabetizada de 5 años o más es del 68.3% en la población indígena, respecto al 91.4% para el resto de la población. En segundo lugar, la media de años de escolaridad es de 4.5 años para la población indígena respecto a la media de 8.1 años para el resto de la

población. En tercer lugar, la población indígena que ha concluido la secundaria es del 22%, respecto el 57% en el caso de la población no indígena. Considerando que para el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) las personas en situación de rezago educativo son aquellas mayores de 15 años que no han concluido la secundaria (INEGI, 2005, p. 50), podemos afirmar que el rezago educativo es del 78% en la población indígena respecto del 43% en la población no indígena. La distancia es de 35 puntos porcentuales.

Finalmente, la misma tendencia se observa en el contexto de Yucatán. Sobre el rezago educativo en la población mayahablante:

Uno de los niveles de escolaridad más bajos de México se encuentra entre los mayas de Yucatán, ya que el 62.5% de los individuos no ha completado la educación primaria, el 8.9% tiene la secundaria y el 6.6% cuenta con estudios de postsecundaria (Mijangos, 2009, p. 6).

Los porcentajes y datos numéricos se traducen en situaciones personales y sociales graves. La opinión de un profesor del contexto rural yucateco sobre el rezago educativo, nos ayuda a comprender las situaciones concretas que encontramos detrás de las cifras y que son consecuencia y causa de la desigualdad:

Una de las problemáticas que está afectando es la temática social. Cuando un joven empieza a descubrir y a darse cuenta de que las cosas no son como él las creía... y si no tiene los medios para alcanzar sus objetivos, se vuelve indiferente. Yo le he preguntado a alumnos por ejemplo: ¿A qué aspiras? Y te dicen... pues... ¡no tienen ni idea de lo que les estás preguntando! Porque imagínate: un muchacho que a las 5 de la mañana, el papá ya se fue a trabajar, a las 6 de la mañana la mamá también ya se fue. Cuando él despierta y va a desayunar no se encuentra a nadie en la casa. Y si tiene una infinidad de carencias, ¿cómo crees que ese muchacho pueda progresar? ¿Quién le va a hacer pensar de qué puede mejorar su estatus social? ¿Qué pueda mejorar su forma de vida? Si eso es lo que está viendo todos los días en la comunidad. Está solo, sin modelos (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014).

Aunque los datos hablan por sí solos, desafortunadamente, las políticas educativas tienden a implementarse a pesar de lo estructural. A menudo, sucede que el Estado aplica políticas sin atacar las problemáticas de desigualdad y de discriminación. Y lo planteado se queda en el papel porque no se diseñan estrategias de desarrollo para las políticas que se

plantean. Y pasan los años, y los problemas siguen incrustados en la estructura social del país.

Al menos por estas razones, defendemos que la concreción del currículum en las escuelas mexicanas es un proceso de una complejidad enorme que depende, en primer lugar, del desarrollo de estrategias de implementación que partan de lo local para abordar lo estructural. Como se verá más adelante, nuestra propuesta educativa quiere contribuir a los mismos principios éticos que defiende el currículum –igualdad, diversidad, interculturalidad– aunque superando las lógicas tradicionales y opresoras de relación. La presente investigación, se desarrolla desde el supuesto que el camino hacia la interculturalidad conlleva necesariamente una transformación de las relaciones de jerarquía, que van de la mano de la desigualdad social y de la discriminación cultural. En el siguiente capítulo justificaremos con profundidad teórica los porqués de nuestra postura.

Con el ánimo de aclarar lo expuesto hasta aquí, se presenta una tabla-resumen con las dos posiciones que se confrontan en la concreción de políticas interculturales. Aunque la tabla se basa en cuestiones ya argumentadas, es al mismo tiempo una anticipación del

Capítulo 2:

Tabla 1. *Concreción de políticas interculturales*

Postura institucional	Postura crítica
Obvia las relaciones de poder	Hace explícita la dimensión política
Presupone un marco de igualdad democrática	Critica el supuesto de igualdad y democracia
Énfasis en el discurso y la planeación	Énfasis en las prácticas y el desarrollo de modelos
Planeación de políticas	Desarrollo y concreción de políticas en el terreno
Reproducción de las problemáticas estructurales	Interculturalidad como desafío sistémico

Nota. Elaboración propia a partir de autores: Bertely (2008), Sartorello (2009) y Mijangos (2006).

El currículum como discurso fuera de contexto

Todo proyecto curricular se estructura en una fase de planeación y en una fase de desarrollo. La primera fase, consiste en el diseño del modelo educativo y, la segunda, en su concreción en los centros educativos. Es importante establecer que la articulación entre una y otra es un proceso en el que intervienen múltiples factores y variables: la cultura escolar, la formación de profesores, el compromiso de los actores educativos, los medios materiales, o las problemáticas estructurales como la desigualdad educativa, etcétera. Por lo tanto:

Hay que precisar que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada es complejo y, por definición, está multideterminado, por lo cual implica no sólo la tarea de *implantación* del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto (Díaz-Barriga, 2012, p. 27).

Entendiendo que la realidad de un sistema educativo se expresa en las aulas más que en los planes, la fase de desarrollo de todo currículum es la que determina el éxito o fracaso del mismo. La dialéctica entre teoría y práctica divide el campo curricular en dos tradiciones de investigación diferenciadas: una más centrada en la elaboración y evaluación de planes y programas de estudio, y otra más centrada en todo lo que acontece en el aula, en las realidades escolares concretas (Díaz, 2003).

En México, se ha confiado tradicionalmente que la renovación o el cambio de modelo educativo –los cambios en las leyes y en los planes de estudio– tendría como resultado la mágica transformación del sistema educativo (Rautenberg, 2009). Así pues, la contradicción entre la postura tradicional y la crítica que observábamos en el debate de la interculturalidad, aparece nuevamente en el campo del currículum. El problema compartido de fondo es la tensión que separa el discurso de la realidad concreta. Esta cuestión se evidencia durante la entrevista exploratoria que mantuvimos con el director de una Secundaria del Yucatán rural. Sirvan los siguientes cortes para ilustrarlo:

Para empezar no contamos ni con la infraestructura suficiente. Siempre se ha hablado de que las escuelas, este... están bien equipadas, están bien dotadas, pero siempre se queda en el discurso. Porque en la realidad no funciona: ésta escuela está registrada como aula digital pero nunca fue equipada (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014).

Para que tengas una idea: tenemos libros obsoletos. Estamos trabajando con un nuevo plan que se dio a conocer en el 2011 [en referencia al ‘Plan de Estudios 2011. Educación Básica’], pero no tenemos libros de texto apropiados y adecuados, al 2011. Son libros que vienen desde 2006 (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014).

De la misma manera que en los casos de la oficialización de la interculturalidad o de la implementación de las políticas educativas, la investigación curricular en México se ha preocupado mayormente por el análisis de los modelos y los planes, sin dejar de centrarse en lo que está sobre el papel. Díaz-Barriga resume:

El campo del currículo en nuestro país se ha caracterizado, por lo menos desde la década de los ochenta, por un marcado interés instrumental, dada la prevalencia de estudios y proyectos aplicados, enfocados en la intervención y la generación de propuestas curriculares y modelos educativos. [...] Se ubica en un segundo plano el interés básico de la construcción conceptual del campo curricular, el trabajo de investigación en torno a su recuperación histórica o a la explicación de los procesos educativos, instruccionales o identitarios vinculados con el currículo (Díaz-Barriga, 2012, p. 25).

En comparación, la investigación curricular dedicada al desarrollo de la educación en los contextos de aprendizaje escasea. Inclusive las voces de investigadores críticos tienden a encasillarse en los debates sobre planeación. El desequilibrio es comprensible si consideramos que se investiga desde los cubículos; muy pocas veces desde las escuelas. Finalmente, los investigadores corremos el riesgo de caer en la misma contradicción que advertimos en las políticas del Estado: la desarticulación entre la teoría (plan, modelo, discurso) y la praxis (realidad educativa).

Concreción curricular. Caminos para interculturalizar la escuela

Defiende Díaz-Barriga que la transformación de la educación en México requiere de un *cambio sistémico* de la organización educativa. Para comenzar, las fases de planeación y desarrollo curricular deben enriquecerse mutuamente, ya que de ello depende la integridad de todo proyecto curricular. Sin embargo, las lógicas tradicionales de implementación, funcionan de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro (Díaz-Barriga, 2012), negando la posibilidad de retroalimentar los currículums desde las escuelas y por los actores educativos locales. Cabe preguntarse: ¿Es posible contextualizar la educación desconsiderando a quienes están en el contexto? El director de una Secundaria del Yucatán rural explica las contrariedades con las que se encuentra cuando intenta aplicar el PEEB11:

Dice [el PEEB11] que se debe regionalizar la educación. Pero no te pueden traer modelos... que no son tuyos, y qué te digan: adáptalos. Es muy complicado hacerlo. La educación tienes que hacerla de acuerdo con tus recursos. Cómo yo te comentaba

hace un rato: ‘tengo que enseñar al muchacho a trabajar la tierra, pero con lo que ellos tienen acá’ (J.K.M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2015).

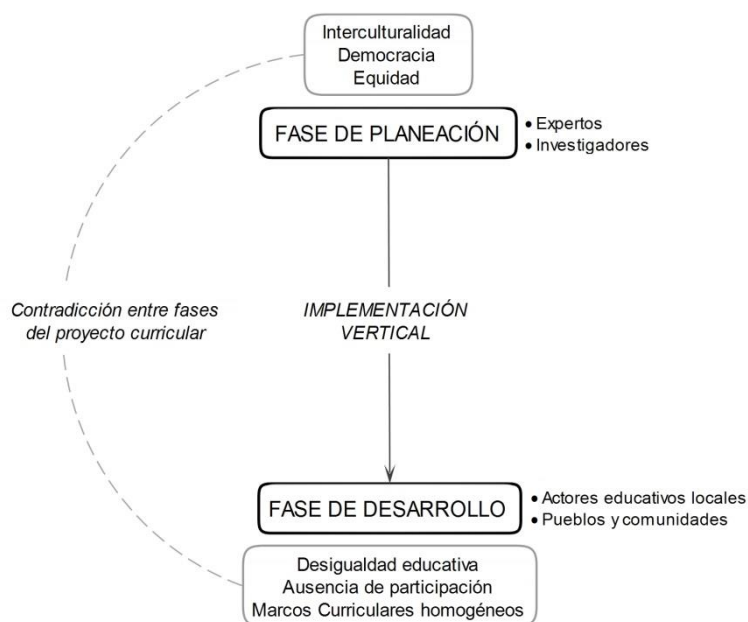
La educación no puede ser intercultural si no honra los principios de la interculturalidad. No hay interculturalidad posible sin el reconocimiento de la voz del otro. Hay que prestarse oídos. La esencia de la interculturalidad, que recae en la relación (de ahí el prefijo inter-), alcanza su plenitud cuando se orienta al diálogo entre grupos culturales y personas porque contribuye al enriquecimiento y al aprendizaje mutuo. ¿Es posible concretar un currículum intercultural sin desarrollar estrategias de comunicación e intercambio entre expertos y actores educativos locales, entre el centro y la periferia, entre investigadores y comunidades rurales? El currículum intercultural tiene que enfatizar necesariamente la voz de los actores educativos locales y de las comunidades porque se propone justamente diversificar la educación. Partir de lo local, conviene no solo desde una perspectiva cultural, sino también desde la escolar. Stenhouse, en “Investigación y desarrollo del currículum” (1984), reconoce el rol nuclear de los profesores y las escuelas dentro de la organización educativa: “La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum” (Stenhouse, 1984, p. 222).

El PEEB11, a pesar de que propone un modelo educativo democrático e intercultural, no permanece en realidad abierto a la retroalimentación ni a la crítica. Esta situación es contraria a su espíritu y dificulta su despliegue en las escuelas. Esto es un problema fundamental, pues como advierte Stenhouse: “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, p. 29). Concretar el modelo educativo a la realidad escolar supone, según Díaz-Barriga (2012), un cambio sistémico, dada la costumbre que caracteriza a la organización educativa en México –ciertamente, no sólo en México–:

Hay que reconocer que la lógica del currículo centralizado y diseñado en un enfoque de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro, que ha proliferado en nuestro sistema educativo desde los setenta, sigue presente en las instituciones educativas, por lo que muchas de las innovaciones emergieron con un enfoque vertical de implantación o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores educativos locales y comunidades (Díaz-Barriga, 2012, p. 26).

Con todo, un proyecto curricular no puede ser íntegro desde la implementación vertical, ya que las etapas de planeación y desarrollo permanecen desarticuladas. No existe comunicación entre quienes diseñan el plan y quienes lo practican y recrean en los contextos escolares concretos. Al final, sucede que el propósito educativo del currículum –equidad, democracia e interculturalidad– se contradice con la realidad educativa, la cual se caracteriza por ser desigual, por la ausencia de participación de los actores educativos locales y de las comunidades y por la falta de desarrollo de marcos curriculares diversos.

Figura 1. *Modelo de concreción curricular vertical*



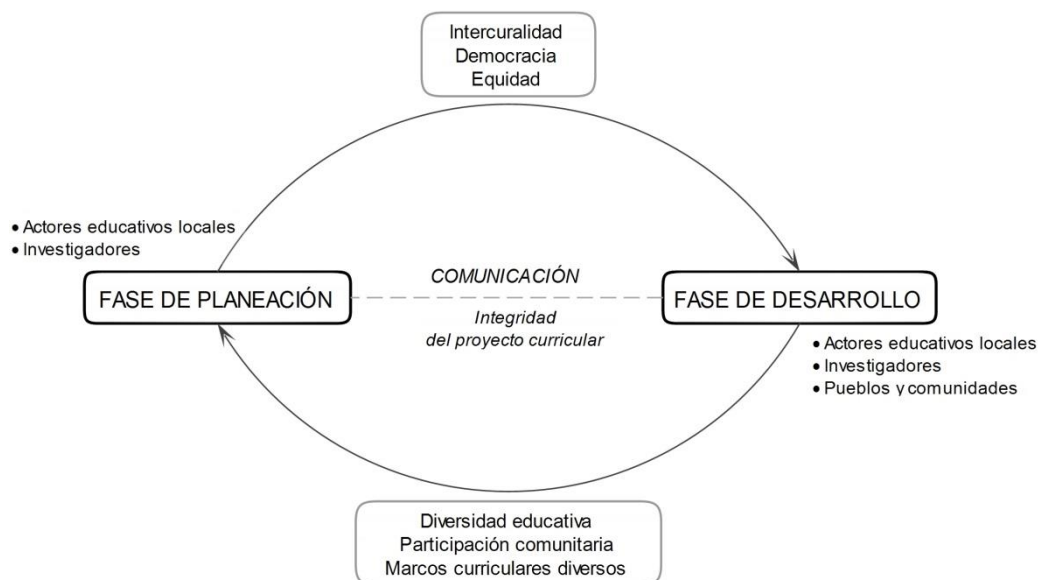
Nota. Elaboración propia a partir de autores: Díaz (2003), Díaz-Barriga (2012) y Stenhouse, (1984).

Con todo, la problemática que preocupa a la presente investigación es la interculturalización de las escuelas mexicanas: ¿Se puede diversificar la educación sin hacer partícipes a quienes son diversos? ¿Se puede ser democrático sin dar voz a los actores educativos locales? Finalmente, ¿es posible la equidad sin abordar las problemáticas estructurales de desigualdad y discriminación?

Si bien estoy a favor de los principios interculturales que establece PEEB11, hago mío el argumento de que un cambio sistémico es necesario para su concreción. Reconozco el punto de partida: no existen las condiciones de igualdad y democracia. Y por esta razón argumento que la interculturalidad depende de la transformación de las relaciones de poder (dadas las problemáticas estructurales) y que el diálogo es el camino para la construcción de una educación intercultural. Para la articulación del proyecto curricular en su integridad,

pienso en un modelo de concreción fundamentado en la relación entre la fase de planeación y la de desarrollo curricular:

Figura 2. *Propuesta de concreción curricular transformadora*



Nota. Elaboración propia a partir de autores: Díaz-Barriga (2012), Freire (1978), Mijangos (2006) y Stenhouse (1984).

En el modelo esbozado, fases de planeación y desarrollo se retroalimentan y evolucionan en comunicación para la integración del proyecto curricular. La concreción de la interculturalidad se basa en una relación más horizontal, que cuestiona los roles estáticos de planeación y aplicación tradicionales. La diversificación educativa, al fin, interpela a lo local. La comunicación ocupa el espacio central del nuevo modelo porque además de interrelacionar ambas fases del proyecto curricular, articula la participación de los actores educativos locales y de las comunidades. La comunicación, que es relación, es central en el nuevo modelo transformador. La relación tiende a la horizontalidad entre 1) las fases del proyecto curricular y 2) entre los investigadores, actores educativos locales y comunidades.

La presente investigación contribuye a interculturalizar una escuela a partir de un proyecto escolar comunitario. Los resultados que se presentan, son fruto de una experiencia de convivencia de dos años en una comunidad mayahablante y de la docencia en su Secundaria por un curso escolar completo. Nuestra acción educativa, se planeó y orientó en diálogo con la teoría para responder a las problemáticas discutidas aquí. Desde la experiencia y partiendo de lo local.

Capítulo 2

Marco Teórico

¿Qué entendemos por comunicación?

El verbo comunicar proviene del latín *communicare* que, a su vez, viene de *comunis*, que significa común. Su prefijo com- (así como co-, o con-) indica unión o colaboración. Algunas palabras con el mismo prefijo son cooperar, comunión, comunidad, compartir o confidente.

El significado de origen de la palabra se ha desdibujado. A día de hoy, son diversos los significados que le asociamos. Nuestro propósito aquí es explicar qué entendemos por comunicar. Es necesaria en primer lugar una aclaración fundamental; distinguiendo entre el uso deformado de la palabra que nos remite a la transmisión, y el significado esencial del acto comunicativo, sin el cuál no sería posible el entendimiento humano.

Muchas veces, el verbo comunicar se utiliza sin que la acción implique reciprocidad: “El presidente de la nación comunicará esta noche las medidas de su gabinete”, “alumnos, les comunicamos que el próximo viernes no habrá clase”, o “señor Fernández, le comunico que ha sido ascendido a director de la sección”. Tampoco en el caso de los medios masivos de comunicación se espera habitualmente una respuesta por parte del oyente o espectador. En todos estos casos, la acción sucede en una forma extensiva y en un sentido unidireccional. *Extender*, es el concepto que utiliza Freire (1973) para referirse a esta falsa comunicación, que es falsa, porque no hay intercambio de mensajes: el contenido del mensaje se transmite de una parte a otra, siendo solo una de las partes la que emite y actúa, mientras que la otra recibe, pasiva. La naturaleza de la *extensión*, establece una relación de jerarquía entre las partes, ya que solo una de ellas tiene el poder de la palabra. La extensión sirve para informar o para ordenar, pero no es posible el entendimiento humano en el marco de una acción sin intercambio. La práctica de la extensión es una costumbre arraigada en nuestras sociedades: sucede entre el capataz y el peón, entre el noticiero y el espectador, entre el político y el ciudadano, y hasta entre el maestro y el alumno. Institucionalmente, esta misma lógica es la que se ha utilizado a la hora de implementar políticas educativas: los planes de estudios son transmitidos al profesorado sin que se espere de ellos una opinión sobre sus directrices, sino que más bien extiendan el contenido del plan hasta los alumnos.

A pesar del uso habitual del verbo comunicar en el sentido expuesto; en realidad, la comunicación no es posible si no hay intercambio. Pues precisamente, la esencia de comunicarse es el intercambio. Así: “El puente comunica los dos lados del lago”, o “qué buena comunicación hay entre la triplete delantera, los jugadores se entienden de maravilla”. En estos casos, el uso de comunicar remite a su origen etimológico. La acción es ahora bidireccional, no jerárquica, es recíproca y colectiva; todas ellas son condiciones que caracterizan el acto comunicativo, tal y como lo expresa Habermas (1993) en su concepto de *acción comunicativa*:

El concepto de acción comunicativa, fuerza u obliga a considerar a los actores como hablantes y oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, y se entablan, recíprocamente a este respecto, pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o ponerse en tela de juicio (p. 493).

En la acción comunicativa de Habermas, así como en el significado etimológico de comunicar, el centro de la acción no recae en el contenido –como en la extensión– sino en el proceso que construyen los sujetos. La comunicación, que permite el entendimiento humano y por consiguiente el pensamiento, es fundamentalmente un acto social. Señala Freire:

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un *pienso*, sino un *pensamos*. Es el *pensamos* que establece el *pienso*, y no al contrario. [...] Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación (Freire, 1973, pp. 74-75).

Desde una argumentación lógica, Freire niega la existencia de comunicación en la forma extensiva que hemos descrito. No obstante, el acto de extender sí tiene una consecuencia importante: transforma al sujeto que recibe el mensaje en objeto del emisor:

De ahí que, como contenido de la comunicación, no puede ser *comunicado* de un sujeto a otro. [...] Si el sujeto *A* no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre él y *B*, en comunicación, no puede igualmente transformar al sujeto *B* en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese –y cuando es así– no habría, ni hay comunicación. Simplemente, un sujeto estaría (o está) transformando al otro, en *paciente* de sus *comunicados* [significados] (Freire, 1973, p. 75).

La comunicación no existe en una relación jerárquica, porque en esa relación se niega la expresión a un sujeto, que se transforma en objeto de los mensajes de otro. En cambio, la comunicación solo puede suceder cuando ambos sujetos intercambian la palabra, expresándose sobre un objeto comunicativo –contenido de la comunicación–, que es el medio sobre el que se intercambia la palabra y se piensa.

Asumirse –ya sea consciente o inconscientemente– en uno u otro de los significados estructura nuestras representaciones y prácticas sobre el mundo social. En la política, la extensión es propia de lógicas autoritarias, mientras que la comunicación es el camino a la democracia. En el desarrollo de políticas educativas, la extensión implementa del centro a la periferia y de arriba hacia abajo, mientras que la comunicación abre la participación a los actores locales. En el salón de clases, la extensión es transmisión de los contenidos del libro de texto y reproducción, mientras que la comunicación es construcción de contenidos y pensamiento.

Si se aspira a integrar la naturaleza culturalmente diversa de los educandos mexicanos, hay que asumir la sustitución de la extensión por la comunicación en los diferentes ámbitos y niveles que conforman el quehacer educativo. Para interculturalizar la educación, en primer lugar, hay que dar espacio a la expresión y la participación de los diversos.

Participación y diálogo

Tanto la *participación* como el *diálogo* son solo posibles en la comunicación bidireccional y recíproca, la que tiende a la horizontalidad. Si bien la participación es inherente a la comunicación, el diálogo, que es comunicación plena, depende además del grado de *problematización* alcanzado sobre el contenido que se comunica. El diálogo solo ocurre cuando se piensa y se problematiza con nuestro interlocutor aquello que es objeto de la comunicación. Que quede claro: la participación es condición necesaria para la acción comunicativa, pero su razón final, es la construcción de pensamiento desde la criticidad.

Postula la teoría constructivista del aprendizaje (Vygotski, 1993; Ausubel, 2002) que el acto de aprender es un proceso dinámico de elaboración y organización de los contenidos, en el cuál el aprendiz construye sus propios significados –no le son extendidos–. El constructivismo concibe el aprendizaje escolar “como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción” (Coll, 1996, p.161). Gadamer (1999), filósofo de

la hermenéutica, sitúa los procesos de aprendizaje en el terreno de lo social cuando argumenta que el lenguaje es el espacio donde acontece el pensamiento crítico. Concluye Gadamer: “El lenguaje sólo se realiza plenamente en la conversación” (1999, p. 98). Comunicación, y no extensión, para aprender a pensar. Interculturalidad, y no exclusión cultural, para que los contenidos comunicados y aprendidos acontezcan en el marco cultural de quien se comunica y aprende.

A continuación, ilustramos un proceso de problematización con el caso de un ciudadano que decide votar en las elecciones. Esta persona puede participar del proceso electoral sin haber reflexionado sobre la situación política, y en este caso, el votante se limitará a extender con su voto acrítico los mensajes recibidos durante la campaña política. Si bien esta persona participa del proceso electoral, no participa de la realidad habiéndola problematizado, ya que la decisión que toma no es fruto de su reflexión previa. Ahora bien, si estableciera un diálogo que problematizara un tema de actualidad política, esto es, lo contrapusiera con diversas perspectivas, sus opiniones al respecto evolucionarían. Desde la perspectiva constructivista, el ciudadano hará objetiva la situación política con mayor facilidad si la discusión comienza en sus experiencias previas (Ausubel, 2002) –pongamos por caso, que el tema objeto de debate son las deficiencias del alumbrado público de la plaza del pueblo–. Es después de problematizar que la decisión del ciudadano se orienta desde una perspectiva de mayor criticidad y objetividad. La acción de votar puede ser, entonces, reflexiva, porque ha sido pensada por el sujeto a consecuencia de la deliberación colectiva.

Llamamos problematización al proceso mediante el cual se hacen objetivos los hechos, se aprehenden desde fuera, y entonces es posible una comprensión crítica (Freire, 1973, p. 58). En el quehacer del científico social, problematizar supone reconocer las diferentes perspectivas posibles de un fenómeno social, para precisar desde cuál o cuáles de ellas se le va a dar respuesta (Quivy y Van Campendhoudt, 2005, p. 96). Se puede llegar a afirmar que la problematización es necesaria para el pensamiento científico. Sin ella, la Tierra seguiría siendo concebida como plana porque no se hubiera dudado de lo establecido.

Regresando a la discusión comunicativa, nótese la obviedad de que no es posible problematizar cuando el mensaje es transmitido sin discusión. En cambio, cuando la comunicación es plena se problematiza, porque se establece un diálogo entre las partes que permite la objetivación de las ideas sobre lo comunicado:

Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento ‘experiencial’), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla (Freire, 1973, p. 57).

El diálogo es la suma de pensamientos orientados al entendimiento común. El diálogo no sirve para convencer al otro, sirve para descubrir con él. La comunicación sin diálogo es intercambio de mensajes sin transformación de los significados; la comunicación con diálogo es intercambio de mensajes para la construcción individual y colectiva. En el salón de clases, la extensión se equipara a la adquisición de las informaciones por recepción; la comunicación, al aprendizaje por descubrimiento: “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973, p. 77).

No se trata solamente de que en la escuela los alumnos participen de una actividad en grupo para identificar los países en el mapamundi. Se trata de que se pregunten por qué el mapamundi es plano si la Tierra es redonda. Pensamos que todo ello será más efectivo si se reconstruye el mapamundi desde la propia comunidad. Desde el constructivismo, si los nuevos contenidos se relacionan con lo que los alumnos ya saben: “¿Dónde estamos nosotros?”, “¿por qué no aparecemos en el mapa?”.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.20).

Cuando el alumnado deja de dar por supuesta la existencia del mapamundi tal y como es y se pregunta “¿por qué el mapamundi es cómo es?”, comienza la problematización: “Si sabemos que la Tierra es redonda...”, “¿dónde está el centro de una esfera?”, “¿qué es un mapa?”, “¿por qué Europa siempre aparece en el centro?”, “¿quién hace los mapas?”, etcétera.

Si el profesor concluyera que “Europa está en el centro del mapamundi por razones geopolíticas y no por razones estrictamente geográficas”, estaría abortando el intento de los alumnos para llegar a su propia conclusión. Al final, propiciaría que los alumnos

reprodujeran su mensaje sin otorgarles a los estudiantes la oportunidad de construir su propio significado. No habría descubrimiento ni aprendizaje significativo, sino extensión.

El diálogo no es la imposición de ideas. El diálogo es el proceso colectivo de pensamiento crítico que puede generar el intercambio de la palabra. El diálogo es la herramienta pedagógica que permite contextualizar los aprendizajes escolares y hacer partícipe a la comunidad de los procesos educativos.

Comunicación para el cambio social

Pensamos que la diversificación de la educación en un país como México, donde decenas de millones de personas viven en el medio rural, depende de qué tan plena sea la participación de las comunidades rurales en las escuelas. La comunicación para el cambio social es la perspectiva que se preocupa por desarrollar la participación y el diálogo con comunidades rurales:

Un principio básico es el diálogo, y rescatamos esto de Paulo Freire. Pensamos que no hay comunicación sin diálogo, sin diálogo horizontal; un diálogo que respeta la tradición, la cultura, y que respeta las voces de los que no tienen voz; ese nos parece un tema fundamental. El otro tema fundamental es la participación (Gumucio, 2009, p. 282).

Gumucio se refiere a los que no tienen voz, de la misma manera que Freire se refiere el sujeto que se transforma en objeto en el acto extensivo. Asimismo, mientras que la comunicación implica la expresión de las personas o de los grupos de personas; la comunicación para el cambio social advierte, además, que las comunidades deben ser partícipes de los procesos de toma de decisiones. Tal y como defienden los principios de la educación intercultural, los pueblos diversos han de ser sujetos activos en las políticas interculturales.

De esta manera, la comunicación para el cambio social es comunicación porque la comunidad se expresa, y lo es para el cambio social porque tiene un impacto positivo sobre la vida de las comunidades (Bessette, 1996; Fals-Borda, 1987; Saik, 1996). Sin embargo, la participación comunitaria en la interculturalización de las escuelas mexicanas requiere de un cambio sistémico porque los pueblos originarios han sido, históricamente, objeto de la política institucional. La inclusión de la voz de los diversos choca con determinadas tradiciones y estructuras de poder, porque significa dejar de ser objeto de ellas.

Para erradicar la extensión es necesario en nuestro contexto realizar un ejercicio de autocrítica institucional, personal y comunitaria. Porque las relaciones de jerarquía y desigualdad están tan naturalizadas, que articulan también nuestras formas de pensar y actuar. Todos nosotros hemos escuchado en alguna ocasión comentarios de ciudadanos que se refieren a las personas del medio rural como “ignorantes”, “incapaces” o “desvalidas”. Y es usual escuchar también personas del medio rural que argumentan desde la discriminación: “Es que nosotros no sabemos”. Esto es, reproducción de los mensajes que se imponen desde arriba.

Estos esquemas ideológicos se interpretan desde la sociología del conocimiento como la institucionalización del orden establecido en los sistemas de ideas (Mannheim, 1987). También las políticas del Estado son ideológicas cuando desde el paternalismo o el asistencialismo se argumenta: “Hay que ayudar a las comunidades para que salgan adelante”. Y las políticas se implementan en una lógica extensiva, de arriba hacia abajo, en ausencia de comunicación con las comunidades.

Es objetivo decir que la implementación vertical de las políticas educativas no ha sido efectiva para superar las situaciones de desigualdad y discriminación que señalamos en el capítulo anterior. Hace casi 40 años, De Zutter ya planteaba: “¿Por qué fracasan tantos proyectos y esfuerzos de desarrollo local? Porque nunca existe verdadero diálogo entre los responsables y ejecutores de los proyectos por un lado y por otra parte los campesinos, supuestos beneficiarios” (De Zutter, 1980, p. 343). A su vez, Alfonso Gumucio, analiza el fracaso de numerosos proyectos de cooperación internacional en los siguientes términos:

Demasiados proyectos fracasaron debido a la verticalidad de su planificación e implementación, y gran parte de los fondos canalizados hacia los países en desarrollo no llegaron nunca a los supuestos beneficiarios, hasta que las instituciones de financiamiento comprendieron que estaban haciendo algo mal. Si tan sólo hubieran involucrado desde un principio a los beneficiarios... (Gumucio, 2001, p. 10).

En contextos de discriminación y desigualdad, la educación, para ser intercultural, debe focalizar sus esfuerzos en potenciar la expresión de aquellos que no tienen voz, para que se expresen reflexivamente. El diálogo comunitario tiene una serie de consecuencias positivas para la comunidad, tal y como observa Bordenave (1996):

- Ayuda al diagnóstico participativo de las situaciones-problema y a la presentación de los problemas identificados en la comunidad (1).
- Estimula la reflexión comunitaria y la priorización de los problemas (2).

- Favorece el intercambio de ideas entre comunidades distantes (3).
- Apoya la organización de la comunidad para la solución de problemas (4).

Nuestra posición es clara: de la participación de actores educativos locales y comunidades depende el desarrollo de una educación intercultural. Llegados a este punto, el *empoderamiento* (Rappaport, 1987), es el concepto que se refiere a la adquisición del dominio para que las personas y las comunidades tengan la capacidad para autogestionar sus propias vidas. Rappaport transformó la perspectiva del desarrollo en los ochenta, ya que consiguió focalizar la discusión sobre el poder, en detrimento de los discursos sobre la pobreza o la vulnerabilidad. Desde entonces, son varios los autores que han resignificado el concepto (Acuña, 2002; Sen, 1997; entre otros). En una síntesis del debate, se define que el concepto de empoderamiento se refiere a un proceso, que consiste en transformar las relaciones de poder, en favor de aquellos que antes lo ejercían de manera mínima o no lo ejercían (Sen, 1997).

El enfoque del empoderamiento, en el campo de la educación intercultural, será pertinente mientras no existan las condiciones de igualdad y participación de las comunidades y los actores educativos locales. Porque ante este marco de acción, la interculturalización de la educación es también una cuestión de poder.

Comunicación educativa

Ocurre habitualmente en el salón de clases que el profesor transmite sus conocimientos a los alumnos: él es quien sabe y los alumnos quienes deben aprender de él (porque no saben). Kaplún (1998, p. 20) identifica las características que definen la relación tradicional entre maestro y alumno: quien educa versus quien es educado, quien habla versus quien escucha, quien escoge el contenido de los programas versus quien lo recibe en forma de depósito, quien es el sujeto del proceso versus quien es el objeto del proceso.

Ocurre habitualmente, también, que los planes de estudios son extendidos al profesorado para que el colectivo de profesores, a su vez, los extienda a los alumnos. Como se argumentó en la problemática: las fases de planeación y desarrollo curricular permanecen desarticuladas, en una relación claramente vertical (entre fases curriculares y entre actores de la educación). La relación marcadamente jerárquica que los maestros establecen con sus alumnos, es la misma que sus superiores establecen con ellos y, seguramente, los superiores de los superiores se comportan de la misma manera con los superiores de los maestros. Y así, sucesivamente.

Las relaciones de jerarquía anulan la expresión de quienes están por debajo en la estructura respecto de sus superiores. Y esta estructura, cuyo funcionamiento se basa en la extensión, termina convirtiendo a “los de abajo” en objeto de “los de arriba”. La lógica relacional, finalmente, imposibilita el desarrollo de una educación en el contexto (y con ello, la interculturalización de las escuelas), porque quienes deciden no conocen las demandas, las necesidades ni las orientaciones culturales de los alumnos. Repercute perjudicialmente también en el sentido pedagógico, porque en la negación de la expresión se delimita la capacidad de aprendizaje, de creación y de crítica, de los alumnos. En cambio, lo que sí aprenden los educandos en la clase tradicional es la estructura vertical que hace funcionar a las sociedades autoritarias.

En contraposición, las teorías constructivistas del aprendizaje situado consideran que la cultura y el contexto configuran decisivamente los aprendizajes. En este sentido defienden Díaz-Barriga y Hernández que “el proceso de aprendizaje debería orientarse a aculturar a los estudiantes a través de prácticas auténticas, es decir, cotidianas, significativas, relevantes en su cultura, mediante procesos de interacción social similares a los que ocurren en situaciones de la vida real” (2010, p.36). Este enfoque permite pensar en la participación comunitaria en los procesos escolares de aprendizaje.

Desde la segunda mitad del siglo XX, los debates pedagógicos reconocieron las metodologías activas del aprendizaje como las más efectivas para la adquisición de conocimientos. Hace tiempo que ya no se discute sobre qué es mejor para el aprendizaje, si la repetición o el descubrimiento. Sin querer profundizar en los debates sobre educación que se han librado, nótese que la extensión ya no se considera una alternativa en el campo pedagógico. La comunicación educativa comparte una base epistemológica con la familia de corrientes pedagógicas, psicoeducativas y didácticas: el constructivismo (Vygotski, 1993), el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), el aprendizaje situado (Díaz-Barriga y Hernández, 2010), las metodologías de trabajo cooperativo y de trabajo por proyectos (Pujolàs, 2008).

Afirma Kaplún que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (1998, p. 15). Para Kaplún, la extensión corresponde a una educación *transmisiva*, la cual promueve el rol pasivo de los educandos y el acatamiento de los lineamientos del maestro. La educación transmisiva niega la palabra al educando, y en consecuencia, la posibilidad de diálogo y de criticidad. Obstaculiza el pensamiento del educando. De la misma manera que la comunicación extensiva no puede ser auténtica comunicación, la educación transmisiva no puede ser

verdaderamente educativa. Noam Chomsky (2001) identifica dos tipos ideales de educación, que se distinguen en su propósito: creación/investigación versus adoctrinamiento. La educación a la que se refiere Chomsky como *adoctrinamiento* (2001), es la misma a la que se refiere Bernstein como *reproductora* (1971), Freire como *bancaria* (1978) y Kaplún como transmisiva (1998). Es la educación que fomenta la competencia entre los alumnos, que delimita lo que estos deben aprender, que premia la obediencia y cuya finalidad es pasar exámenes.

En cambio, la educación *creadora* de Chomsky (2001), *liberadora* de Freire (1978), o *desescolarizada* de Illich (1985), es aquella donde el educando es el protagonista de su proceso de aprendizaje. Su propósito es construir, crear, investigar, o liberarse, si es necesario. Es la educación que defiende Freire, en la que el educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador. También es la educación que comienza en la expresión, que se orienta al diálogo colectivo: el punto de partida son los problemas e intereses de los educandos, quienes aprenden del educador pero también de los compañeros. La función del acto educativo ya no es transmitir una serie de contenidos, sino problematizarlos conjuntamente para (re)construirlos.

La contradicción comunicativa, educativa y política confronta las posturas a diferentes niveles: silencio versus palabra, memorización versus construcción, adoctrinamiento versus liberación, legitimación del orden versus transformación del sistema, homogeneización de la educación versus diversificación de la educación, etcétera. Asumirse en una u otra de ellas es excluyente, y determina transversalmente las dimensiones del quehacer educativo:

Tabla 2. *Dialéctica educativa*

Dimensiones	Educación reproductora	Educación transformadora
Función Sistémica	Adoctrinar, legitimar	Criticar, transformar
Función Educativa	Transmisión y reproducción	Reflexión y construcción
Comunicación	Extensiva	Educativa (diálogo)
Relación	Jerárquica, paternalista	Autónoma
Pedagogía	Transmisiva	Constructivista
Contenidos	Currículum: Centro > Periferia	Contexto: Aprendizaje situado
Lugar del Educador	Enseñante	Facilitador
Lugar del Educando	Objeto	Sujeto
Punto de Partida	Libro de Texto	Educando

Nota. Elaboración propia a partir de autores: Freire (1978), Gumucio (2001) y Kaplún (1998).

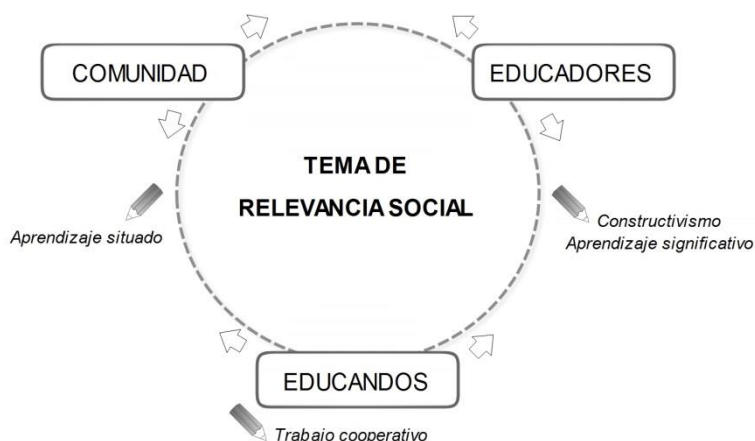
En respuesta desde lo local

La presente investigación tiene por objeto sustituir la extensión por la comunicación en un proyecto escolar comunitario. La propuesta se planea y desarrolla en una comunidad mayahablante de Yucatán. El enfoque de nuestra acción, basado en lo expuesto hasta aquí, resitúa el origen de la interculturalización de las escuelas mexicanas en lo local. Defendemos que para desarrollar el currículum intercultural en las realidades escolares concretas hay que actuar desde ellas. Decía Stenhouse: “La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum” (1984, p. 222).

Nuestro reto, fue y sigue siendo, formular pedagógicamente los fundamentos de la comunicación educativa para potenciar la expresión de los educandos y de la comunidad en un proyecto escolar de aprendizaje. Pensamos que la transformación de las relaciones comunicativas entre el profesor y los alumnos y también entre la escuela y la comunidad, puede conllevar una serie de consecuencias positivas a distintos niveles. En primer lugar, sobre el aprendizaje de los educandos. En segundo lugar, sobre la participación comunitaria. En tercer lugar, sobre la apropiación del PEEB11 por los maestros. Por último, de manera colateral, estaríamos contribuyendo al desarrollo de los principios curriculares que defienden la interculturalización de la educación en México. La experiencia habría de partir del contexto, de las orientaciones culturales y de los conocimientos e intereses de los educandos.

Los enfoques comunicativos y educativos que aquí se asumen son compatibles con el PEEB11 y, además, se fundamentan en los principios constructivistas del aprendizaje, porque se interpela a los alumnos para que construyan sus propios conocimientos; del aprendizaje significativo, porque se parte de lo que los alumnos ya saben; del aprendizaje situado, porque la comunidad es el medio de aprendizaje; y del aprendizaje cooperativo, porque los educandos trabajan por equipos en la consecución de un objetivo común.

Figura 3. Estructura comunicativa del proyecto escolar comunitario



Nota. Elaboración propia a partir de autores. Las flechas indican el sentido de la interacción entre los participantes del proyecto escolar. Los lápices indican el enfoque o metodología educativa desde el cual se desarrollaran los principios comunicativos.

Desde la perspectiva planteada, el proyecto escolar comunitario debe potenciar la expresión de los participantes de la experiencia de aprendizaje. Se busca que educandos, educadores y comunidad interactúen en una relación comunicativa de cariz bidireccional, colectivo y que tienda a la horizontalidad para la resolución de un problema que sea de relevancia social. Los contenidos a tratar, que han de ser problematizados, serán acordados con los educandos en la fase de planeación. Las condiciones que deben cumplir los contenidos son: han de estar contextualizados, han de partir de los conocimientos previos e intereses de los educandos y han de abordar un tema de relevancia social.

En síntesis, la formulación pedagógica consiste en condensar los principios de la comunicación educativa en un proyecto escolar sobre un tema de relevancia social seleccionado colectivamente. Con todo, se tiene como propósito llevar la teoría comunicativa a la escuela, para regresar a la teoría comunicativa desde la escuela. Asimismo, desarrollamos el proyecto escolar con la comunidad, para regresar al currículum desde la comunidad. Delimitar nuestra acción en un tiempo y un espacio es necesario para la práctica de lo teórico: se podrán así medir sus consecuencias para, finalmente, interpelar a la problemática estructural, que atañe a la interculturalidad y al currículum.

Planteamiento de la Investigación

Preguntas de investigación

- ¿Qué formas de comunicación contribuyen a la participación de la comunidad en los procesos escolares de aprendizaje?
- ¿La participación de la comunidad en los procesos escolares de aprendizaje contribuye a interculturalizar la educación?

Objetivos

- Contribuir al desarrollo de las competencias básicas en los educandos.
- Potenciar la expresión de los educandos para empoderarlos.
- Construir nuevos materiales y estrategias didácticas, desde el contexto y contextualizables.
- Hacer partícipe a la comunidad de los procesos escolares de aprendizaje.
- Iniciar procesos de diálogo comunitario que problematicen la realidad social desde el contexto.

Capítulo 3

Metodología

Planteamiento metodológico

La metodología tiene por objeto la planeación y el desarrollo de una experiencia educativa que dé respuesta, de una manera pertinente y eficaz, a las preguntas y a los objetivos de la investigación. La metodología debe servir para establecer una relación de confianza entre el investigador y la comunidad, y también entre el investigador y la escuela. A partir de ahí, se podrán poner en práctica los principios de la comunicación educativa. Aquí, el planteamiento metodológico no solamente sirve para recopilar información, sino que también es generador de dinámicas comunicativas y educativas.

El proyecto de investigación se organiza en tres fases: 1) Inserción comunitaria, 2) Planeación del proyecto escolar comunitario y 3) Desarrollo del proyecto escolar comunitario. La metodología, primero, tenía que permitir al investigador integrarse en la vida cotidiana de la comunidad y de la escuela Secundaria. Esta primera fase tuvo una duración de año y medio. La inserción comunitaria del investigador era necesaria para la planeación de un proyecto escolar contextualizado que respondiera a los intereses y a las necesidades de los educandos y de la comunidad. Tercero, tuvo que recopilar la información necesaria para medir el impacto del proyecto escolar comunitario: sobre las dinámicas comunicativas generadas, sobre los aprendizajes de los educandos.

El enfoque cualitativo fue el más pertinente para abordar la naturaleza de nuestro objeto de estudio. Dado que se analizaron hechos sociales complejos, conformados por dinámicas de interacción entre personas y grupos de personas y también, procesos educativos, ideas y pensamientos, era fundamental realizar una aproximación profunda y comprensiva. Se desestimó reducir los hechos estudiados a datos numéricos, ya que esto conllevaba simplificar la experiencia en demasía, abortando la posibilidad de aprehender los hechos en toda su complejidad. Asimismo, la experiencia que se planteó fue participativa, de manera que los resultados obtenidos no solo dependieron de una adecuada orientación metodológica y de la correcta aplicación de instrumentos y técnicas. La dinámica que adquirieron los procesos educativos y comunicativos determinó los resultados: esta no fue una investigación estática, los resultados fueron consecuencia de la acción de los participantes. Por último, se consideraron las perspectivas subjetivas de los diversos actores involucrados –todas ellas

valiosas— para la comprensión integral de lo que acontecía. Se buscó objetivar las subjetividades triangulando las unas con las otras. Las informaciones obtenidas se analizaron siguiendo un proceso inductivo, esto es, indagando desde lo local-concreto para argumentar sobre lo estructural-curricular.

El planteamiento metodológico se diseñó en congruencia con el enfoque teórico comunicativo. Las características de horizontalidad, bidireccionalidad y colectividad conformaron la relación entre el investigador y los protagonistas del proyecto: educadores, educandos y comunidad. La epistemología de la investigación es, en sí misma y en su ejecución, una crítica del paradigma positivista, desde el cual la visión del académico es la única legítima; él es quien sabe, y los demás, son objeto de su conocimiento. En contraposición, se partió de la premisa que el conocimiento es un proceso de construcción colectiva, consecuencia de relaciones y diálogos. El objeto de la investigación no fue aquí la comunidad, ni tampoco los educandos; el objeto de la investigación fueron y son los impactos comunicativos y educativos del proyecto escolar en el que educadores, educandos y comunidad son sujetos activos. Según Freire (1978, p.130), un enfoque epistémico de estas características es propio de una metodología crítica y emancipadora, dado que las comunidades rurales son tradicionalmente excluidas de los procesos escolares de construcción de conocimiento. Transformar la exclusión en participación no es tarea sencilla. Advierte Freire, en este sentido, que el investigador debe comprender y comprometerse con la compleja realidad en la que se inserta, para contribuir a su transformación (1978, pp.108-109). De aquí que la inserción comunitaria se considera condición previa e irrenunciable a la intervención escolar.

Fase 1. Inserción comunitaria

La articulación entre epistemología, teoría, y metodología, se encarrila desde los principios de la metodología *investigación-acción participativa* (IAP, de aquí en adelante) (Bradbury y Reason, 2008), desde la cual es posible romper la distancia con la comunidad, sumergirse e identificarse con ella para, finalmente, hacer contextual la investigación desde la participación y la acción. La investigación, porque aspira a generar procesos escolares que transformen, se circunscribe en el terreno de la metodología de la investigación-acción participativa.

Desde el enfoque de la IAP se advierte, como en el caso de Freire, que el encuentro entre el extraño y la comunidad es un proceso complejo, que no se da a priori desde la

horizontalidad y el respeto. El encuentro, como proceso que es, requiere de tiempo para consolidar un compromiso mutuo. Es importante considerar que las especificidades de cada contexto social y cultural, de cada comunidad e investigador, condicionan el establecimiento de una relación de reciprocidad entre las partes. Los prejuicios, la desconfianza, o la estructura social en la que estamos inmersos condicionan el encuentro (Swantz, 2008).

En adición a la IAP, se considera la propuesta de *inserción intercultural profunda* de Mijangos (2006). Mijangos, autor yucateco, experimentó un proceso de encuentro de ocho años con una comunidad maya del sur de Yucatán. Desde su valiosa experiencia, el autor defiende que la comprensión auténtica de las orientaciones culturales y problemáticas de cada comunidad, requiere de una relación de compromiso sostenida en el tiempo. En la búsqueda de la inserción intercultural profunda necesitamos trabajar para la ruptura de los prejuicios culturales, para que la comunicación fluya sin tapujos y se establezca *rapport*:

El *rapport* sería, pues, un estado ideal de relación entre el investigador y los informantes, basado en un contexto de relación favorable, fundado en la confianza y la cooperación mutua que viabiliza un flujo, también ideal, de información (esto es, un material genuino, veraz, detallado, de primera mano) (Guber, 2004, p.163).

El proceder de la inserción es tan sencillo como convivir cotidianamente con la comunidad: escuchar, conversar, compartir la comida o pasear. Para el investigador, el propósito en este momento es empatizar, ganarse la confianza de la comunidad, para comprender las orientaciones culturales y conocer las principales problemáticas comunitarias en general y educativas en particular.

Un objetivo importante de nuestra inserción fue conseguir la oportunidad de intervenir en la escuela Secundaria: la aceptación del investigador debía desarrollarse y se desarrolló a nivel comunitario y también en el seno de la institución escolar. La aceptación de la institución escolar es complementaria y beneficiosa con la inserción comunitaria. De hecho, se considera una aceptación estratégica y hasta necesaria. Es estratégica, porque el investigador pasa a formar parte de una institución aceptada por la comunidad, hecho que favorece la aceptación comunitaria del propio investigador, que tendría una función concreta en y para la comunidad. Es necesaria, porque la intervención desde la escuela ofrece la posibilidad de desarrollar un proyecto escolar en una situación comunitaria e institucional real.

La escuela Secundaria era y es un espacio favorable para llevar a la práctica nuestro planteamiento. En primer lugar, permite observar privilegiadamente lo que acontece en la institución educativa. En segundo lugar, deben asistir a la escuela todos los educandos en edad de escolarización obligatoria, hecho que posibilita el contacto con personas con realidades socioeconómicas distintas dentro de la misma comunidad. El conglomerado de educandos que configura cada grupo-clase es, de alguna manera, una expresión de la diversidad que existe en la comunidad. En tercer lugar, porque el período vital de la adolescencia marca el paso a la edad adulta, que se caracteriza por ser una etapa intensa de búsqueda identitaria y de formación de intereses y expectativas. Algunos elementos definidores de la adolescencia como el cambio, la formación de identidad o la conformación de expectativas generan un marco potencial para el diálogo problematizador.

Finalmente, es importante observar que el desarrollo de un proyecto escolar comunitario debería ser más viable cuando es promovido directamente por maestros de la SEP: ellos ya forman parte de la comunidad, conocen tanto las orientaciones culturales como las problemáticas educativas y comunitarias.

Tiempo. Inició en agosto de 2013 y terminó en diciembre de 2014.

Objetivos de la fase:

- Ser aceptado por la comunidad y establecer una relación de confianza con la plantilla de la escuela Secundaria.
- Obtener la oportunidad de actuar como docente en la escuela Secundaria.
- Detectar las principales problemáticas educativas y comunitarias.

Técnicas de investigación. La inserción comunitaria se sistematizó mediante el uso de diversas técnicas cualitativas. Las informaciones obtenidas, se analizaron para determinar si se alcanzaron los objetivos establecidos. Se enlistan las técnicas utilizadas en la siguiente tabla.

Tabla 3. *Inserción comunitaria. Relación de técnicas utilizadas*

ID	Técnica de investigación	Lugar	Cantidad	Fecha	Registro	Descripción
1	Análisis de contenidos – Cuaderno de notas (A)	-	1	1/08/2013 a 30/11/2014	Escrito	Archivo de notas teóricas, fichas bibliográficas, anécdotas, interpretaciones, ideas útiles para la investigación.
2	Diario de campo – Inserción comunitaria	-	1	1/08/2013 a 30/11/2014	Escrito y digital	Registro de las salidas a la comunidad. Sistematización de las experiencias en la fase de inserción comunitaria. Registro de los hechos susceptibles de ser interpretados.
3	Conversaciones y entrevistas exploratorias	Kanasín, Canicab	4	26/02/2014 a 6/05/2014	Audio (188’)	Propósito: Comprender las principales problemáticas comunitarias y educativas. Conversaciones con actores educativos locales: Kanasín, intendente de la escuela (39’; 26/02/2014); Canicab, director de la Secundaria (62’; 29/04/2014); maestros de la primaria (62’; 6/05/2014), madres del preescolar (25’; 29/04/2014).
4	Grupo de discusión – Madres y padres	Kanasín	1	7/05/2014	Video (77’)	Propósito: Comprender las principales problemáticas educativas en el estado de Yucatán. Participación de 25 mamás y abuelas de alumnos de la Escuela Primaria “Berta María González”. Bloques temáticos del GD: características del municipio, visión propia de la escuela, la educación en Kanasín, ¿qué educación queremos?
5	Observación participante – Docencia en la Secundaria	Canicab	-	11/09/2014 a 12/12/2014	Escrito y digital	Propósito: Establecer rapport con la escuela y con la comunidad, conocer a los educandos y a la plantilla de la escuela Secundaria. Cada viernes de 9h a 14h durante 14 semanas. Docencia en geografía (1r curso) y en historia (2o y 3r cursos).

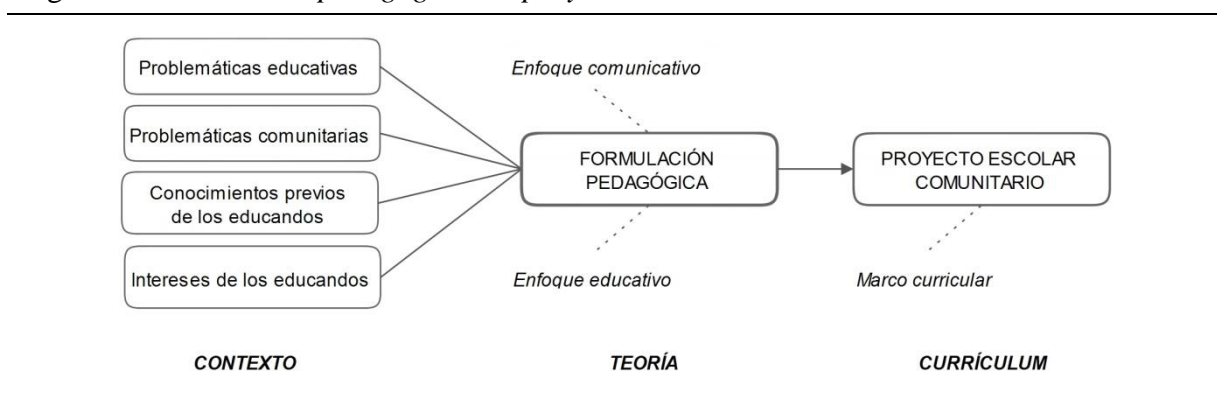
Nota. Se pueden consultar el Apéndice los instrumentos utilizados.

Fase 2. Planeación del proyecto escolar

Una vez los objetivos de la inserción en la comunidad se han logrado, adquiere sentido la planeación del proyecto escolar comunitario. El investigador ya dispone de la posibilidad de actuar en la escuela, es aceptado por la comunidad y es conocedor de las principales problemáticas educativas y comunitarias. Este segundo momento de la investigación es el más breve de los tres y consiste en formular pedagógicamente una propuesta educativa que responda a las problemáticas de la investigación.

Los elementos que se consideran son una combinación de los enfoques teóricos comunicativos y educativos planteados con la experiencia vivida en la comunidad. Por un lado, la propuesta debe promover la expresión de los educandos y de la comunidad, situando a los educandos y a la comunidad en el centro del proceso de aprendizaje. Por otro lado, la propuesta debe abordar las principales problemáticas educativas y comunitarias, sin dejar de considerar los intereses y conocimientos previos de los educandos.

Figura 4. *Formulación pedagógica del proyecto escolar*



Nota. Elaboración propia

Las problemáticas educativas y comunitarias detectadas en la fase de inserción permiten al investigador diseñar un proyecto escolar adecuado a las necesidades de los educandos y de la comunidad. Asimismo, el proyecto escolar fija su punto de partida en lo que los alumnos ya saben; esto es, parte de sus conocimientos previos sobre los contenidos, que a su vez, se establecen de acuerdo con la materia y con los intereses de los educandos. Comenzar desde los intereses de los educandos significa romper con la extensión, que es la relación tradicional entre educador y educando: la educación no empieza en la expresión del educador sino en la de los educandos. Las perspectivas defendidas en el marco teórico sirven para organizar las observaciones in situ (problemáticas detectadas, intereses y conocimientos previos de los educandos).

Por último, una vez conjugados los elementos contextuales con los enfoques comunicativo y educativo (Figura 4), se estructuran los aprendizajes esperados del proyecto escolar en relación con las orientaciones curriculares. Este último paso enmarca el proyecto en el currículum y permite medir su contribución a las competencias básicas. Al mismo tiempo, permite valorar el aporte de la propuesta al desarrollo curricular y a la interculturalización de las escuelas mexicanas.

Tiempo. Febrero de 2015.

Objetivos de la fase:

- Detectar los intereses de los educandos en relación con la comunidad.
- Indagar en los conocimientos previos de los educandos sobre el tema que se va a trabajar.
- Formular pedagógicamente el proyecto escolar comunitario.

Técnicas de investigación. La formulación pedagógica requirió de las informaciones analizadas sobre la inserción comunitaria y de la obtención de nueva información sobre los intereses y los conocimientos previos de los educandos. Se incorporaron las orientaciones del PEEB11 a partir de un análisis de contenidos del mismo.

Tabla 4. *Planeación del proyecto escolar. Relación de técnicas utilizadas*

ID	Técnica de investigación	Lugar	Cantidad	Fecha	Registro	Descripción
6	Cuestionario – Intereses de los educandos	Canicab	27	6/02/2015 y 13/02/2015	Escrito y digital	Propósito: Detectar los intereses de los educandos sobre su comunidad.
7	Análisis de contenidos – PEEB11	-	1	01/02/2015 a 28/02/2015	Digital	Valoración de las competencias y los aprendizajes esperados del currículum a los que puede contribuir el proyecto.

Nota. El “Cuestionario – Intereses de los educandos” se puede consultar en el Apéndice.

Fase 3. Desarrollo del proyecto escolar

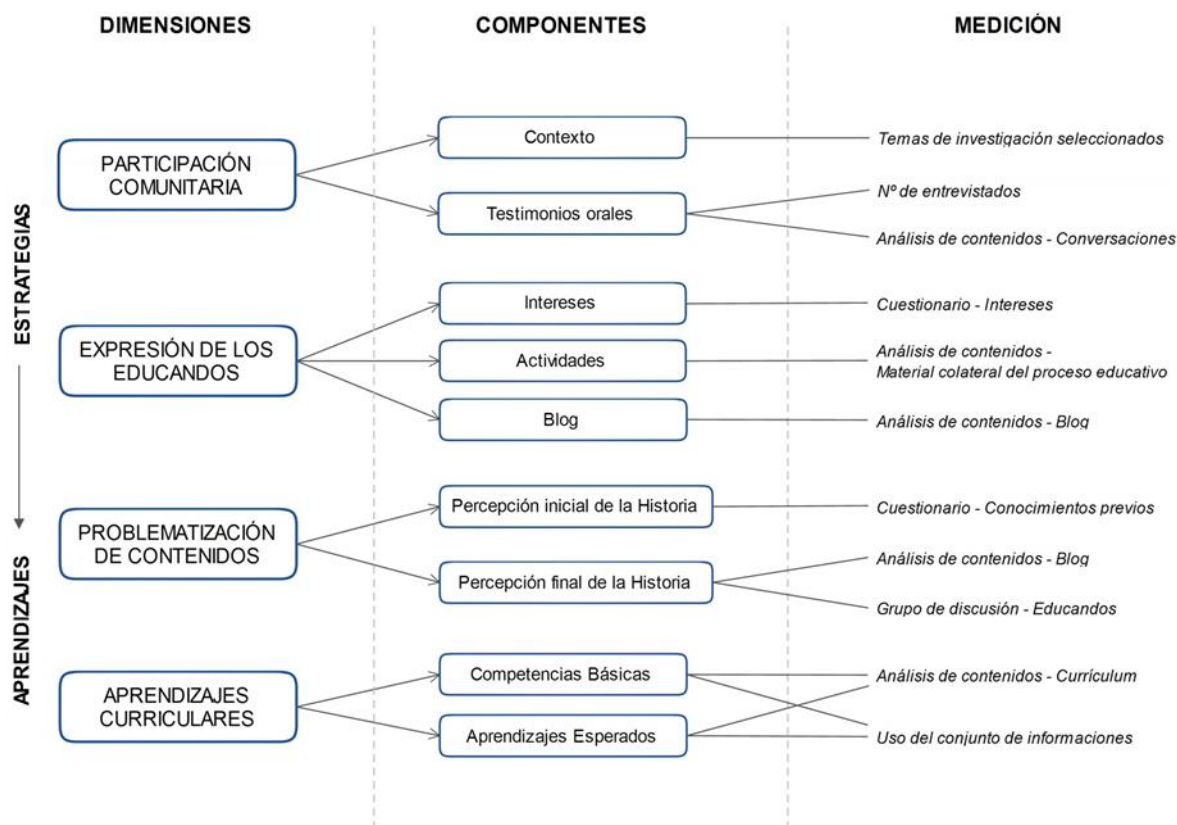
La fase de desarrollo del proyecto fue la fase de la praxis educativa, esto es, el momento decisivo de la investigación. El trabajo de campo que la precedió, se orientó a generar las condiciones para su desarrollo: el diseño de una propuesta educativa pertinente (1) y la posibilidad de aplicarla en un contexto escolar y comunitario real (2). Así pues, los resultados que aquí se obtienen son los que permiten responder a la mayoría de objetivos de la investigación. Los recordamos:

- Contribuir al desarrollo de las competencias básicas en los educandos.
- Potenciar la expresión de los educandos para empoderarlos.
- Construir nuevos materiales y estrategias didácticas, desde el contexto y contextualizables.
- Hacer partícipe a la comunidad en los procesos escolares de aprendizaje.
- Iniciar procesos de diálogo comunitario que problematicen la realidad social desde el contexto.

En este caso, para guiar el trabajo sistémico de recopilación y análisis de las informaciones, se ha elaborado un modelo de análisis. El modelo actúa como punto de unión entre la problemática de investigación y la observación: conceptualiza las dimensiones del proyecto escolar que se van a analizar y especifica las técnicas utilizadas para observar cada una de ellas. Por tratarse de conceptos complejos, cada una de las dimensiones se desglosa en componentes, necesarios para limitar el sesgo sobre los fenómenos estudiados.

Se adjunta en la Figura 5 en la siguiente página por razones de espacio.

Figura 5. Desarrollo del proyecto educativo. Modelo de análisis



Las dimensiones consideradas son cuatro y todas ellas se discutieron en el marco teórico. El modelo de análisis explica, por un lado, las dinámicas comunicativas generadas (dimensión “Participación comunitaria” y dimensión “Expresión de los educandos”); por otro lado, los aprendizajes de los educandos (dimensión “Problematización de contenidos” y dimensión “Aprendizajes curriculares”). Las dos primeras atienden a la preocupación de hacer partícipe a la comunidad de los procesos escolares de aprendizaje y de generar dinámicas comunicativas que empoderen a los educandos. Ambas conforman el marco de la acción educativa y son las estrategias que consideramos pertinentes para lograr los objetivos: el proyecto escolar quiere transformar la extensión en comunicación en los procesos de aprendizaje de los educandos e incorporar a la comunidad en ellos. En cambio, la tercera y la cuarta dimensión ayudan a explicar los aprendizajes alcanzados por los educandos al término del proyecto, los cuales son consecuencia de la acción educativa. Los aprendizajes de los educandos se analizan desde dos perspectivas. La dimensión “Problematización de contenidos” deriva de la perspectiva teórica de la comunicación y mide la comprensión crítica de los contenidos trabajados. La dimensión “Aprendizajes curriculares”, permite analizar la contribución del proyecto escolar al logro de las competencias básicas y los

aprendizajes esperados que establece el currículum. Esta dimensión es transversal al resto de dimensiones y permite validar la propuesta en clave curricular.

Tiempo. Inició el 24 de febrero y terminó el 30 de abril de 2015.

Objetivos de la fase:

- Desarrollar el proyecto escolar comunitario.
- Recopilar la información necesaria para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Técnicas de investigación. Las técnicas de investigación utilizadas en esta fase sirven para observar y analizar las dimensiones y componentes del modelo de análisis. Aunque la mayoría de técnicas se diseñan para la medición de un componente en específico, hay también técnicas e informaciones que aportan al análisis en un sentido global y son útiles para triangularse con la medición de los componentes: entrevistas a educadores y a testimonios orales, material colateral obtenido a lo largo de la experiencia (audio, fotografía, videos, ejercicios de los educandos...). Se enlistan a continuación las técnicas utilizadas.

Tabla 5. *Desarrollo del proyecto escolar. Relación de técnicas utilizadas*

ID	Técnica de investigación	Lugar	Cantidad	Fecha	Registro	Descripción
6	Cuestionario – Conocimientos previos de los educandos	Canicab	27	6/02/2015 y 13/02/2015	Escrito y digital	Propósito: Indagar en los conocimientos previos de los educandos sobre los contenidos que se van a abordar.
7	Sesión presentación – Educandos (Material colateral)	Canicab	1	24/02/2015	Vídeo (54’)	Sesión de presentación del proyecto escolar a los educandos.
8	Ficha inicial – Equipos (Material colateral)	Canicab	10	24/02/2015	Escrito y digital	Documento que elabora cada equipo para estructurar su investigación.
9	Vídeos colaterales (Material colateral)	Canicab	5	2/03/2015 a 30/04/2015	Vídeo (31’)	Informaciones diversas registradas durante el proyecto escolar: discusiones, prácticas de cómo entrevistar, vida cotidiana.
10	Fotografía (Material colateral)	Canicab	567	2/03/2015 a 30/04/2015	Fotografía Digital	Imágenes sobre el proyecto. Propias y de los educandos.
11	Cuaderno de Notas B (Material colateral)	-	1	15/02/2015 a 30/06/2015	Escrito	Archivo de notas teóricas, interpretaciones, anécdotas e ideas útiles para la organización y análisis de las informaciones.
12	Análisis de contenidos – Conversaciones con testimonios orales	Canicab	10	2/03/2015 a 30/04/2015	Audio (276’)	Análisis de los contenidos de las entrevistas que realizaron los educandos a testimonios orales de la comunidad.
13	Análisis de contenidos – Blog	Canicab	-	2/03/2015 a actualidad	Web y Digital	El blog es el resultado tangible del proyecto escolar. Todos los contenidos son susceptibles de análisis: entradas, fotografías, audios, comentarios, respuestas.

14	Grupo de discusión - Educandos	Canicab	3	14/04/2015 y 16/04/2015	Audio (106')	Discusión y reflexión sobre la experiencia realizada. Por cursos: primero (35'), segundo (27'), tercero (44'). Bloques temáticos: Problematización de contenidos, Estrategias didácticas, Reflexión y autocrítica sobre la experiencia.
15	Sesión presentación - Madres y padres (Material colateral)	Canicab	1	17/04/2015	Vídeo (38')	Participantes del proyecto presentan el blog a las madres y los padres de los educandos.
16	Entrevista semiestructurada – Educadores (Valoración final)	Canicab	2	21/08/2015 y 12/09/2015	Audio (65')	Valoración global de los educadores sobre el desarrollo del proyecto. Bloques temáticos: comunidad, estrategias didácticas, reflexión y autocrítica sobre la experiencia.
17	Entrevista semiestructurada - Testimonios Orales (Valoración final)	Canicab	3	12/09/2015	Audio (42')	Valoración global de los testimonios orales sobre el desarrollo del proyecto. Bloques temáticos: comunidad, estrategias didácticas, reflexión y autocrítica sobre la experiencia.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

Inserción comunitaria

Fascinado por lo maya

Las reflexiones y lecturas que precedieron mi encuentro con la comunidad tuvieron el efecto en mí de volverme más tímido y precavido. En cierto modo, idealicé la vida comunitaria, imaginándola como una vida romántica, solidaria, respetuosa, en comunión con la naturaleza. Un modo de vida que debía ser descifrado y comprendido en un gran ejercicio de trabajo de campo. Con estas representaciones en mi cabeza, pensaba que mi presencia podía ser molesta. Mi sentir, se acercaba a lo que Octavio Paz escribe en su laberinto:

Y todo lo que se encuentra alejado del centro de la sociedad aparece como extraño e impenetrable. Los campesinos, remotos, ligeramente arcaicos en el vestir y el hablar, parcos, amantes de expresarse en formas y fórmulas tradicionales, ejercen siempre una fascinación sobre el hombre urbano. En todas partes representan el elemento más antiguo y secreto de la sociedad. Para todos, excepto para ellos mismos, encarnan lo oculto, lo escondido y que no se entrega sino difícilmente, tesoro enterrado, espiga que madura en las entrañas terrestres, vieja sabiduría entre los pliegues de la tierra (Paz, 1992, p.27).

La especie de fascinación que describe Octavio es la que sentía hacia los mayas antes de conocerlos. Por suerte, el encuentro entre personas, sean de la cultura que sean, es más cotidiano de lo que a priori uno imagina. De hecho, puede bastar como una sonrisa y ganas de plática. Se podrán imaginar que la curiosidad que sentía yo hacia ellos también la sentían ellos hacia mí, pues todo extraño es novedad en un pueblo de 800 habitantes. Desde los primeros días, hubo personas que me invitaron a un vaso de refresco o a una frutita en el patio de sus casas. ¿De dónde salió este gringo?, debió pensar don Víctor. Tanto quería conversar el señor, que él era quien sacaba los temas de conversación. Uno tras otro: “¿Y de allá de donde viene, hace frío?”, “¿qué comen?”, “¿cuántos hermanos tiene?”, “¿qué lengua hablan?”. Y concluía: “Qué bueno que nos visitan de tan lejos”. Con el paso de los días, me fui dando cuenta que si algo ralentizaba la inserción comunitaria, eran mis actitudes precavidas. “No, gracias”, respondía a las primeras invitaciones. Y seguía caminando, sin tener a dónde ir.

No somos tan diferentes

Las actitudes de apertura de las personas me cuestionaron, me empujaron a mirar las cosas de distinta manera. La prisa que don Víctor tiene para conversar es la misma que tenía mi abuelita: ninguna. La forma como trata doña Flora a sus gallinas es también similar. Ella sabe coser, cocinar, preparar remedios caseros, hacer sentir cómodo al extraño, disfrutar naturalmente de la compañía. Como mi abuelita. Ciertamente, la gente del medio rural tiene muchas cosas en común. De hecho, todos los seres humanos tenemos muchas cosas en común. Empecé a identificarme con pequeñas cosas que veía en la comunidad y me trasladaban a mi tierra. Entonces imaginé a las señoras con huipil en compañía de mi abuela Rosa. No tengo duda alguna de que hubieran conectado por tantas cosas que comparten. Me aliviaron y dejé de exotizar a la comunidad maya. Mi rutina en los primeros meses: iba y venía en el camión, tomaba Coca-Cola en el parque, saludaba a don Víctor, a Eduardo y al señor de la tiendita. Cada vez me sentía menos observado y las cosas siguieron su curso, sencillamente, sin obstáculos.

Algunos paralelismos encontré entre Vic, mi pueblo natal, y Canicab. Soy también de un lugar chico donde, a decir verdad, la gente es más cerrada con los extraños que en la comunidad. Soy de una región de montaña del interior de Cataluña, donde el catalán es la lengua vehicular. El castellanoparlante llama la atención cuando se expresa en la tienda. Como en Canicab, cuando alguien no habla la lengua propia, se sabe que la persona no es del lugar. Quienes hablamos lenguas minoritarias valoramos mucho las actitudes de respeto hacia nuestro idioma, aplaudiendo cualquier intento de pronunciación.

Fue fácil reconocernos como parlantes de lenguas minoritarias. “¿Cómo se dice perro en catalán?”. *Gos*, le contestaba yo. “¿Y gallina, cómo es?”. Pues gallina, igual. Se reía doña Soco: es *kaax*. “¿Cómo se dice esto y aquello en maya?”, le espetaba yo. Aprendí varias palabras en maya con ella: *ma'alob* (bien), *ko'ox* (¡vamos!), *otoch* (hogar), *janá* (comer), *bix a beel* (¿cómo está?), *kul'em* (siéntate), *bu'ul* (frijol), *pek* (perro), *ha* (agua), *k'úuts* (tabaco), *keken* (cerdo), *jé* (huevo), etcétera.

De gringo a güero, después maestro y al fin Guillem

Fui bien recibido en los tres centros escolares. En mayo de 2014, conversé con la plantilla de la primaria, entrevisté a la directora del preescolar y al director de la Secundaria. A todos les expliqué que estaba cursando una maestría en educación y que empezaba mi tesis, lo que tuvo de entrada buena aceptación. En perspectiva, me pregunto hasta qué punto el hecho de ser extranjero condicionó favorablemente mi inserción.

Juan, director de la Secundaria, se mostró especialmente accesible: me presenté al centro sin previo aviso y me atendió durante una hora. Platicamos sobre su experiencia y visión de la educación, discutimos sobre las problemáticas educativas de la comunidad y del país. No tuve que convencer a nadie sobre las bondades del proyecto educativo que rondaba en mi cabeza. Al siguiente día que fui a la escuela, Juan había convocado a la plantilla. Les trasladé la intención de dar clases y, con los tres profesores, acordamos que por mi formación convenía que diera clases en las materias de ciencias sociales. Acordamos que a partir del mes de septiembre, apoyaría cada viernes de 9 a 14 horas: Geografía en primero, Historia en segundo y tercer grado. El 11 de septiembre, al regresar del primer día de clases, escribí en mi diario de campo:

Llegué y no tuve tiempo ni de mandar un SMS de aviso a Juan, director de la escuela Secundaria, para que viniera a abrirme el candado de la puerta exterior. La escuela reaccionó en cadena como si estuviera a la expectativa del visitante. Una mujer avisó a una niña que le dijo al profesor que avisara a Juan que el maestro extranjero ya había llegado. Así fue como en menos de un minuto, el director se acercó a la puerta para abrirme y darme la bienvenida. Parecía un poco cansado. Me acompañó hasta la puerta del salón, me presentó y me dejó solo frente al grupo clase de segundo (Tenas, 2014, p.24).

“¡Maestrooooo!” le gritan a uno los jóvenes por las calles de Canicab. La docencia en la escuela supuso un punto de inflexión decisivo para la inserción comunitaria. Después de un año, había pasado de ser gringo a güero, después maestro y al fin Guillem (aunque sigo maestro, o güero, para quienes menos me conocen).

Mi familia adoptiva

Tengo que presentar a la familia Aké, que es mi familia de adopción. “¿Se va a quedar a comer?”, me invitó Socorro, al salir de mi primer viernes de clases en la Secundaria. Ellos viven a un lado de la escuela, y doña Soco ya me conocía porque prepara comida para el receso de los alumnos. Su familia, emblemática en la comunidad, me abrió generosamente las puertas. En total son nueve personas, siete de las cuales mujeres (que por cierto, están muy bien organizadas). La lengua maya es la habitual en la familia, aunque los más jóvenes utilizan normalmente el español. El resultado es que a la hora de comer se entrecruzan preguntas en español con respuestas en maya, como en cualquier bar de Barcelona sucede entre el catalán y el español. La familia conserva muchos conocimientos y tradiciones: tiene milpa, habla maya, prepara la fiesta del gremio de San Isidro, urde hamacas. Las tortillas que comen son gruesas y deliciosas: de maíz tierno y hechas a mano. Ecológicas, dirían en la

ciudad. Les gusta compartir y están contentos por hacerlo. Un hecho que demuestra la solidez del grupo es que los menores de 30 años tienen título universitario. A través de la familia Aké se siente el cambio generacional en las mentalidades comunitarias: doña Flora y doña Rosa son bien diferentes de Lupita en el pensar y el hacer. Con el paso del tiempo, me di cuenta que las familias que han sido más hospitalarias conmigo son de las que conservan mejor su cultura y tradiciones. En Canicab hay también muchas familias desestructuradas: los papás se ausentan todo el día para trabajar y los hijos se quedan solos, merodeando por la comunidad.

Es necesaria una mención especial a la gastronomía familiar. Debo decir que me alimento mejor en su casa que en la mía. Disfruto de sus manjares, siempre elaborados con productos de proximidad. “Que coma, está bien delgado”, insisten las octogenarias Rosa y Flora. ¡Qué panuchos tan ricos preparan! Me considero privilegiado, por haber degustado el reconocido *tzic* de venado. Y la cochinita, el frijol con puerco, el pollo en escabeche, o los huevos con chaya (fotografías en el Apéndice). Una calabaza como recipiente (*lek*) a rebosar de tortillas preside todas las comidas, que normalmente se acompañan con ensalada. Socorro y su familia me han convertido en comensal crítico de los restaurantes yucatecos del centro de Mérida. Como con los Aké todos los días que voy a Canicab, cosa que me avergüenza un poco. Empero, un día me animé a preparar una rica paella valenciana de pescado. Aunque desconfiaban inicialmente de mis habilidades culinarias, puedo decir que les sorprendió el plato: no quedó nada para el recalentado.

Aunque me siento aceptado, soy consciente de que no soy uno más de la comunidad. No nací allí y son importantes las cosas y condiciones que nos separan: pude cruzar el charco, voy y vengo cuando me place, vivo en el centro de Mérida, estoy estudiando una maestría, soy más blanquito. Digamos que no soy uno más, pero en casa de doña Soco sí me siento uno más. En la comunidad, algunas personas me conocen por ser el maestro de sus hijos, los jóvenes por ser su maestro, o el maestro de sus amigos. Y a pesar de que a la mayoría de familias todavía les soy extraño, me pueden identificar como maestro ocasional o amigo de la familia Aké.

Después de año y medio, considero exitosa mi inserción comunitaria. La verdad, en Canicab, todo fue más fácil de lo esperado. Imagino que el contexto con el que me encontré es abierto y amigable en relación con otros contextos comunitarios (tan diversos en este país). Al conocer una comunidad, uno se da cuenta de las singularidades que la hacen única. Aprendí que una comunidad es una persona de personas y que la suma de todas conforma un carácter, un estado de ánimo, una dinámica propia. Como en cualquier grupo humano. Por

eso no me atrevo a generalizar que las comunidades del Yucatán rural abren las puertas a los extraños bienintencionados.

Para terminar, me queda agradecer a la comunidad, a la plantilla de la escuela Secundaria y, especialmente, a quienes me hicieron sentir como uno más: Soco, Ana, Rosa, Flora, Arturo, Lupita, Leidi, Adam, Víctor, Ernestina, Uado, Juan Carlos, Juan, Lizeth y José Luis.

Sigo yendo a la comunidad a visitar a mis amigos y conocidos.

¿Cómo es Canicab?

La localidad de Canicab es una comisaría del municipio de Acanceh que se encuentra a 35 kilómetros de la ciudad de Mérida, capital de Yucatán. Según el INEGI, en el año 2010 vivían en la comunidad 758 personas. Canicab ha seguido desde entonces una dinámica moderada de crecimiento poblacional, por lo que se estima que a día de hoy su población supera las 800 personas. Muchos de los vecinos viajan diariamente a la ciudad de Mérida a trabajar. Desde que se vino abajo la industria del henequén, no hay empleo: “Antes aquí en Canicab todo el mundo tenía trabajo, casi no íbamos a Mérida”, explica don Víctor. La hacienda, ahora en ruinas, domina las pláticas, encuentros, misas y partidos de béisbol que ocurren alrededor del parque central del pueblo.

Canicab, como pueblo maya de Yucatán, reúne los rasgos de la región que impregnan de carácter su paisaje: árboles frutales, bancas a su sombra, muros de piedra seca, tienditas pintadas con el logotipo de la Coca-Cola, mototaxis, bicicletas, un expendio de cerveza que colinda con la iglesia presbiteriana, algún que otro *cyber*, casitas hechas de bloques, casitas hechas de paja, milpas, pájaros. El parque, centro neurálgico de la comunidad, está delimitado por una hacienda decadente, un palacio municipal despintado, la iglesia católica y la carretera, que atraviesa la comunidad de norte a sur. Los buses, con aire acondicionado, pasan con frecuencia a Mérida o a Seyé. Entre semana muchos van a Mérida y la comunidad se vacía de adultos. Al mediodía, se ven señoras mayores con huipil yendo a hacer mandados antes de la comida, mientras los señores regresan de la milpa con sus coas, machetes y cosechas. Los niños y los jóvenes, puro movimiento, salen corriendo o en bicicleta de las escuelas.

La industria del henequén

La historia de la industria henequenera es la historia de nuestra comunidad. Canicab es una del millar de haciendas que se dedicaron a la producción del henequén, industria que floreció en el siglo XIX y entró en decadencia con la aparición y comercialización de fibras

sintéticas, hacia la mitad del siglo XX. La hacienda de Canicab se fundó, como tantas otras, durante la segunda mitad del siglo XIX. Allí se llevaba a cabo el proceso íntegro de producción del henequén, desde su cultivo hasta la manufactura del *sosquil*, la resistente y preciada fibra que servía para hacer cuerdas, sacos y tantas otras cosas de utilidad. Duro trabajo. La actividad económica de la fábrica vertebró la vida en el pueblo.

La industria necesitó de grandes cantidades de mano de obra y explotó a la población maya para su propósito. Según Ancona (1995), los trabajadores estuvieron permanentemente al servicio de las haciendas bajo unas condiciones laborales de semi-esclavitud:

Se procuraba que contrajeran deudas las cuales fueran un sacrificio de su libertad para el resto de sus días. Este régimen de deudas y servidumbre perduró hasta 1994. Los campesinos avecindados en las haciendas no tenían libertad de trabajo [...]. Sus derechos políticos eran ficticios. No podían separarse de la hacienda, eran reintegrados por la autoridad. El salario no era estipulado por ellos. A cambio de casa y parcela se les exigía una jornada semanal de trabajo sin remuneración (Ancona, 1995, p.43).

Los mayas fueron explotados en el auge industrial y abandonados en su decadencia. La historia, que nos sirve para entender el presente, dejó una profunda huella en Canicab: la hacienda, que un día fue el lugar de trabajo para centenares de personas, cae hoy fulminada por los rayos de sol y las lluvias tropicales, mientras muchas de las conversaciones recuerdan, con sentimientos encontrados, lo que un día fue una industria hegemónica a nivel mundial. El oro verde, como le bautizaron quienes se hicieron de oro, estructuró el crecimiento económico de Yucatán. Los agaves de *ki* siguen reproduciéndose, en abundancia, en las afueras de la comunidad.

¿Cómo es la escuela?

La escuela Secundaria de Canicab tiene una matrícula de 43 estudiantes y cuenta con plantilla de 3 profesores (director incluido); uno para cada uno de los tres cursos. La escuela forma parte del sistema de educación pública, por lo que su misión, visión, normatividad, modelo educativo, vienen determinados por el plan de estudios de la SEP. La escuela cuenta con servicio de agua potable, baños, computadoras y acceso a Internet (la conexión es muy lenta).

Los tres profesores entraron en la escuela de Canicab hace 14 años, conocen bien la comunidad y sus problemáticas. Funcionan como un equipo y están comprometidos con su tarea. Cabe destacar esta fortaleza, que ha permitido a la escuela articular un proyecto

educativo a mediano plazo. Sucede con frecuencia que los docentes prefieren trasladarse a Mérida cuando acumulan méritos para hacerlo. La volatilidad de los profesores en la primaria dificulta la articulación de un proyecto educativo entre centros:

La escuela primaria es para maestros nómadas [...] El maestro que llega a Canicab tiene la opción de llegar a la ciudad [por su cercanía]. Entonces no podemos hablar de un proyecto con maestros que estén uno o dos o tres años cuando mucho en la comunidad (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014).

Desde el año 2009, la plantilla de la escuela Secundaria puso el acento en el refuerzo de la autoestima de los educandos, debido a que muchos de ellos viven situación familiares complicadas. Los maestros se dieron cuenta que una causa importante del rezago educativo era el aspecto emocional: “¿Cómo lo hago creer en él [al educando]? Buscamos otro tipo de programas, buscamos otro tipo de opción en la cual el muchacho pueda reforzar su personalidad” (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014).

Entre otras medidas, se formó un coro de canto que llevó a la escuela a las finales estatales de interpretación del himno nacional. En 2011, obtuvieron una participación en el Teatro Armando Manzanero, de la ciudad de Mérida, acompañados por la Orquesta Sinfónica de Yucatán: “Ese incentivo para el muchacho, le va dando personalidad, lo va haciendo creer en él” (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014). No cabe duda que la sensibilidad de los maestros con los educandos y su compromiso con la educación facilitó mi participación en la escuela.

Canicab cuenta también con una escuela preescolar y una escuela primaria, de manera que la cobertura escolar va de los 3 hasta los 15 años. El preescolar atiende a una matrícula de 32 alumnos. Las clases de primero, segundo y tercero de preescolar son multigrado. Un solo salón con una sola maestra. Por otro lado, la escuela primaria, tiene 49 alumnos y tres maestros. Dos grados por salón y maestro: primero con segundo, tercero con cuarto, quinto con sexto.

Problemáticas educativas y comunitarias

La situación de desempleo estructural que vive la comunidad hace que muchas personas se desplacen diariamente a Mérida en busca de trabajo. Se nota cómo la comunidad se vacía entre semana. La mayoría de personas en edad productiva (padres y madres de familia) se va bien temprano y regresan hasta en la noche. La ausencia de tantas personas causa problemáticas profundas que repercuten sobre los jóvenes, la escuela y la comunidad.

Maestros y personas mayores están de acuerdo en que el principal problema de la comunidad es la desintegración familiar. La necesidad económica de los padres de familia provoca que muchos de los alumnos estén solos la mayor parte del día. Usualmente son las abuelas quienes se encargan de la alimentación de los muchachos:

Pues... es que la verdad, el problema aquí es que los papás se van a trabajar. Se va el papá, se va la mamá. Llega el papá tarde, llega la mamá tarde. Cansado, se acuesta a dormir. En cambio, nosotros no, yo, nunca jamás me salí de mi casa y Doña Ernestina tampoco [...] Pues como quien dice: ‘son hijos de la llave’ [de agua]. Salen, amanecen, se salen ellos, empiezan a andar tirando con tirahule. Los niños no... no, no tienen respeto, no obedecen (V.A.P., comunicación personal, 12 de septiembre de 2015).

El relato de don Víctor retrata con simpleza la transformación que ha experimentado la comunidad. De ser un núcleo de producción industrial a no disponer de fuentes de empleo. Las comunidades que produjeron el henequén dejaron de ser autosuficientes para servir a la industria. Ahora, dependen económicamente de la demanda laboral de la ciudad. Canicab es un satélite de Mérida. Los mayas trabajaban antes para el hacendado y ahora lo hacen para los sectores que más demandan su fuerza de trabajo: en la construcción para los hombres y en la limpieza para las mujeres.

La desintegración familiar causa o perjudica otras problemáticas detectadas: baja participación en la escuela, pérdida de la lengua maya, rezago educativo, desarrollo de la personalidad de los alumnos. En relación a este último punto, los profesores de la Secundaria detectaron que una parte significativa del alumnado tiene problemas emocionales y de autoestima, según ellos, porque están desprovistos de referentes.

Y si tiene una infinidad de carencias, ¿cómo crees que ese muchacho pueda progresar? ¿Quién le va a hacer pensar que puede mejorar su estatus social, que pueda mejorar su forma de vida? Si eso es lo que está viendo todos los días en la comunidad. Está solo, sin modelos (J.K.M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2015).

Desde hace tres años, se han esforzado para reforzar la parte emocional de los educandos: “Nosotros entendemos que el papel de la Telesecundaria en esta comunidad, y en todas las comunidades, debe ser una casa para el muchacho” (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014). Consideran que el desarrollo de la parte académica no es suficiente, ya que urge consolidar la personalidad de los adolescentes: “Uno puede ser muy buen estudiante, pero primero, debe creer en él” (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de

2014). Aunque una parte importante de los educandos no cumple el perfil de egreso de la educación primaria, el rezago educativo de Canicab no es superior a la media del Yucatán rural. Advierte una maestra de la primaria, que las problemáticas que afectan a Canicab son propias de toda la región, “he estado en escuelas cercanas de la región [henequenera] y es más o menos el mismo contexto [...] Y la misma situación que prepondera en Canicab” (N.B.C., comunicación personal, 6 de mayo de 2014).

Otra problemática estructural que se observa en la comunidad es la pérdida de la lengua propia. La diferencia entre generaciones es drástica: la gente mayor habla maya, los adultos la saben pero pocos la utilizan, pocos niños la saben hablar. Por estar cerca de la ciudad, la discriminación hacia los mayahablantes (y también entre ellos mismos) es más fuerte que en el interior del estado: “Hay niños que hablan muy bien la maya pero que en la escuela les da miedo. Por el problema de la discriminación [interna] [...] No puede ser que perdamos nuestra lengua materna. ¡Y es una lengua tan completa!” (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014). En la misma línea, las casas de bloques sustituyen a las de paja, las familias nucleares de parejas jóvenes proliferan frente a las familias tradicionales extensas, cada vez hay menos huertos familiares y más tiendas. La transformación es preocupante porque acarrea una pérdida de los valores y referentes culturales comunitarios:

Tenemos que darle la importancia que requiere [a nuestra cultura]. Porque si no, se empiezan a perder los valores. Porque si no, se empieza a perder la identidad.

Empiezan a dejar sus tradiciones, sus costumbres... y tronó la identidad [...] Un pueblo sin cultura, sin tradiciones, ya valió (J.K.M., comunicación personal, 29 de abril de 2014).

Pienso que la escuela es la institución mejor aceptada por la comunidad. La escuela es una oportunidad para mejorar y transformar. Cuando uno llega al terreno se da cuenta que el plan de estudios presupone situaciones ideales, que con frecuencia, distan mucho de la realidad. Hay problemas que no se solucionan con el currículum.

Tabla 6. *Inserción comunitaria. Problemáticas detectadas*

Comunidad	Educandos y escuela
Desintegración familiar	Falta de referentes adultos (educandos)
Falta de fuentes de empleo	Falta de autoestima (educandos)
Pérdida de la lengua maya	Rezago educativo
Pérdida de la cultura propia	Falta de recursos materiales y humanos

El proyecto escolar “Historia Oral de la Hacienda de Canicab”

El proyecto escolar “Historia Oral de la Hacienda de Canicab” supone el logro del tercer objetivo de la investigación: construir nuevos materiales y estrategias didácticas, desde el contexto y contextualizables. Los resultados que se obtuvieron en su desarrollo determinaron el logro del resto de los objetivos. Como se ha explicado en la metodología, la planeación del proyecto escolar se hizo a partir de las problemáticas educativas y comunitarias y comenzó en los conocimientos previos y los intereses de los educandos. En este apartado se presenta el proyecto, resultado de la conjugación de los elementos contextuales, teóricos y curriculares (Figura 4). A efectos de organización de los capítulos, se decidió trasladar la interpretación de los intereses de los educandos y de los conocimientos previos en el análisis del desarrollo del proyecto. Pueden consultarlos en los apartados “Participación comunitaria” y “Problematización de la historia”.

“Historia Oral de la Hacienda de Canicab” movilizó los conocimientos de los educandos para dar respuesta al desafío que supone investigar en la propia comunidad. Cada educando debió expresar su capacidad de autonomía y de trabajo en equipo para superar con creatividad e ingenio una diversidad de situaciones-problema que se le plantearon. Les recomendamos que consulten el material didáctico adjunto en el Apéndice: guía para el educador, actividades para los educandos, cronograma, organización de las sesiones, etc.

La investigación se realizó sobre temas de relevancia social y de interés colectivo. La metodología didáctica del trabajo por proyectos, que forma parte de la tradición constructivista, estructuró los procesos de aprendizaje. El trabajo por proyectos fomenta la comprensión crítica de los contenidos, permite desarrollar las competencias y aprendizajes esperados del currículum y es innovador en nuestro contexto de aplicación: sitúa al educando en el centro del proceso de aprendizaje y necesita de la búsqueda de consensos y de la implicación de la comunidad educativa (Hernández y Ventura, 1998).

Dado que el proyecto se desarrolló en horario de las materias de ciencias sociales, los temas a investigar (contenidos) fueron sobre historia local. Se decidieron con los educandos bajo dos condiciones: 1) que estuvieran contextualizados y 2) que la información se pudiera obtener de testimonios orales comunitarios. Con ello, se pretendió situar el aprendizaje en el contexto inmediato y hacer partícipe a la comunidad del proceso educativo. Se buscaba potenciar la expresión de los educandos y de la comunidad.

Investigar implica ser sujeto activo en el proceso de aprendizaje. En esta línea se plantearon una serie de actividades de búsqueda, descubierta y organización a realizar por el educando: seleccionar el tema, entrevistar a testimonios orales, explorar la hacienda,

controlar los tiempos, obtener y organizar la información, escribir, manejar tecnologías de la información, discutir con los compañeros, etc. Los educandos debieron interactuar con su equipo, familiares, lugares y personas emblemáticas, para resolver las situaciones planteadas. Potenciar la comunicación familiar e intergeneracional fue nuestro mecanismo para combatir las problemáticas detectadas (Tabla 6): desintegración familiar, pérdida de la lengua y la cultura propia y falta de referentes adultos.

Los trabajos fueron puestos en común mediante la creación colectiva de un blog. Se esperaba que la plataforma web fuera un medio de expresión donde los educandos pudieran compartir, además de sus investigaciones, sus intereses e inquietudes. Las personas que lo deseen, pueden participar comentando los contenidos o proponiendo otros nuevos, de preferencia con la comunidad como tema central de discusión. La tecnología web 2.0., por sus características interactivas de horizontalidad, bidireccionalidad y colectividad, enmarca los procesos comunicativos dentro de las perspectivas de la comunicación para el cambio social y de la comunicación educativa. El blog, por ser un reto personal y colectivo, puede reforzar la autoestima de los educandos.

Con todo, el planteamiento pedagógico se sustenta en los siguientes principios:

- Incentivar un proceso de investigación sobre un tema que interpele al educando. El tema se acuerda con el grupo-clase y debe formar parte de su realidad inmediata.
- Hacer protagonista al educando en la construcción del propio conocimiento. Formulación de preguntas, búsqueda de nuevos conocimientos y autorreflexión.
- Potenciar el trabajo cooperativo. Toma de decisiones sobre la organización y reparto de las tareas. Puesta en común de las tareas individuales, discusión y elaboración colectiva de resultados.
- Activar la comunicación, el diálogo y la discusión en pequeño y gran grupo para construir conocimiento de forma compartida.

La estructura comunicativa se basó en los conceptos expresados en el esquema de la Figura 3, presentada en el planteamiento de la investigación. Se buscaba potenciar la interacción entre los participantes:

- Los educandos. Son los principales protagonistas. Se organizan en equipos de investigación diversos (género, edad, capacidades) de entre 3 y 4 personas.
- Los educadores. Acompañantes y guías de los procesos de aprendizaje. Los educandos podrán acudir a ellos cuando lo necesiten.

- Las personas mayores. Participan en calidad de testimonios orales, nos proporcionan información de primera mano sobre la historia local.
- La comunidad. Es el contexto donde se desarrolla la investigación y la base de los temas que son investigados.

Las actividades de investigación se organizaron en nueve sesiones a lo largo de un mes y medio. Una vez concluido el proceso, los educandos dispusieron de tres semanas para compartir sus trabajos en el blog. El desarrollo específico de cada sesión y el cronograma del proyecto se adjuntan en el Apéndice.

El blog como vehículo de expresión

Las aplicaciones web 2.0. son espacios virtuales que posibilitan la compartición interactiva y la participación de los usuarios en la elaboración de contenidos. Las propiedades comunicativas que las caracterizan favorecen la expresión de los usuarios en condiciones de bidireccionalidad y horizontalidad. Al mismo tiempo, la suma de las participaciones y pensamientos tiene como resultado una construcción colectiva observable, que se puede analizar. El blog es el resultado tangible del proyecto escolar.

Sirve a los educandos para publicar los trabajos de los equipos y para expresarse individualmente, funcionando como espacio de encuentro de las diversas aportaciones. Dadas las habilidades que tienen los educandos para el manejo de sus dispositivos de telefonía inteligente (propios o familiares), las publicaciones son muy accesibles. Ahora, se quiere resignificar el uso que los educandos hacen de las nuevas tecnologías. En primer lugar, la plataforma virtual sirve como medio para compartir los trabajos escolares. En segundo lugar, dependiendo de los procesos educativos y comunicativos que se desarrollen a lo largo de la experiencia, la plataforma podrá funcionar como medio de expresión personal y comunitaria. Las capacidades de autonomía personal y de responsabilidad con el equipo serán determinantes en la transformación y apropiación de la plataforma por los educandos y la comunidad. Por último, la visibilidad de los trabajos y expresiones con la plataforma web sobrepasa las fronteras físicas comunitarias.

En adición a esto, es importante señalar que las tecnologías de la información y la comunicación se consideran una herramienta fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. El proyecto contribuye al desarrollo del currículum porque el PEEB11 establece que:

Ninguna reforma educativa puede evadir los Estándares de Habilidades Digitales, en tanto que son descriptores del saber y saber hacer de los alumnos cuando usan las

TIC, base fundamental para desarrollar competencias a lo largo de la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (SEP, 2011, p.65).

La perspectiva del enfoque por competencias

El PEEB11 se basa en el aprendizaje por competencias. Ahora, la educación ya no se orienta únicamente al aprendizaje de contenidos conceptuales (saber), sino que se espera que los educandos aprendan también habilidades (saber hacer) y valores y actitudes (saber ser). El enfoque por competencias permite pensar en el desarrollo de una educación contextualizada y diversa, también en el uso de la metodología del trabajo por proyectos (SEP, 2011, p.27).

La finalidad de la educación formal es el desarrollo de habilidades y actitudes; los contenidos, son un medio para ello. Los educandos deben ser capaces de dar respuesta a la variedad de situaciones complejas. Siendo el fin de la educación la resolución de situaciones-problema, los contenidos y situaciones de aprendizaje en los centros escolares pueden ser diversos, ya que el objetivo de la educación no es el aprendizaje memorístico, sino la adquisición de saberes de distinta índole que permitan al educando resolver situaciones-problema.

El concepto de competencia es central en este nuevo enfoque. De acuerdo con Perrenoud, “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (Perrenoud, 2000, p.1). En el PEEB11: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p.29).

Aplicamos los conceptos en un caso práctico: la situación-problema de estar desubicado en una ciudad desconocida. Para resolverla, el educando debe movilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Necesita de conocimientos como el concepto de escala y de los puntos cardinales (saber), de habilidades para interpretar un plano o para explicarse ante una persona desconocida (saber hacer) y de actitudes para no ponerse nervioso o de mostrar empatía a la hora de conversar con un extraño (saber ser). Es solo a partir de la movilización de un conjunto de recursos cognoscitivos que logrará resolver la situación-problema (será competente para orientarse y llegar a su destino).

El enfoque por competencias permite desarrollar una educación diversa y contextualizada. El educando de una comunidad tendrá más facilidad para aprender los puntos cardinales y a interpretar un plano, si lo hace a partir de su contexto inmediato

(aprendizaje situado) y construye sus aprendizajes desde lo que ya sabe (aprendizaje significativo). Le podemos preguntar al educando: ¿por qué la tienda de Doña Mari está al norte de tu casa? ¿A qué escala está el mapa si de tu casa a la escuela hay 200 metros y en cambio son 5 centímetros en la representación? De la misma manera, inferimos que las competencias y aprendizajes esperados del currículum sobre historia y comunicación se lograrán con mayor éxito a partir de proyectos como el que aquí se propone que no mediante el uso de un libro de texto homogéneo para todos los educandos de la república.

El enfoque por competencias, bien entendido, es en el contexto mexicano una oportunidad para que los maestros y los actores educativos locales generen sus propias propuestas didácticas, contextualizadas y diversas.

¿A qué competencias contribuimos?

Las competencias son aprendizajes complejos que se desarrollan a lo largo de toda la educación básica. Los planes de estudio, las secuencias didácticas y los proyectos escolares contribuyen a su desarrollo, pero su logro depende de toda la trayectoria escolar. En este sentido, las competencias se concretan en los estándares curriculares que son los descriptores del logro para cada período escolar (SEP, 2011, p.29) y en los aprendizajes esperados, que se organizan por materias, secuencias didácticas y proyecto escolares. El proyecto responde al nivel de los aprendizajes esperados:

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011, p.29).

“Historia Oral de la Hacienda de Canicab” contribuye al logro de las competencias del currículum en historia y comunicación mediante la consecución de los aprendizajes esperados, los cuales permiten medir los aprendizajes de los educandos en la temporalidad del proyecto. El proyecto es transversal a los campos formativos de lenguaje y comunicación (competencias comunicativas) y de exploración y comprensión del mundo natural y social (competencias en historia). Los documentos consultados para enmarcar curricularmente la propuesta son “Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Secundaria. Historia” (SEP, 2011), “Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Secundaria. Geografía” (SEP, 2011) y “Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Secundaria. Español” (SEP, 2011).

Competencias comunicativas. El proyecto contribuye al campo formativo de lenguaje y comunicación porque potencia la expresión de los educandos y de la comunidad. Este campo formativo corresponde al uso y estudio formal del lenguaje. Competencias:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
Se fomenta la comunicación entre los distintos actores educativos: educador-educando, educando-educando, educando-comunidad, comunicación virtual. Las interacciones suceden en distintos espacios y contextos comunicativos, dando un rol protagónico al educando para favorecer su expresión. El educando debe argumentar sus ideas, opiniones y punto de vista. Aprendizajes esperados:
 - Emplea explicaciones, ejemplos y citas para desarrollar ideas en un texto.
 - Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
El educando produce textos escritos a partir de las informaciones obtenidas en las entrevistas a testimonios orales. El educando tiene que adecuar el registro lingüístico a su interlocutor (educador/a, testimonio oral, compañero/a). Aprendizajes esperados:
 - Es capaz de construir un guion de entrevista orientado a obtener información de su propio interés.
 - Respeto la integridad del entrevistado durante la entrevista y adecúa su registro comunicativo.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
El educando debe buscar estrategias para la obtención de información, analizar la información recopilada, sustentar su producción escrita con las fuentes, llegar a acuerdos con sus compañeros de equipo. Aprendizajes esperados:
 - Interpreta la información obtenida en diversas fuentes de consulta y las emplea al redactar un texto informativo.
 - Reconoce y respeta los diferentes puntos de vista y opiniones de los demás y los turnos de intervención en debates.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Los educandos deberán comunicarse con personas mayahablantes (familiares, vecinos, personas emblemáticas de la comunidad). Los procesos comunicativos contribuyen a valorar la propia cultura y a reconocerse en la riqueza lingüística e intercultural de México. Aprendizajes esperados:
 - Conoce y valora la riqueza lingüística y cultural de México por medio de su comunidad.

Habilidades digitales. En adición a las competencias comunicativas, el dominio de tecnologías de la información y la comunicación forma parte del perfil de egreso del PPEB2011: “[el educando] Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse” (SEP, 2011, p.40). Aprendizajes esperados:

- Identifica la función y las características de una plataforma virtual tipo blog.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como fuente de consulta y medio de expresión.

Competencias para la Historia. La investigación, que se realiza sobre la historia local, acarrea explorar y comprender el mundo social desde la propia comunidad.

Competencias:

- Comprensión del tiempo y del espacio histórico.

Los temas de investigación seleccionados son sobre historia y cultura local e interpelan al educando para problematizar su contexto. Se indaga en los acontecimientos pasados, lo que permite comparar con el presente y reinterpretarlo desde una perspectiva histórica. La comunidad, que es una ex hacienda henequenera, cuenta con múltiples elementos de interés que estimulan la investigación.

Aprendizajes esperados:

- Explica las consecuencias sociales y económicas de la industria del henequén.
- Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.
- Manejo de la información histórica.

El educando debe recurrir a distintas fuentes de información (textos, Internet, testimonios orales), para evaluarlas críticamente y argumentar su punto de vista.

Aprendizajes esperados:

- Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como medio de conocimiento.
- Identifica diferencias entre distintas versiones de un mismo hecho histórico.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Los educandos investigaran sobre temas significativos del pasado: el trabajo del henequén, la milpa, migración a la comunidad, la lengua maya, la vida cotidiana en la hacienda, etc. A partir de la problematización de los hechos se espera que el educando tome conciencia de la historia local, aprecie su legado cultural y fortalezca lazos con la comunidad. Aprendizajes esperados:

- Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.

Participación comunitaria

Participación en el salón

Sabiendo que la transición a una pedagogía activa de aprendizaje no se da de un día para otro, desde el primer día nos propusimos estimular la participación en el salón de clases. De acuerdo con Kaplún, en una educación creadora, los educandos han de ser los principales emisores: “Si educarse es involucrarse en un sistema de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos” (Kaplún, 1998, p.218). El proyecto empezó escuchando más que hablando: ¿Cómo es Canicab? ¿Les gusta vivir aquí? ¿Cómo son sus fiestas? ¿Cuál es su platillo preferido?, se preguntó a los educandos. Naturalmente, ellos quisieron explicar quiénes son y cómo es su comunidad. Curiosos, también se interesaron por algunas cuestiones referidas al nuevo maestro: quién es, de dónde viene o qué hace allí. La conversación versó también sobre temas no académicos que sirvieron para romper el hielo: sobre la fantástica delantera del Barcelona, sobre gustos musicales, sobre nuevos celulares. Me preguntaron por mi cuenta de Facebook y no se las di.

Este ejercicio inicial, que Kaplún denomina prealimentación, es necesario para asentar las bases de la comunicación educativa:

Proponemos llamar prealimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa. Y, al comenzar por ahí, estamos también cambiando el modelo de comunicación (Kaplún, 1998, pp.72-73).

Pensamos que para estimular la participación de la comunidad en el proyecto hay que transformar el modelo comunicativo, primero, en el salón de clases. En la comunicación educativa, los intereses de los educandos son los que fijan el punto de partida del aprendizaje. Dado que los profesores me ofrecieron actuar como docente en las materias de Geografía (primer curso) e Historia (segundo y tercer cursos), la selección de contenidos se enfocó hacia el dominio de ambas materias.

Con los educandos, se inició un proceso de selección para identificar sus intereses sobre la comunidad en el marco de la Historia y la Geografía. Entre los días 6 y 13 de febrero

de 2015, se aplicaron un total de 27 cuestionarios, cuyos resultados fueron discutidos en la primera sesión del proyecto, el día 24 del mismo mes. Los educandos entendieron que habían sido partícipes de los contenidos del proyecto educativo y, poco a poco, se fueron apropiando de los temas.

¿Qué nos interesa investigar?

La detección de los intereses de los educandos se hizo a partir del análisis de la información obtenida en las cuestiones “¿Qué te gustaría aprender sobre tu comunidad?” y “Escribe 3 cosas de tu comunidad que consideres históricas”. En su conjunto, las respuestas fueron numerosas y diversas. Se acotaron y agruparon en seis temas: historia de la hacienda, trabajo del henequén, historia de las personas mayores, flora y fauna, leyendas y cultura de la comunidad. El interés por investigar los espacios públicos comunitarios (iglesia, palacio, campo de béisbol, escuela, cenotes, etc.) se consideró inherente a la propuesta educativa, ya que en ella la comunidad es el espacio de aprendizaje.

Se obtuvieron una cincuentena de respuestas, variadas y sugerentes. El volumen de información cosechada nos invita a pensar que el enfoque pedagógico del proyecto, planteado desde el constructivismo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje situado, favoreció la movilización de los intereses de los educandos. Además, muchos de los intereses sobre la comunidad estuvieron connotados por la historia: haciendas, henequén, historia de las personas, tradiciones, vida cotidiana, leyendas... Aunque finalmente se formularon pedagógicamente sólo algunos de los temas, son muchas las respuestas susceptibles de ser constituidas en contenidos escolares. Por este motivo, se animó a los educandos para que participaran abiertamente en el blog.

Me voy a permitir explicar, que en la aplicación del cuestionario de conocimientos previos, los educandos se mostraron sorprendidos con las preguntas. “¿Es sobre Canicab, verdad?”, preguntó una alumna. Era seguramente la primera vez que la comunidad servía como medio para el aprendizaje escolar. El planteamiento didáctico del proyecto, que es participativo con los educandos primero, requiere de la participación comunitaria posterior para resolver las situaciones propuestas: hay que explorar el pueblo y entrevistar a testimonios orales para obtener información sobre la historia local.

Se presenta a continuación una muestra representativa de los intereses de los educandos. Las tablas 7 y 8 enlistan las respuestas junto con la agrupación temática que las definió en el salón.

Tabla 7. *¿Qué te gustaría aprender sobre tu comunidad?*

Respuestas	Agrupación temática
Que tipos de trabajo hacían antes	Trabajo del henequén
Como se fundo y en que año	Historia de la hacienda
La siembra la cosecha agricultura y como son los senotas y también las grutas	Flora y fauna
Las maquinas que abian sobre donde asian el sosquil por dicen que bonito lo asian	Trabajo del henequén
Quisiera aprender mas sobre la comisaria	Historia de la hacienda
Lo que significa su nombre de como es que hay chimenea como es que se hiso o quien lo hizo	Historia de la hacienda
Las historias de las personas	Historias de las personas
Como crecio y como se desarrollo o cual es su historia	Historia de la hacienda
De sus antigüedades y sobre su historia	Historia de la hacienda
Historias y leyendas	Leyendas
La maya	Cultura de la comunidad
Sus tradiciones	Cultura de la comunidad
Como era la época antigua que había como eramos y que se comían y donde dormían	Historia de la hacienda
Me gustaría aprender sobre su fauna	Flora y fauna

Nota. Respuestas transcritas sin corregir los errores ortográficos. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó los días 6 y 13 de febrero de 2015 a un total de 27 educandos. El trabajo de agrupación temática corresponde a la formulación pedagógica.

Tabla 8. *Escribe 3 cosas de tu comunidad que consideres históricas*

Respuestas	Agrupación temática
La chimenea	Trabajo del henequén
El campo de béisbol	Espacios públicos
La iglesia	Espacios públicos
La maquinaria	Espacios públicos
El palacio	Espacios públicos
Las escuelas	Espacios públicos
Las personas mayores	Historias de las personas
Las historias que ya sucedieron	Historia de la hacienda
El molino	Espacios públicos
La hacienda	Historia de la hacienda
La cultura	Cultura de la comunidad
Las tradiciones	Cultura de la comunidad
La lengua	Cultura de la comunidad
Las leyendas	Leyendas
Las fiestas	Cultura de la comunidad
El henequén	Trabajo del henequén
Algunas casas	Espacios públicos
Los pozos de agua	Espacios públicos
Los cenotes	Espacios públicos
Los cerros	Historia de la hacienda

Nota. Los cerros se refieren a montículos arqueológicos prehispánicos. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó los días 6 y 13 de febrero de 2015 a un total de 27 educandos. El trabajo de agrupación temática corresponde a la formulación pedagógica.

Los testimonios orales

La tradición oral es el mecanismo que ha permitido a la cultura maya reproducirse y recrearse hasta la actualidad, a pesar de la discriminación y la desigualdad. El proyecto, que no descubre nada nuevo, consiste en dejar de extender contenidos ajenos de la escuela a la comunidad. Aquí, la innovación no es más (ni es menos) que aprovechar desde la escuela esa tradición oral en lugar de confrontarla. Y, como establece el currículum, “vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados de los programas de estudio” (SEP, 2011, p.56).

Investigar sobre la historia local acarrea que los testimonios orales sean fuente de conocimiento. La escasez de documentos históricos sobre la comunidad obliga al educando a pensar estrategias para coleccionar su propia información. En este camino de búsqueda se legitimó a los testimonios orales como portadores de saber, situándolos en el centro del proyecto escolar: su participación fue necesaria para resolver la situación-problema que los educandos enfrentaban. Así, se observa que la estructura del proyecto incrementa la comunicación intergeneracional en torno a temas de relevancia comunitaria, contribuyendo a enfrentar problemática tales como la pérdida de cultura y lengua propia o la falta de referentes adultos para los educandos. Se contribuye de la misma manera al logro del aprendizaje esperado: “Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como medio de conocimiento”.

La participación comunitaria se estimula principalmente a partir de los testimonios orales. En la tercera sesión del proyecto (3 de marzo de 2015) cada equipo de investigación – diez, en total – tuvo que seleccionar a una o varias personas emblemáticas para entrevistar y diseñar un guion de entrevista para ello. Los educandos planearon, de entrada, 14 entrevistas a testimonios orales de la comunidad. Doña Irma, don Víctor, don Carlos y don Rich fueron escogidos por dos o más equipos (los educandos coincidieron en reconocer a los cuatro como portadores de saber). En función del tema de investigación los educandos fueron identificando a sus potenciales entrevistados. Doña Verón, reconocida cocinera, doña Marcela y doña Verónica, ex trabajadoras de la hacienda, don Des, milpero, doña Socorro y doña Marisol, sexagenarias nacidas en Canicab, completan la lista inicial. Asimismo, se pidió a los equipos que pensarán en otras fuentes de información. Siete equipos abogaron por Internet, cuatro por libros de la escuela, y cuatro equipos más consideraron los documentos históricos en casa, como fotografías o actas de nacimiento. Al concluir la fase de obtención de información, me fueron entregadas seis entrevistas en formato audio (164 minutos) y cuatro por escrito.

A pesar de que no hay un registro material del conjunto de interacciones que causó la investigación, la expresión de los educandos en el blog evidencia que el proyecto fomentó la conversación y el debate intergeneracional. El trabajo sistémico inicial de diseño y aplicación de la entrevista, se enriqueció con pequeñas conversaciones de consulta y dudas sobre los contenidos a publicar: “Mi tía me dijo...”, “Don Roli trabajó de bagacero [los bagaceros eran quienes recogían los restos del henequén que dejaba la máquina]”, “dice don Víctor que Canicab significa ‘la culebra con la nariz en la miel’”, “Arturo de antes tenía más de 30 cabezas de ganado”, “San Isidro siempre ha sido patrón de Canicab, según Ana” o, “mis papás tienen fotos de la fiesta”.

Considerando que las familias de la comunidad son extensas –pensemos en una media de 5 personas por vivienda– los 27 educandos del proyecto involucran indirectamente a más de 120 personas. Si le sumamos a ello las 14 personas entrevistadas inicialmente, son al menos 160 personas las que estuvieron al corriente de las actividades. El proyecto fue visible para la comunidad, además, porque los educandos iban y venían de un lado a otro tomando fotografías, preguntando, explorando, buscando documentos. Si bien no se puede medir en números el impacto de la participación comunitaria, la expresión de los educandos en el blog sí la interpretaremos en esta clave.

Una última muestra del interés que despertó la iniciativa es la presentación del blog que se hizo en la escuela, el 17 de abril de 2015. Asistieron 15 madres y abuelas de familia. Los maestros captaron imágenes del público asistente y de los educandos que presentaban. Al terminar, nos tomamos la fotografía oficial del proyecto (Apéndice): testimonios orales, familiares, educadores y educandos. La sesión, simpática, duró 50 minutos y se registró en video. El intercambio de conocimientos sucedió ahora de jóvenes a mayores, quienes tuvieron la oportunidad de conocer algunas posibilidades de la tecnología web 2.0.

Finalmente, se comparten algunas de las preguntas que los educandos plantearon en sus guiones de entrevista. En la sesión de trabajo del día 3 de marzo se formularon un total de 254 cuestiones entre todos los equipos, todas ellas, dirigidas a testimonios orales. La actividad atendió a uno de los aprendizajes esperados en materia comunicativa: “Es capaz de construir un guion de entrevista orientado a obtener información de su propio interés”.

Tabla 9. *Muestra: Preguntas a testimonios orales*

Tema	Pregunta
Trabajo del henequén	<p>¿Quiénes de sus familiares trabajaban? ¿En qué consistía el trabajo? ¿Qué tipo de trabajos hacían? ¿A qué hora empezaban a trabajar? ¿Cómo quedaban después de la jornada? ¿Quién era el dueño de la hacienda? ¿De dónde era? ¿Cuánto les pagaban? ¿Les alcanzaba con lo que les pagaban? ¿En qué año se dejó de trabajar el henequén? ¿Qué relación tenían con los dueños? ¿Y con los trabajadores? ¿Cómo lo vendían? ¿Cómo lo transportaban?</p>
Maquinaria	<p>¿Cómo fue que se hizo la máquina? ¿Qué trabajos hacían en la máquina? ¿Qué herramientas utilizaban?</p>
Historia de Canicab	<p>¿Qué significa Canicab? ¿Por qué fue que llegó la gente a Canicab? ¿Se ha desarrollado la gente desde que nació? ¿Cómo ha cambiado Canicab? ¿Cómo fue cambiando la hacienda con el paso de los años? ¿Cuándo llegó la corriente? ¿Cómo eran las casas? ¿Cómo era el parque? ¿Cómo fue que se crearon las iglesias? ¿Cómo se fundó?</p>
Vida cotidiana	<p>¿Hasta qué grado estudiaban? ¿Qué hacían en su tiempo libre? ¿Cuál era su forma de vestir? ¿Qué zapatos usaban? ¿Cómo vivían? ¿Qué hacían en el parque? ¿Qué servicios había? ¿Qué leyes había? ¿Quiénes fueron los presidentes?</p>
Fiestas y tradiciones	<p>¿Qué tradiciones de antes se conservan? ¿Qué fiestas hacían? ¿Desde cuándo se celebra la fiesta del pueblo? Explíqueme en qué consiste la fiesta del pueblo.</p>
Gastronomía	<p>¿Qué comida tradicional conoce? ¿Qué ingredientes se usan? ¿Cómo se preparan? ¿En qué fechas se prepara esa comida? ¿Cuántas personas se necesitan para elaborarla?</p>
Milpa	<p>¿Qué se cosechaba? ¿Cómo es la tierra? ¿Qué animales y plantas tenían? ¿Qué se comía? ¿Qué plantas conocidas son beneficiosas? ¿Da fruto la planta del henequén? ¿Qué consecuencias tiene el trabajo del campo?</p>

Somos los Mayeros

Es sorpresa digna de mención, la que nos brindaron los educandos en la elección de los nombres para sus equipos. Después de presentar el proyecto didáctico y anunciar los grupos de trabajo, se pidió a los estudiantes que acordaran un nombre para sus equipos, con el propósito práctico de identificarlos con mayor facilidad. Y ellos se identificaron, primeramente, con su comunidad.

Resulta que de los diez equipos, cuatro fueron bautizados con nombres que remiten directamente a la cultura propia y a la identidad local: *Los Antiguos*, *Los Dioses Mayas*, *Los Yucatecos* y *Los Mayeros*. Un par de aclaraciones. Primera, en el Yucatán rural, “antiguos”, es la palabra que se utiliza en referencia a los mayas de antaño, a los que alzaron las monumentales pirámides. Asimismo, antiguos también puede pertenecer a un pasado no tan lejano. Por ejemplo, “cómo vivían los antiguos”, sirve para referirse a cómo cazaban, qué cultivaban, qué comían o en qué trabajaban, en los tiempos de cuando sus abuelos eran niños –y a los cuáles los educandos acceden mediante sus testimonios orales–. Segunda, el equipo de *Los Mayeros*, eligió su nombre en base a que los “mayeros”, son aquellos que hablan maya. Es importante recordar que, en nuestra comunidad, la lengua maya está en franco retroceso, por lo que autoproclamarse mayero, es toda una reivindicación. Más tarde corroboré la definición de los educandos en este pasaje:

Otro término de designación étnica muy empleado en Yucatán es el de ‘mayero’. Es, quizá, el que tiene una mayor neutralidad valorativa y remite a aquel que tiene ‘la maya’ como lengua materna. Quienes ‘saben hablar la maya’ son llamados ‘mayeros’ (Gutiérrez, 1992a, p.422).

La idea de investigar en la propia comunidad motiva. Dos de los equipos, se mostraron tan excitados por el reto que se autoproclamaron *Exploradores de la Antigüedad e Investigadores.com*. Unos, ambiciosos por descubrir la antigüedad como los grandes exploradores. Otros, investigadores de la era virtual, ingeniosos y habilidosos con las tecnologías de la información y la comunicación. Los nombres de ambos equipos expresan el deseo de explorar, de investigar, de descubrir o de aprender.

Los Leones son el equipo de béisbol. El béisbol es primer deporte en Yucatán y Los Leones son el mejor equipo de la Ciudad de Mérida. No podía faltar una referencia a un equipo deportivo, así que Los Leones de Mérida es el equipo que obtiene representación en nuestra experiencia (ciertamente, de más proximidad que el Fútbol Club Barcelona). La mesa de al lado de *Los Leones* se estaba quedando por momentos, sin imaginación y sin nombre. Dado que la adolescencia es tiempo de competencia, y visto que sus compañeros se habían

apoderado del nombre del mejor equipo de béisbol de Yucatán, al siguiente equipo no le quedó más remedio que ser *Los Número Uno*. Cosas que pasan en el salón. Más adelante, tanto *Leones* como *Los Número Uno* hicieron investigaciones de gran interés sobre lengua, cultura, historia e identidad.

Por otro lado, tenemos al *Equipo Explosivo*. Ellos se sintieron plenamente identificados con su nombre, que es enérgico y rebelde, como la etapa vital que atraviesan. *Las Veletas*, es el equipo que nos queda. Usuales en el paisaje de Yucatán, las veletas son útiles en el lugar donde no hay ríos a la vista. En el Yucatán rural, la mayoría de casas tienen su pozo. Normalmente, las personas obtienen el agua del manto freático con bombas (siempre más económicas). Pero la veleta permite impulsar el agua hasta la superficie aprovechando la fuerza del viento. *Las Veletas* es el nombre elegante y ecológico del único equipo formado exclusivamente por niñas.

Es necesario subrayar que esta relación de identificaciones se decidió el primer día del proyecto. Sorprendente. Porque esto es, antes de desarrollar los aprendizajes previstos (entre otros, revalorizar la identidad comunitaria). De ahí se infiere que plantear una investigación situada en la comunidad –que además, significa que la comunidad es digna de ser investigada– es suficiente para mover en varios sentimientos de pertenencia.

La conclusión es que existe una revalorización de la identidad comunitaria por los educandos desde el primer día. Autores como Bordenave (1996) interpretan este fenómeno como una consecuencia de la participación comunitaria en la resolución de situaciones-problema. En la misma línea, el respeto de la identidad cultural del educando es el primer principio de las “Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural”. Por último, el ejercicio contribuye al logro del aprendizaje esperado “Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad”.

¡Nuestro pueblo está en el mapa!

Otra consecuencia en la misma dirección que probablemente deriva de la participación comunitaria es el empoderamiento que han sentido los educandos a lo largo del proyecto. Si ustedes se conectan a www.lahaciendadecanicab.wordpress.com observarán que, en la parte superior derecha del sitio aparece Canicab en el foco de *Google Maps*. Cualquier navegante puede explorar el mapa con la herramienta. A pesar de que inicialmente se colocó la aplicación para ubicar al foráneo, resultó ser que la mayoría de los educandos no conocía el mapa interactivo de *Google*. La estupefacción fue notable cuando descubrieron que al alejar el zoom, el mapa se hacía pequeño. Los educandos primero observaban la península de

Yucatán, después México y, al final, el mundo entero. Mientras la comunidad, siempre señalada con un marcador rojo, destacaba en el mundo. Literalmente.

Un educando le compartió a otro y la nueva del descubrimiento se transmitió en cadena. En una de estas, una de ellas mostró a los demás cómo el icono de la personita se arrastra sobre el mapa, haciendo que el programa se traslade instantáneamente a las calles mismas de la comunidad (modo *Street View*). A los pocos minutos, muchos encontraron sus casas. Algunos de ellos pudieron identificar familiares, vecinos o mascotas. Hasta se llegaron a preguntar cómo es que fotografiaron y registraron el pueblo y resultó ser que varios de ellos habían visto, un día, el presunto vehículo de Google.

Esta anécdota no sería significativa sino fuera porque era la primera vez que los educandos veían a su pueblo en el mapa. El mapa que está colgado en la oficina del director, es de México. Los mapas que aparecen en los libros de texto de geografía e historia, son del mundo, de México y, en el más cercano de los casos, de la península de Yucatán. Pero ni siquiera en estos, aparece Canicab. Por esta simple razón, el descubrimiento causó gran revuelo.

Porque estar en el mapa, es, de alguna manera, ser alguien.

Expresión de los educandos

El blog es la construcción, consecuencia del proyecto escolar, que sistematiza la expresión de los educandos en una plataforma colectiva. Cada uno de los 27 educandos participó, al menos, con una publicación. El análisis de los contenidos del blog contribuye a explicar cómo se expresaron los educandos a lo largo de la experiencia. Es mucha la información que hay en el blog: la plataforma contaba el día 30 de mayo de 2015 con 47 publicaciones, 54 comentarios, 5 páginas estáticas y 9 secciones temáticas.

El blog se bautizó como “La Hacienda de Canicab. La historia de nuestra comunidad contada por sus protagonistas” y lo pueden consultar en el dominio www.lahaciendadecanicab.wordpress.com. Los educandos empezaron a publicar el día 2 de marzo de 2015, una vez concluida la fase de recopilación de información. Los contenidos del blog son tan diversos como los intereses de los educandos. La plataforma web se fue llenando de contenidos a medida que avanzó el proyecto. Si bien inicialmente sirvió para compartir los trabajos realizados, se dieron diversos usos a la plataforma que se hacen tangibles en la variedad de los temas abordados y en los comentarios a las publicaciones. El blog experimentó un proceso de apropiación comunitaria.

Algunos de los contenidos son el resultado del trabajo sistémico de investigación, otros son sobre actualidad comunitaria; hay también propuestas de debate, inquietudes personales o situaciones cotidianas. Nótese que todas las publicaciones son interesantes, porque todas ellas son expresiones de los educandos. En suma, son la expresión de los jóvenes de la comunidad sobre temas que forman parte de su contexto y vida cotidiana.

Los temas que se abordan son de naturaleza cotidiana y comunitaria, relevantes para los educandos. Los textos están contextualizados de manera que los aprendizajes adquieren significatividad. Por otro lado, el trabajo previo de recopilación de información fundamenta muchas de las publicaciones; la voz de los testimonios orales está detrás de los textos y evidencia que el proyecto incentivó conversaciones intergeneracionales sobre temas de relevancia social.

Si bien unos equipos realizaron el proceso completo de investigación (selección de la temática, diseño de la entrevista, selección de los testimonios orales, registro y organización de las informaciones, reflexión y redacción sobre la historia local), otros no llevaron a cabo la investigación en su totalidad. A pesar de que la dedicación y el compromiso con el proyecto educativo no fueron iguales, no se negó la participación a nadie. Al final, la aportación de todos aceleró la dinámica de apropiación de la plataforma.

A día de hoy se puede afirmar que no todos los educandos estaban preparados para superar con éxito el desafío que supone investigar en la propia comunidad. Se identificaron diferencias significativas en el comportamiento y en las capacidades de los educandos, sobre todo en aspectos como el interés, el compromiso, la autonomía personal o la capacidad para trabajar en equipo. Al final, las diferencias en las capacidades y actitudes se plasman en los contenidos del blog. Elementos como la ortografía, la estructura de la redacción, la profundidad de las reflexiones o el grado de problematización de los contenidos muestran los distintos niveles. En este sentido, hay publicaciones más descriptivas y otras más explicativas; hay publicaciones de 50 palabras y otras de 300; hay las que citan a sus fuentes y otras que afirman sin referenciar; hay las que abordan un fenómeno desde varias miradas y otras que solo lo ven desde una perspectiva.

En detrimento de algunas actividades del proyecto, todos los educandos tienen voz en el blog a pesar de que algunos no recogieron información. Entendimos que no se puede pedir a un educando que entreviste y organice la información obtenida cuando rara vez hace los deberes. Un proyecto de un mes de duración no puede cambiar eso.

El blog ayudó a que algunos descubrieran sus virtudes. José, que tiene dificultades para concentrarse, tomó fotografías maravillosas. Didier, tímido, se atrevió a platicar con

personas de la comunidad que le eran distantes. Es importante subrayar el enfoque inclusivo que promovió la experiencia. Establece el PEEB11 sobre atención a la diversidad:

[Los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje] requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos (SEP, 2011, p. 35).

Los verdaderos protagonistas de la plataforma son quienes la llenaron de contenidos. El mayor valor de la plataforma es la expresión colectiva. El uso del blog como medio de expresión de los educandos contribuye al logro de las habilidades digitales del PEEB11 por medio de los siguientes aprendizajes esperados:

- Identifica la función y las características de una plataforma virtual tipo blog.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como fuente de consulta y medio de expresión.

A continuación presentamos una selección representativa de las publicaciones de los educandos (nótese que no se corrigieron los errores ortográficos). Este apartado es de gran interés porque es la expresión de los propios educandos a través de los cuales se expresa también la comunidad. Son muchos los elementos dignos de ser atendidos y este es el motivo por el cual se seleccionaron hasta quince. ¡Verán como son de lo más divertidas! Nuestra interpretación se desarrolla en relación con los objetivos, conjugando la perspectiva comunicativa, educativa y curricular. Lo que hay detrás de los contenidos se puede interpretar desde múltiples perspectivas, así que les invitamos a realizar su propio análisis. La selección de las publicaciones se realizó en consideración de los siguientes parámetros: temática, equipo, complejidad y problematización y discusión generada (comentarios). Se clasifican las publicaciones en tres grandes grupos, en función del trabajo de comunicación intergeneracional que las fundamenta: 1) Publicaciones basadas en conversaciones informales con testimonios orales, 2) Publicaciones que son expresiones directas de los educandos y 3) Publicaciones basadas en entrevistas semiestructuradas a testimonios orales.

Esperemos que valoren y disfruten el trabajo de los jóvenes.

Publicaciones basadas en conversaciones informales con testimonios orales

Competencias del currículum a las que se contribuye:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
- Manejo de la información histórica.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Aprendizajes esperados del currículum a los que se contribuye:

- Emplea explicaciones, ejemplos y citas para desarrollar ideas en un texto.
- Conoce y valora la riqueza lingüística y cultural de México por medio de su comunidad.
- Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como medio de conocimiento.
- Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.

El frijol con puerco en Canicab. Publicación:

La comida de Canicab es muy variada y cualquiera de las comidas que se encuentran aquí es muy rica.

Una de las comidas mas típicas de canicab es frijol con puerco.

- Ingredientes para el fijol con puerco: frijol y puerco.
- Ingredientes para la salsa de tomate: tomate, naranja o limón.
- Ingredientes para el salpicón: cebolla, naranja, aguacate, rábano y cilantro (Los Dioses Mayas, blog, 10 de abril de 2015).

Comentarios:

“Buena entrada sobre el frijol con puerco, ya se me antojo. JAJAJAJAJAJA” (Anónimo, blog, 10 de abril de 2015), “El frijol con puerco en mi casa no lleva naranja” (Diego, blog, 10 de abril de 2015).

La receta del frijol con puerco, platillo tradicional de la gastronomía yucateca y gran habitual de los días lunes, aparece en nuestro blog en su versión local. No es que el frijol con puerco de Canicab sea muy diferente al del resto de Yucatán; lo que aquí sucede es que la receta contextualizada en la comunidad remite a experiencias personales de preparación y degustación. La receta de doña Verón invita a los educandos a revalorizar la cultura propia, de la comunidad: “La comida de Canicab es muy variada y cualquiera de las comidas que se

encuentran aquí es muy rica”, reza el texto. Aprovechamos para informarles que en el blog también pueden consultar las recetas de pipián de frijol, de refresco de chaya y de chaya con huevo.

Otra observación interesante es que la publicación fue realizada por chicos, quienes consultaron con sus abuelas para asegurarse que los ingredientes eran los correctos. El trabajo generó dinámicas comunicativas entre generaciones sobre temas que normalmente no forman parte de sus conversaciones: “Es bueno hablar con la gente mayor porque así... te dan consejos que tú no sabías” (Mileny, grupo de discusión, 16 de abril de 2015). Siempre es interesante que dos educandos de género masculino se interesen por recetas y cocina, ámbito que en la comunidad es dominio y responsabilidad de las mujeres.

Las indicaciones, simpáticas, despertaron el apetito de algún lector, mientras que otro alegó que en su casa el salpicón no se prepara con naranja. Qué bueno que los educandos se leyeron entre sí.

La apicultura. Publicación:

La apicultura es una actividad que sirve para extraer la miel que recolectan las abejas. Se necesita tener un buen equipo: velo, cepillo y ahumador. Para recolectar la miel se destapan las colmenas y se saca cuadro por cuadro para ver cual tiene miel y se coloca en una asa que no tenga abejas. Después se cepillan los cuadros para que no quede ninguna abeja, después ya sin abejas se llevan a la casa de extracción (donde están las cosas necesarias para sacar la miel de los cuadros). Es necesario que destapan las celdas para poder extraer la miel. Finalmente se devuelven los cuadros al lugar donde están las colmenas.

A mi me gusta la miel y esta muy rica. He aprendido de la apicultura porque mi papa tiene abejas. En la actualidad el precio por kilo es de 41.50 pesos (Los Rebeldes, blog, 17 de abril de 2015).

La bloguera explica aquí la actividad de la cría de abejas a partir de su propia experiencia adquirida en la observación y participación de la práctica familiar. El texto, claro y estructurado, toma distancia primero con la actividad y después la asocia con significados personales: alimenticios, familiares y económicos. La información publicada documenta actividades económicas cotidianas de la comunidad y del estado (Yucatán es conocido por ser una entidad productora y exportadora de miel). Además, conviene subrayar aquí el valor y significado histórico que en el Mayab tiene la miel. La apicultura es una actividad que se da en Canicab y que es característica de la región maya.

Son bastantes los topónimos que se forman con la palabra *kaab* (miel): Oxkutzcab, Tzucacab, Xuxcab, Itzincab, y también la comunidad donde se realizó la acción educativa. De hecho, en la entrevista a un don Víctor, *Los Antiguos* averiguaron el significado de Canicab: “Es escrito en maya, es un nombre maya, no es en español. En español quiere decir: ‘can, es culebra... ni, es nariz, ca-ni... cab es miel. Entonces quiere decir, la culebra con la nariz en la miel” (D.V.K., conversación personal de los educandos, 26 de marzo de 2015). Pueden escuchar los audios de las entrevistas en la sección “Mediateca” del blog.

¿Qué creen ustedes sobre la lengua maya? Publicación:

La lengua materna de Canicab es el maya, el cual se habla mayormente por las personas mayores de 25 años. La lengua maya se ha estado perdiendo debido a que la gente ha modificado su forma de vivir, también a que les da vergüenza.

La pregunta es: ¿por qué les da vergüenza hablar el maya?

Esta pregunta es para que comenten ustedes en el blog (Los Dioses Mayas, blog, 9 de abril de 2015).

Comentarios:

“Por que no sabemos hablar maya” (Diddier, blog, 9 de abril de 2015), “Por que temen que les digan muchas cosas” (Ulises, blog, 9 de abril de 2015). “Pienso que no es lógico que les de vergüenza porque los que hablan maya saben 2 lenguas y los que no lo hablan solo saben español” (Panoramix, blog, 9 de abril de 2015).

Una pregunta para el debate. Esta entrada fue publicada después de que tres de los educandos mantuvieran una interesante conversación sobre la investigación que estaban realizando con Juan Carlos, profesor de antropología. La conversación se extendió por más de 40 minutos y se convirtió, por momentos, en un diálogo freireano. Los contenidos que se problematizaron fueron varios: historia local, lengua maya, desigualdad económica, discriminación cultural... Varias preguntas lanzó Juan Carlos a los educandos: “¿Qué es mejor, la casa de bloque o la casa de paja?”, “¿cuántos kilowats de energía se necesitan para mantener fresca una casa de dos pisos?” o, “¿cuál es la ciudad donde más personas hablan maya?” y “¿qué hay detrás de la discriminación?”.

La conversación se volvió diálogo en la medida que las opiniones e ideas de los educandos evolucionaron con las preguntas del antropólogo en su papel de facilitador educativo. Puras preguntas hacía. Al concluir la actividad, el grupo de tres estudiantes pidió una computadora. Su propósito no fue otro que compartir sus aprendizajes con el resto de compañeros. Preguntaron, para incentivar la búsqueda de respuestas en sus compañeros.

Reconozco que me sorprendí (y frustré) personalmente al ver que la actividad había generado reflexiones que yo no había sido capaz de activar. Sin embargo, al conversar con Juan Carlos, se mostró igualmente sorprendido, al observar las inclinaciones de los educandos a la discusión. En su opinión, el éxito del ejercicio no hubiera sido posible sin el trabajo previo del proyecto escolar.

A raíz de ello los educandos fundaron en el blog la “Sección para preguntones”. Esta nueva aportación evidencia un avance hacia el establecimiento de la comunicación educativa que se definió en el marco teórico.

La lengua maya. Publicación:

La lengua maya que se habla en Canicab es lengua materna de Yucatán, pero se está extinguiendo la maya desde que llegaron los españoles a conquistar. Pero algunas personas siguen con la tradición de hablar maya.

Algunas personas en Canicab siguen hablando maya, sobre todo podemos observar que las personas mayores son las que la hablan más. Podemos seguir con la tradición de la lengua para que no se pierda. En Yucatán en algunas partes se habla maya aunque creo que la mayoría habla español, un idioma que cuando fuimos conquistados dejaron los españoles. Por esa razón empezamos a perder la lengua materna de Yucatán. En Canicab calculando el 35% hablan la lengua maya. Las personas adultas mayormente hablan maya pero nosotros ya no.

Canicab es un lugar chico pero tiene mucha historia.

Algunas palabras como se habla en maya: *bu'ul* es frijol, *oom* y *oon* es aguacate, *iik'* es aire, *ja'as* es plátano, *leti* es ella, *lelo'* es ello. Esas palabras son sólo algunas de las que se haban en Canicab.

No hablo maya porque se me conmplica pero me gustaria aprenderlo (Los Leones, blog, 1 de abril de 2015).

Comentarios:

“Amigos de Canicab, no se dejen perder la lengua maya, es un patrimonio muy valioso que tendrían que conservar. Cuantas más lenguas conoce uno, más oportunidades se le abren en un futuro” (Martí, blog, 15 de abril de 2015).

Las publicaciones del blog se entrelazan y complementan entre sí. El proyecto escolar conllevó reflexionar sobre temas de relevancia social que hasta el momento no habían sido tan considerados para los jóvenes de la comunidad, como el retroceso de la lengua maya. Ellos, a pesar de no hablar la lengua materna de Yucatán, conviven diariamente con ella y la

entienden perfectamente. En sus casas, los abuelos y la mayoría de sus padres hablan maya. El hecho de que sean conscientes de que la pérdida es un primer paso necesario. La afirmación de que “Canicab es un lugar chico pero que tiene mucha historia” indica que el proyecto inició procesos de concientización entre los educandos.

Las actitudes de los educandos con respecto a la lengua maya se transforman: “No hablo maya porque se me complica pero me gustaría aprenderla”, en contraposición a “la maya no sirve” (D.K.P, comunicación personal, 5 de marzo de 2015). Por último, la visita de un comentarista externo que afirma que “cuantas más lenguas conoce uno, más oportunidades se le abren en un futuro” empodera a los educandos porque argumenta en contra de la discriminación cultural.

Publicaciones que son expresiones directas de los educandos

Las publicaciones que se presentan en esta sección no responden a los lineamientos del proyecto escolar. Son las más genuinas, las menos normadas y las que despertaron un mayor interés en los educandos –las que más comentarios cosecharon–. Contribuyeron decisivamente a fomentar la expresión de todos los educandos e incentivaron el proceso de apropiación del blog por los educandos y la comunidad.

La mecánica de la bicicleta. Publicación:

La mecánica de la bicicleta sirve para mucho. Como si se te pincha tienes que saber que es necesario para la pinchada: pegamento, agua, parche. También saber centrar la llanta, porque sino lo sabes se mueve mucho y no se pueden apretar mucho los tornillos porque sino se barren.

Yo aprendí mecánica echando a perder mi bici y luego ya vi que me lo reparan y así aprendí (Investigadores.com, blog, 9 de abril de 2015).

Esta publicación, dirigida a usuarios y amantes de bicicletas, nos brinda información útil sobre cómo solucionar una pinchada de llanta. El educando que la escribió no realizó las actividades de investigación. Aun así, se le animó a que utilizara el blog para compartir algo que le interesara. Aunque al principio tampoco le entusiasmaba esta idea, una vez vio publicado su texto –con una fotografía adjunta de él mismo alineando la rueda de su bicicleta– recomendó a sus compañeros que consultaran los consejos para ciclistas que se mostraban en portada. En realidad, él estaba contento por haber sido capaz de expresarse a través del medio virtual, y es precisamente esta nueva capacidad comunicativa descubierta –no tanto sus habilidades en mecánica, que ya eran conocidas por sus compañeros– lo que le ilusionaba anunciar ahora.

Más allá de qué tan precisas sean las instrucciones para solucionar el pinchazo, la expresión del alumno es ya una pequeña victoria. Casos como este muestran el valor del blog como medio para potenciar la expresión. La iniciativa contribuyó a la apropiación del blog por los educandos y la comunidad, ya que al ser diferente a la tarea escolar, diversifica los contenidos de la plataforma. Los conocimientos del educando en mecánica fueron adquiridos en la resolución de un problema real y significativo para él: “Yo aprendí mecánica echando a perder mi bici” y a consecuencia de ello afirma que “la mecánica de la bicicleta sirve para mucho”. La utilidad del conocimiento, tanto desde la teoría del aprendizaje significativo como desde la mirada del propio educando, reside en la capacidad para resolver situaciones cotidianas. De ahí se desprende que esta publicación haya sido también un ejercicio de aprendizaje significativo.

La iguana, Juuj. Publicación:

¿Cómo son las iguanas?

Las iguanas son reptiles que habitan en la tierra o en las piedras. A veces son un poco agresivas, en Canicab hay muchas y son muy fácil de encontrar. Llegan a medir hasta 80 cm y su peso es de aproximadamente 2 kg, aunque hay de muchos tamaños.

Comen lo que encuentran en su camino y son muy conocidas. A veces se comen y están muy ricas. Su preparación es como el de la cochinita. Personalmente la prové y me gustó (Exploradores de la Antigüedad, blog, 1 de abril de 2015).

Comentarios:

“Buena onda Gusi con el blok que hisiste” (Charly, blog, 1 de abril de 2015), “Muy bien exploradores de la antigüedad la iguana es muy rica y muy nutritiva porque como puras cosas naturaleza y no contiene nada de quimicos como los cochinos de granj.... les felicito.... buen detalle” (Eduardo Jesús, blog, 2 de abril de 2015).

Ficha de identificación biológica. Después de capturar el reptil con una buena toma fotográfica, los *Exploradores de la Antigüedad* creyeron conveniente utilizar la imagen para elaborar su primera publicación. El texto, describe las principales características del abundante reptil y especifica su nombre en español y en maya. Las publicaciones sobre flora y fauna sirvieron para romper el hielo con la plataforma virtual. La descripción de animales y plantas, que no requirió de un trabajo complejo de recopilación y organización de las informaciones, sirvió para que los educandos aprendieran las funciones básicas de edición y publicación a través del blog. Paralelamente, los equipos siguieron entrevistando a otros habitantes del poblado y recuperando testimonios orales y estructurando textos sobre temas

más complejos. En el blog pueden encontrar apuntes sobre las vacas (*wakax*), la gallina (*kaax*), el plátano (*ja'as*), el cerdo (*k'éek'en*), la chaya, el zacate (*su'uk*) o los gallos de pelea (*tee'l*). Por último, comentarios como el de Charly muestran cómo se genera una dinámica de reciprocidad a medida que avanza la construcción colectiva.

Futbol: Canicab vs Ticopo. Publicación:

Tremendo partido que hubo ayer entre Canicab y el equipo de Ticopo. El partido lo empezó ganando el equipo de Ticopo. La primera parte terminó 1-0. Después estaba empezando el segundo tiempo y entro el maestro Guillem y luego enpezamos a jugar, luego nos metieron un gol más. Luis Fernando firmó una gran actuación, Israel igual hizo sus buenas jugadas pero le faltó tocar a los compañeros. Después el maestro Guillem dio un pase de gol que metió el jugador Ulises, delantero del equipo del Shacktar.

La revancha se va a jugar el jueves 11 de abril a las 10 de la tarde. Están todos invitados a ir a ver el partido en la hacienda de Ticopo (Los Rebeldes, blog, 1 de abril de 2015).

Comentarios:

“Buen partido de ayer. Todos pusieron su parte” (Carlos, blog, 1 de abril de 2015),
 “Muy buen partido Ticopo vs Canicab excelente equipo el de Canicab. Me gusto mucho el partido pero aunque perdimos pero estuvo emocionante. Igual me gusto el pase a gol del maestro Guillem” (Gustavo, blog, 1 de abril de 2015).

Muy buen partido el de los chavos de la secundaria, lo mas padre que todos jugaron y hasta guillem pudo jugar, debe ser consecutivo estos tipos de deportes podemos organizar un equipo de futbol y salir a jugar a demas comunidades cercanas. podemos salir adelante y ser buenos en el deporte..... animense chavos vamos canicab..... se que podemos... (Eduardo Jesús, blog, 2 de abril de 2015).

La potente crónica sobre el partido de futbol acontecido en Canicab fue un éxito. Fue de las publicaciones más comentadas (no sólo en el espacio virtual). Despertó bastante interés, tanto, que los educandos creyeron que era merecedor de contar con su propia sección. La crónica inaugura la sección “Noticias frescas”.

Vale decir que la narración deportiva hizo que el lema del blog “La historia de nuestra comunidad contada por sus protagonistas” empezara a quedarse corto, porque los educandos ya contaban sus propias historias, de actualidad. De acuerdo con la opinión de una maestra, la historia debe servir para comprender mejor el presente:

[La historia sirve para] Que sepan de qué están hechos, ¿no? De donde vienen... Que sepan el porqué de las condiciones que en su presente viven. Que todo esto tiene un porqué y están en la historia. Se encuentra en la historia. A partir de ahí yo creo que comprenderían y podrían actuar. En situaciones problemáticas que a lo mejor tengan en la actualidad (V.Y.P., comunicación personal, 21 de agosto de 2015).

Si bien el contenido de la publicación no problematiza la historia en relación con el presente, contribuye al encuentro entre el pasado y el presente, en la plataforma web. En este sentido, la publicación resignifica el blog, al abrir un espacio para hablar de la actualidad.

Por otro lado, la noticia futbolística es muy interesante desde una perspectiva comunicativa, porque los educandos se expresan sobre temas que les interpelan directamente y les hacen sentir importantes. La crónica recibió tres respuestas y, a raíz de ella, se realizó otra publicación (la del partido de vuelta), que fue comentada en tres ocasiones más. Considerando que la mayoría de educandos varones son seguidores de equipos profesionales de fútbol, y futbolistas en su tiempo libre, poder leer el resumen de su propio partido fue una cosa fantástica para muchos de ellos. Expresiones como “tremendo partido” o “firmó una gran actuación”, nos remiten a las narraciones futbolísticas de los mejores comentaristas. Aunque ahora, los protagonistas no son el Chicharito Hernández ni el Cepillo Peralta, sino Luis Fernando e Israel. También el autor de la presente tesis, quien inició una gran jugada de gol para el equipo de Canicab. A pesar de que la jornada terminó en derrota local, la publicación, lejos de minar la moral del equipo de Canicab, fortaleció la unión entre los futbolistas. Comentarios posteriores como “excelente equipo el de Canicab”, “todos pusieron su parte” o “podemos salir adelante y ser buenos en el deporte” son una muestra de ello.

Esta entrada demuestra que potenciar la expresión de los educandos tiende a empoderarlos ya que de manera colateral se revaloriza el sentido de pertinencia comunitaria y la identificación con el grupo.

Canicab vs Ticopo: La Revancha. Publicación:

La revancha del partido de Canicab y Ticopo será el sábado 11. Mañana se enfrentaran los dos potentes equipos cara a cara, Canicab y Ticopo. En la ida perdió Canicab 4-2. En este partido no nos dejaremos ganar y volveremos con la victoria a Canicab y con un marcador 3-2. Llevaremos a nuestra hacienda mas allá de sus limites (Los Mayeros y Los Antiguos, blog, 10 de abril de 2015).

Comentarios:

“Mañana hay que ganar a Ticopo y dejarlos en vergüenza” (Genaro, blog, 10 de abril de 2015), “Ahora les doy la alineación del equipo” (DT Genaro, blog, 10 de abril de 2015), “Buena alineación papa vas a ver que no te defraudaremos” (Ulises, blog, 10 de abril de 2015).

Los Mayeros y *Los Antiguos* dieron continuidad a la publicación anterior, promoviendo el partido de vuelta de Canicab vs Ticopo. Me enteré de que, cuando una comunidad recibe la visita del equipo vecino, es preciso devolverla. Los jugadores de Canicab se desplazaron el día 10 a la hacienda de Ticopo, que se encuentra a unos 5 km de distancia, para disputar el encuentro de revancha. El trayecto hasta Ticopo sirve como calentamiento (¡qué buen calentamiento!), puesto que la mayoría de jugadores se desplazan hasta la hacienda vecina en bicicleta. Los que no tienen vehículo propio montan en los diablillos traseros de sus compañeros, viajando de dos en dos.

Esta publicación es una noticia tan fresca que todavía no ha acontecido. No es la crónica del partido, sino su promoción. Los educandos se apropian del blog expresándose desde él. En la misma línea que en la publicación anterior, el fútbol contribuye al empoderamiento: “Llevaremos a nuestra hacienda más allá de sus límites”. Un educando se emocionó con ello adoptando el rol de director técnico –aunque me consta que no hay entrenador–: “Ahora les doy la alineación del equipo”. No cabe duda que este tipo de publicaciones tienen gran interés porque hacen sentir importantes a los educandos: escriben cosas que les suceden y que merecen ser contadas. La semana después del partido (que Canicab volvió a perder y la crónica ya no fue contada), un educando me explicó que había mostrado con su celular la publicación a los compañeros de Ticopo, llevando, de alguna manera, el blog de la hacienda más allá de sus límites.

La “uady” - Centro comunitario “uj ja si job”. Publicación:

La piña de la “uady” después de 1 año por fin a comer piña... ¿quién quiere piña? Ahora vemos nuestro resultado del trabajo en las mañanas... con ánimo y emocionados... muy bonito todo... (Eduardo Jesús, blog, 2 de abril de 2015).

Comentarios:

“Buena onda con la pina para comer” (Luis Fernando, blog, 2 de abril de 2015), “Qué onda Uado” (Ángel, blog, 2 de abril de 2015), “Qué onda Charly aquí está la piña para comer” (Eduardo Jesús, blog, 2 de abril de 2015), “Órale wey” (Luis Fernando, blog, 2 de abril de 2015), “¿Para cuándo el agüita de piña Uado?” (Guillem, blog, 3

de abril de 2015), “Nuestra hija :) Cuando sea el momento, haremos la fiesta de la piña. Ya vimos que sí da, Wado, hay que sembrar otras, ¿qué te parece?” (Ánónimo, blog, 16 de abril de 2015), “El de arriba soy yo jeje. Una disculpa, soy nuevo en esto” (Alexis, blog, 16 de abril de 2015).

A propósito de la publicación, aprovecho para explicarles qué el centro comunitario *Uj ja si job* (en español significa “renacimiento del agua y la luna”) es un proyecto educativo comunitario que fue iniciado por profesores y estudiantes de Mérida. Mi asesor de tesis es uno de los impulsores del centro. Desarrollé la investigación en Canicab contando con acceso a la infraestructura del centro y a la experiencia de los participantes. El centro *Uj ja si job* está situado a unos diez minutos caminando desde el centro de la comunidad. Dispone de varios pozos para el regadío, herramientas para el cultivo y dos edificios pequeños que permiten el desarrollo de actividades educativas. Tiene una buena conexión a Internet, por lo que gran parte de las publicaciones del blog fueron realizadas allí, fuera del horario escolar.

Los vecinos de la comunidad han rebautizado *Uj ja si job* como “la UADY” (en referencia a la Universidad Autónoma de Yucatán). Prefieren este nombre porque les encanta la idea de albergar una sede universitaria. La publicación de Eduardo Jesús, un joven de la comunidad comprometido con el proyecto (diariamente acude al terreno), es la más comentada de todas. Contento por recoger la primera piña de la temporada, propuso de compartir el delicioso manjar a través en la sección “Noticias frescas”. La nueva no se hizo esperar: varios educandos comentaron desde sus celulares la entrada, dando inicio una pequeña conversación. El blog se utilizó en este caso como chat.

Eduardo Jesús, consciente de las problemáticas comunitarias, sugiere al resto de educandos que recuperen la milpa: “Ahora vemos nuestro resultado del trabajo en las mañanas”. Alexis le contesta: “Ya vimos que sí da, Wado, hay que sembrar otras, ¿qué te parece?”. Canicab, por su cercanía a la ciudad de Mérida y por su condición histórica de hacienda henequenera, sufrió un abandono de la milpa más acusado que en otras poblaciones mayas. Sin embargo, son todavía muchos los milperos con vastos conocimientos sobre agricultura, por lo que recuperar la actividad agrícola en los patios de las casas podría causar una mejora en la alimentación y la calidad de vida de la población. Con todo, la demostración de que la piña sí da en Canicab sorprendió a algunos de los educandos (sobre todo a quienes no disponen de milpa en su casa). A mí también me sorprendió que les sorprendiera, ya que daba por supuesto que todos los educandos estaban familiarizados con la agricultura.

Publicaciones basadas en entrevistas semiestructuradas a testimonios orales

Competencias del currículum a las que se contribuye:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
- Comprensión del tiempo y del espacio histórico.
- Manejo de la información histórica.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Aprendizajes esperados del currículum a los que se contribuye:

- Emplea explicaciones, ejemplos y citas para desarrollar ideas en un texto.
- Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
- Es capaz de construir un guion de entrevista orientado a obtener información de su propio interés.
- Respeto la integridad del entrevistado durante la entrevista y adecúa su registro comunicativo.
- Interpreta la información obtenida en diversas fuentes de consulta y las emplea al redactar un texto informativo.
- Conoce y valora la riqueza lingüística y cultural de México por medio de su comunidad.
- Explica las consecuencias sociales y económicas de la industria del henequén.
- Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.
- Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como medio de conocimiento.
- Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.

San Isidro, patrón de Canicab. Publicación:

San Isidro es el patrón de Canicab. Dicen que cuida la siembra de los campesinos. En la iglesia de Canicab podemos encontrar una imagen de San Isidro, que es una escultura de yeso de tamaño grande, más o menos como nosotras. Se ve antigua, se ve que ya tiene tiempo que así está. Lo limpian creemos que las catequistas. Es grande,

bonito, tiene barba y el pelo rizado café, tiene sus instrumentos donde va a la siembra como la coa, el hacha *chu* (calabazas que sirven de recipientes). Va vestido con un pantalón y una camisa de manga larga. Lo sacan de la iglesia, los días de fiesta él sale. Se va a las casas de las familias que tienen su gremio.

La fiesta de San Isidro es divertida por las corridas que hacen, los gremios, las vaquerías y los bailes jaraneros. Mucha gente se visten de mestizos el día de la vaquería y también el día 15 de mayo y otros días en especiales. El primero de mayo es la bajada de San Isidro. Desde ese día empiezan los gremios y después siguen las corridas el día 15 de mayo que empiezan las corridas en la tarde. Antes, en la mañana de ese día hacen misa. El santo va en casa de doña Ana y ahí va la gente y reparte comida la señora Ana. Se come “chimole” que es relleno negro, y comida blanca para los niños chicos. Se hacen rosarios a San Isidro (Las Veletas, blog, 31 de marzo de 2015).

Trabajo de investigación realizado por *Las Veletas*. El equipo entrevistó a dos personas mayores, buscó documentos antiguos sobre la fiesta y visitó y fotografió las imágenes de la iglesia católica. El proceso de elaboración, en este caso, conllevó una movilización de habilidades y conocimientos más compleja que en las publicaciones precedentes. *Las Veletas* aclararon sus dudas conmigo en varios momentos del proceso: para la selección de fuentes, para organizar las informaciones y para estructurar la redacción.

La información presentada tiene un buen nivel de contrastación dado que se trianguló entre dos testimonios orales y una visita a la iglesia. Se documenta parte de las tradiciones comunitarias, sobre todo en relación con las características de la imagen y a la fiesta de San Isidro. Pueden ser objeto de indagación posterior algunos de los elementos citados en el texto: corridas, gremios, vaquerías, mestizos, bailes jaraneros o chimole.

El baile de la fiesta del pueblo. Publicación:

El baile de jarana en la hacienda de Canicab se baila el día de la vaquería, hay embajadora, ella es la representa e inaugura la corrida, se usa terno con diferentes modelos, por ejemplo está el bordado de hilo contado, el de una aguja y de dos agujas. Para el baile la mestiza usa su terno blanco y con bordados, reboso, zapatos de folclor color blanco, collares, aretes de mestiza, en el cabello llevan flores de colores y el peinado se usa un chongo. Los mestizos llevan una guayabera y pantalón blanco, paliacate rojo, alpargatas yucatecas de color blanco, lleva en la cabeza un sombrero de jarana.

En Canicab bailamos muy bien la jarana (Las veletas, blog, 16 de abril de 2015).

Comentarios:

“¡Me pareció muy hermosa fiesta, hermoso baile y hermosos vestidos!” (Vidaura, blog, 17 de junio de 2015).

Aquí, *Las Veletas* explican cómo es el baile típico del pueblo. En el proceso de organización de las informaciones decidieron separar los temas en dos publicaciones: una sobre San Isidro y la fiesta y otra más focalizada en el baile de la jarana. Ellas están orgullosas de sus publicaciones así como también valoran las tradiciones de la comunidad. El trabajo contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria.

De la misma manera que *Las Veletas*, *Los Exploradores de la Antigüedad*, *Los Leones*, *Los Dioses Mayas*, *Los Yucatecos* y *Los Rebeldes* publicaron contenidos en “Fiestas y tradiciones”: sobre las posadas de diciembre, las ramadas, la Semana Santa, o las peleas de gallos. Las informaciones adquieren más sentido a medida que se relacionan y entrelazan unas con otras.

Las diferencias del trabajo entre antes y hoy. Publicación:

El trabajo de antes:

Antes en Canicab todo el mundo trabajaba en el henequén. Pienso que el trabajo del henequén era muy duro porque se tenían que cargar muchas pencas pesadas des de muy lejos, y les pagaban muy poco. Dice Doña Irma que ni les alcanzaba para la comida, la escuela, y todo lo demás (a la semana se ganaba como de 10 a 30 pesos, dependiendo del trabajo que hacías). A la vez, eran muy económicas las cosas que se vendían antes.

El trabajo de ahora:

Pues ahora no hay henequén. Las personas tienen otros trabajos como de albañil o de electricistas. La mayoría trabaja fuera de Canicab, sobre todo en Mérida. Ahora es mejor que antes porque se pueden ganar hasta 1600 pesos a la semana. Se gana más, pero también los trabajadores tienen que cargar, en lugar de pencas cargan cemento. Además, tienen que gastar dinero para el pasaje de Canicab a Mérida y después a las colonias. Está más caro todo lo que venden ahora. Se gana más pero todo está muy caro.

¿Qué es mejor?:

Pienso que el trabajo del henequén porque no tenían que gastar pasaje para irse a trabajar y se quedaban cerca de casa. Podían almorzar y tenían la oportunidad de ir a casa a bañarse. Pero antes no se podía escoger el trabajo y no había otros tipos de trabajo mas que el del henequén.

A mí me gustaría trabajar de maestro porque creo que es un buen trabajo (Los Dioses Mayas y Los Antiguos, blog, 30 de marzo de 2015).

Comentarios:

“Yo también pienso que el de antes porque se aprovecha mucho la tierra y otros recursos naturales” (Ulises, blog, 30 de marzo de 2015). “Pensamos que ni uno de los dos es bueno porque en el de ahora tienes que gastar mas que de antes. Pero preferimos el de ahora porque te pagan mas que antes” (Celeste e Ileana, blog, 30 de marzo de 2015). “De igual manera de acuerdo con los 2 comentarios anteriores pero de igual forma podemos, sembrar nuestra comida y asi nos podemos ahorrar la compra de las verduras” (Anónimo, blog, 30 de marzo de 2015).

Cuestionarse ¿qué es mejor?, abre un espacio para el debate que permite problematizar las condiciones socioeconómicas actuales. Los tres comentarios que recibió el texto en el mismo día de la publicación son una muestra del interés que suscitó el planteamiento. Los educandos se identificaron con y apropiaron de la historia. En este caso, la investigación les sirvió para comprender su realidad inmediata, reflexionando sobre un tema que les preocupa, que es la entrada al mercado de trabajo.

La pregunta ¿qué es mejor, el trabajo de antes o el de hoy? se retomó en los tres grupos de discusión realizados al final de la experiencia, que se analizan en el siguiente apartado. Por último, el trabajo del henequén fue uno de los temas escogidos para investigar. A continuación se comparten otras publicaciones que documentan la historia en este sentido, y que sirven para contraponer otras miradas a la publicación y complejizar las perspectivas sobre el trabajo del henequén.

Las publicaciones que a continuación se comparten son fruto de un trabajo íntegro de investigación, y aunque nos abstenemos de comentarlas, pedimos al lector que las valore en relación con cuestiones susceptibles de ser problematizadas. A diferencia de esta publicación, se limitan a describir como era el trabajo sin llegar a valorarlo en un sentido social o político.

Descripción del trabajo. Publicación:

Estas fueron algunas de las informaciones que obtuve a lo largo de mi investigación, sobre todo a partir de entrevistas a personas que conocen el trabajo del henequen (trabajadores de actuales):

El trabajo constaba de cortar la hojas del henequén, escorarlas de a 1000, para seguidamente sacarlas al camino para que un “truck” las vaya a buscar y las lleve a la máquina. Una vez en la máquina, se raspaban para obtener sosquil. Después, ya

raspado el henequén (pencas) se lleva en “truck” hasta el tendadero para que se sequen (y poder hacer sogas). Terminado el proceso de secado ya tenemos el sosquil. Este se lleva a una máquina para poder escorarlo y meterlo en tambos para que otra máquina pueda sacar el sosquil transformarlo en soga. Por último, se pasa a otra maquina que haga rollos de 100 metros o más.

¡Y ya tenemos el producto acabado y listo para vender y ser utilizado! (Exploradores de la Antigüedad, blog, 10 de abril de 2015).

Comentarios:

“Este vídeo me ha encantado” (Vidaura, blog, 21 de abril de 2015).

El henequén en la hacienda de Canicab. Publicación:

El henequén se dejó de trabajar aproximadamente en 1994 o 1995. La gente mayor sí sabe cuándo terminó pero todavía no hemos descubierto cuando empezó. A los empleados que trabajaban, su salario era de \$24.00 a \$30.00 semanales. El proceso del henequén era de la siguiente manera: pasaban las pencas del henequén por las desfibradoras que sirven para sacar el sosquil de las pencas. El sosquil es el hilo del henequén. El siguiente paso es secar el hilo y para ello utilizamos la secadora. Por último viene la prensadora, donde empacan el hilo y después venían los camiones para recoger los paquetes de hilo.

Yo pienso que el henequén es una planta muy espinosa y grande y que es muy difícil de trabajar. El trabajo es muy cansado porque tienen que ir a buscar la penca en los planteles y después se lleva a la máquina a sancochar. Después, se lleva a las desfibradoras, que desgarran la penca para luego mandar el sosquil a secar. Por último, pasa a las empacadoras.

El sosquil, el hilo del henequén, se clasificaba en los niveles de A1 y A2. El A2 es más caro porque es de más calidad. Los trabajadores del henequén trabajaban en dos turnos. Los trabajadores veían que no les pagaban mucho y al haber cada vez menos trabajo, empezaron a emigrar de Canicab a Mérida, porque allí les pagan más dinero. Los dueños vieron que se fueron los trabajadores a otros lugares y los dueños empezaron a quemar los planteles, por la cual cosas ganan dinero por quemar los planteles.

Antes todo estaba barato y ahora los precios son más altos (Los Leones, blog, 9 de abril de 2015).

Los diferentes trabajos del henequén. Publicación:

En la época antigua cuando se trabajaba el henequén, había diferentes trabajos en la hacienda: bagaceros, raspaderos y cargadores de penca.

Les voy a decir que eran como 72 personas que trabajaban ahí (al final de su funcionamiento). Pero no todos hacían lo mismo, la mitad de las personas chapeaban y la otra mitad trabajaba en la máquina.

Ahora les voy a explicar en que consistía cada trabajo:

- Los bagaceros: son las personas que recogían los restos del henequén (bagazo) y lo llevaban a tirar alrededor del cerro.
- Los raspadores: son las personas que ponían el henequén sobre los elevadores y jalaban una cadena para que pueda funcionar la máquina, que raspaba el henequén. Una vez raspado el henequén se obtenían los hilos.
- Los cargadores de penca: eran las personas que iban a buscar la penca de la planta hasta el monte y al traían cargando hasta la máquina.

Por un lado, a mí me hubiera gustado trabajar en el henequén porque se hacían cosas interesantes con él, pero por otro lado no me hubiera gustado porque era un trabajo muy duro (Investigadores.com y Los Dioses Mayas, blog, 1 de abril de 2015).

El blog como problematización colectiva

Se pidió a los equipos que asignaran una o varias categorías –tecnicismo del web 2.0. que hace referencia al tema– para cada uno de los textos publicados. Así, al terminar de escribir su texto, los educandos marcaban con un clic el tema que estaban abordando. Por ejemplo, la publicación “Mi abuelo fue militar” se archivó en “Historias de las personas mayores”, “¿Qué significa Canicab?” en “Historia de Canicab” y “Foto oficial del proyecto educativo” en “Noticias frescas”. Algunas publicaciones se asociaron a varias categorías, como “La chaya”, que se puede consultar en “Flora y fauna” y “Gastronomía”.

El ejercicio sirvió para organizar las informaciones en un menú lateral. Se crearon en total nueve categorías (entre paréntesis, el número de publicaciones para cada una de ellas): Fiestas y tradiciones (9), Flora y fauna (12), Fotografía (5), Gastronomía (3), General (2), Henequén (5), Historia de Canicab (5), Historias de las personas (1), Lengua maya (3), Mediateca (8), Noticias frescas (7), Sección para los preguntones (2) y Trabajo (6). Los visitantes del blog pueden consultar las publicaciones a partir de sus intereses temáticos.

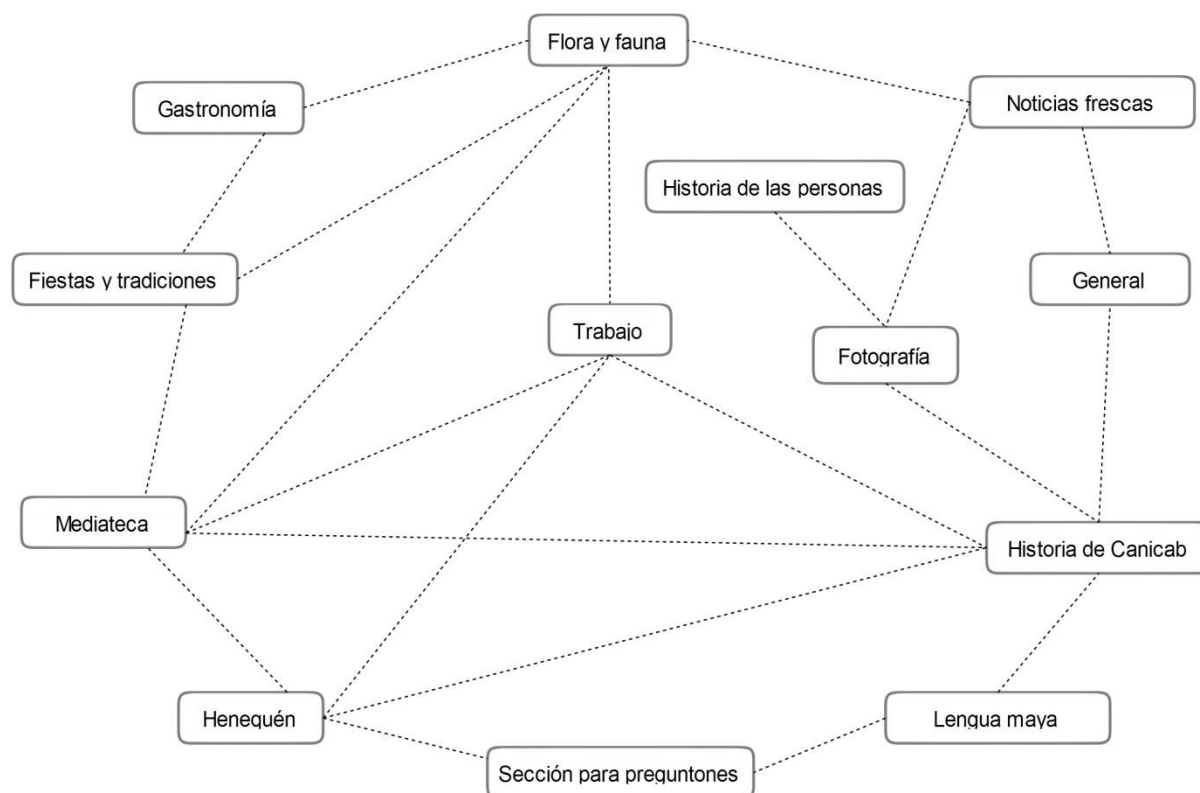
Los educandos asignaron 73 categorías a un total de 47 publicaciones. Algunos textos fueron publicados en varias secciones. Por ejemplo, “Flora y fauna” y “Gastronomía”, “Henequén” y “Trabajo”, “Lengua maya” y “Sección para preguntones”. La asignación de

varias categorías a una misma publicación articuló poco a poco las diferentes temáticas del blog:

- La chaya. Publicación que por un lado describe la planta de la chaya y por otro comparte dos ricas recetas de cocina que se pueden hacer con ella. Categorías asignadas: Flora y fauna, Gastronomía.
- El trabajo de algunos ayerés. Publicación que indaga en cómo era el trabajo del henequén y lo compara con diversos trabajos de la actualidad. Categorías asignadas: Henequén, Trabajo.
- ¿Qué creen ustedes sobre la lengua maya? Publicación que lanza cuestiones para el debate sobre un tema de relevancia social que cuenta con su propia categoría. Categorías asignadas: Lengua maya, Sección para preguntones.

A partir de las categorías asignadas a las publicaciones, se generó un mapa que ilustra la relación que se establece entre temas, y que en su conjunto, entrelaza los contenidos del blog (Figura 6). Los temas particulares son parte de un todo común, que documenta el pasado y presente comunitario desde las expresiones de nuestros educandos.

Figura 6. *Conexiones entre temas del blog*



Nota. Elaboración propia sobre la base de las categorías asignadas en las publicaciones del blog. Las conexiones se generan a partir de las 23 publicaciones asociadas a dos o más categorías. A fecha 30 de mayo de 2015.

Las aportaciones de todos se asocian sin dejar una sola temática aislada del resto. El resultado es una estructura de interrelaciones que permite acceder a todas las temáticas desde cualquier punto. Podemos viajar de una temática a otra, accediendo al todo colectivo. En un sentido operativo, cada usuario puede realizar su propio recorrido en función de sus intereses sobre la comunidad. Cuando termina de leer un texto, puede clicar sobre el tema asociado que le interese y le aparecerán todas las publicaciones relacionadas con éste. Así, un usuario que comienza su consulta con “La forma de sembrar zacate” (Trabajo, Flora y fauna) puede terminar leyendo la crónica del partido “Canicab vs Ticopo” (Noticias frescas), pasando por “La ‘uady’-centro comunitario Uj ja si job” (Flora y fauna, Noticias frescas). Las conexiones siguen creciendo a medida que nuevos contenidos son incorporados a la plataforma.

La sumas de los trabajo individuales y grupales construyen la estructura colectiva. Los publicaciones se complementan y complejizan en interrelación. Asimismo, la confrontación de publicaciones permite la problematización de contenidos porque son distintas las miradas y perspectivas que colectivamente abordan los temas de relevancia social. De manera aislada, no se logra en la mayoría de los casos la objetivación de los hechos que se tratan. Sin embargo, la triangulación entre “Los diferentes trabajos del henequén”, “El trabajo de algunos ayerés” y “Cómo rendía el dinero en Canicab”, nos da suficientes elementos para reflexionar y problematizar las condiciones económicas del pasado y contraponerlas con el presente, hecho que no sería posible con la lectura de una sola de las publicaciones. Si bien la mayoría de publicaciones no problematiza la historia local de manera aislada, el blog, en su conjunto, es una problematización colectiva. Finalmente, la lectura del blog por los educandos contribuye al logro del aprendizaje esperado: “Identifica diferencias entre distintas versiones de un mismo hecho histórico”.

Por último, los 54 comentarios a las publicaciones muestran que se iniciaron también procesos de comunicación recíproca. Más allá de los comentarios que quedaron registrados, la propuesta educativa favoreció el desarrollo de incontables conversaciones a nivel informal. Aunque no dispusimos de los medios para registrarlas y analizarlas, queremos enfatizar que las publicaciones del blog son la consecuencia de procesos comunicativos complejos. Cabe subrayar que los educandos entrevistaron a testimonios orales y deliberaron con sus equipos para obtener informaciones, organizarlas y redactar a partir de ellas.

Actualmente se está transfiriendo la gestión de la plataforma a los educandos que demostraron mayor interés y compromiso. Se espera que próximamente, ellos puedan gestionar el blog sin apoyo externo y publicar con autonomía y responsabilidad. Al menos, se requieren dos condiciones para lograrlo: el acceso permanente y en buenas condiciones a

Internet, y la capacidad para gestionar los tiempos e incentivar las publicaciones, censurando aquellos comentarios que no sean adecuados.

Problematización de contenidos

La transformación del modelo comunicativo en la escuela y en la comunidad –esto es, la sustitución de la extensión por la comunicación– fue el proceso que vertebró el proyecto educativo. A efecto de ello, se esperaron una serie de consecuencias positivas en los educandos y en la comunidad, algunas de las cuales fueron analizadas en las dimensiones “Participación comunitaria” y “Expresión de los educandos”. La última dimensión de análisis es “Problematización de contenidos”. Se explicó, en el marco teórico, que la comunicación, cuando alcanza su plenitud, conduce a la problematización de los contenidos que se comunican, a su comprensión crítica. Aquí, nos preguntamos: ¿Hasta qué punto el proyecto escolar ha servido para complejizar la visión que los educandos tienen sobre la historia?

Analizamos la evolución en las ideas y los conocimientos previos de los educandos a lo largo del proyecto escolar. Se espera que las dinámicas comunicativas generadas (conversaciones, discusiones, entrevistas y debates) hayan contribuido a problematizar los contenidos. Recordamos:

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un pienso, sino un pensamos. Es el pensamos que establece el pienso, y no al contrario. [...] Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación (Freire, 1973, pp. 74-75).

Aunque la coparticipación no lleva necesariamente al pensamiento crítico, sí es condición necesaria para pensar críticamente. Ya se hizo partícipe a la comunidad, ya se expresaron los educandos. Ahora, se espera que los educandos comprendan mejor los hechos estudiados, que sean capaces de mirarlos de distintas perspectivas y de construir una opinión crítica.

El análisis de la problematización de contenidos se hizo a partir de la comparación de los conocimientos de los educandos en los momentos previo y posterior a la experiencia. Entre los días 6 y 13 de febrero de 2015 se aplicaron un total 27 de cuestionarios (instrumento en el Apéndice) sobre las ideas y conocimientos de los educandos en historia; entre los días 14 y 16 de abril, se realizaron 3 grupos de discusión (instrumento en el Apéndice) para indagar en los mismos, uno con cada grupo-clase.

Ideas previas sobre la historia

Indagar en los conocimientos previos es un ejercicio necesario desde el enfoque del aprendizaje significativo. Las informaciones obtenidas sirvieron para establecer el punto de partida del proyecto escolar y son también necesarias para explicar los aprendizajes de los educandos. Hay que conocer lo que saben previamente para poder analizar lo que aprendieron. En esta misma lógica, plantea el currículum a los profesores que diseñen actividades: “¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?” (SEP, 2011, p.27).

La historia es genial. La primera exploración de las ideas denota una asociación de la historia a connotaciones positivas. Las respuestas a las preguntas “¿Qué piensas de la historia?” y “¿Para qué sirve la historia?” no se refieren a la historia como materia o disciplina. A nivel general, destaca de las informaciones obtenidas, que más del 70% de respuestas estuvieron connotadas positivamente. Para los educandos, la historia puede ser importante, útil, buena, divertida y hasta genial.

Tabla 10. *Asociación de ideas: historia-connotaciones positivas*

¿Qué piensas de la historia?
Es genial te enseña cosas nuevas que tal vez no conocía uno.
Que es divertida y me gustaría aprender más de ella.
Que es fabulosa y maravillosa.
Que es una materia muy importante porque sin ella no conoceríamos muchas cosas.
Que te enseña muchas cosas que todavía no sabes y te enseña fotografías de los países que conoces.
Sirve para muchas cosas que tienen utilidad.
Que tiene muchas cosas interesantes por ver.
Que es bonito aprenderla.
La historia es importante para mí para saber aprender más sobre ellos.

Nota. Respuestas transcritas sin corregir los errores ortográficos. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó los días 6 y 13 de febrero de 2015 a un total de 27 educandos. Muestra representativa de las respuestas.

Sin embargo, en dirección opuesta a los resultados se había pronunciado el director, advirtiéndome que es una de las materias que menos motivan a los educandos. Cualquier análisis prudente debe poner en entredicho un balance tan positivo, más cuando el rezago educativo y el desinterés escolar son problemáticas que afectan a los educandos. Se puede interpretar que las respuestas estuvieron condicionadas por la situación: los cuestionarios se aplicaron en mi primer día de docencia, en el papel de nuevo profesor de historia para el semestre venidero. Considerando el desinterés hacia contenidos de la materia (que viví en sesiones posteriores), interpreto ahora que los estudiantes respondieron de manera políticamente correcta, aquel día. Unos meses después, me di cuenta que en el contexto rural

de Yucatán es costumbre no expresar el desacuerdo. Se tienden a evitar actitudes o situaciones de confrontación, con los iguales, pero especialmente con quienes se encuentran “por encima”. Mi posición respecto a los alumnos era de jerarquía, por lo que entiendo que ellos prefirieron ser políticamente correctos conmigo. No es lo mismo afirmar que “la historia es fabulosa y maravillosa” que pensarlo realmente.

Un segundo descubrimiento es que la gran mayoría de ideas asociaban la historia al pasado: a períodos, lugares, hechos históricos, personajes, tradiciones o antepasados. Si bien es difícil agrupar estas respuestas por su diversidad, las ideas tienen en común que establecieron una asociación simple historia-pasado. Las ideas de los alumnos se quedaron en lo descriptivo. Véase la siguiente tabla.

Tabla 11. *Asociación de ideas: historia-pasado*

¿Para qué sirve la historia?
Pienso que la historia es muy informativa sobre lo que pasó hace mucho tiempo.
Que te enseña todo lo que hicieron nuestros antepasados.
Que es buena porque te enseña cosas de todo el mundo desde el principio hasta la fecha actual.
Para conocer lo que paso hace mucho tiempo.
Para saber más y las cosas que sucedieron en el pasado y sus historias.
Para saber más de las tradiciones y guerras y los descubrimientos.
Para aprender más sobre México pero también más sobre Yucatán en los años atrás.
Para saber más sobre la independencia y sobre las costumbres prehispánicas.
Para aprender cosas de los antepasados y como se desarrollaron las cosas.

Nota. Respuestas transcritas sin corregir los errores ortográficos. El cuestionario de conocimientos previos se aplicó los días 6 y 13 de febrero de 2015 a un total de 27 educandos. Muestra representativa de las respuestas.

Asimismo, algunas de las ideas expresadas asocian la historia al aprendizaje, a la información, al conocimiento o al saber, en relación con el pasado. De hecho, aprendizaje, información o conocimiento son ideas que bien podrían ser válidas para representar a la escuela en general. Con todo, no apareció entre las ideas expresadas una perspectiva crítica de la historia. No apareció la historia relacionada con el contexto inmediato, ni con los problemas cotidianos de nuestros educandos. La historia no remitió a lo que son ellos mismos. La historia no apareció, tampoco, como herramienta para la transformación del presente. Ni como versión revisable del pasado. Nuestros educandos no se percibieron como sujetos de la historia.

El libro de texto como dogma. “Lo que más me gusta de la historia son las líneas del tiempo, y lo que menos me gusta son los textos y las gráficas” (Ana, cuestionario de conocimientos previos, 6 de febrero de 2015). “A mí lo que me gusta de la historia son los

mapas. Lo que no los cuestionarios” (Luis, cuestionario de conocimientos previos, 13 de febrero de 2015).

La influencia que ejerce el libro de texto sobre las ideas y representaciones de los educandos fue un hallazgo muy significativo. Resultó que, al indagar en los aspectos positivos y negativos que percibían de la historia, los educandos no se refirieron, ciertamente, a la historia. Al menos, a la historia como disciplina, la que interpreta el pasado para comprender el presente. Ellos, empezaron a enlistar elementos asociados directamente a su libro de texto: líneas del tiempo, dibujos, países, búsqueda de información, resúmenes, cuestionarios, tareas, mapas, responder al profesor, imágenes...

Tabla 12. *Asociación de ideas: historia-libro de texto*

Enumera 3 aspectos de la historia que te gusten	Enumera 3 aspectos de la historia que no te gusten
Las imágenes.	La lectura.
Los dibujos.	Los mapas.
Las líneas del tiempo.	Los mapas.
Los países.	Leer.
Los mapas.	Cuestionarios.
Leer textos.	Leer.
Las imágenes.	Leer textos.
La lectura.	Los mapas.
Líneas del tiempo.	La lectura.
Leer.	Los mapas.
Las imágenes.	Leer.
Países.	Cuestionarios.
Saber los mapas.	Gráficas.
Línea de tiempo.	Las líneas del tiempo.
Los mapas.	Gráficas.
Contestar lo que me preguntan.	Las tareas.
Cuestionarios.	Los mapas.
Gráficas.	Casi no hay dibujos.
Localizar lugares.	Exponer algo.
Las tareas.	Responder preguntas.

Nota. El cuestionario de ideas previas se aplicó los días 6 y 13 de febrero de 2015 a un total de 27 educandos. Muestra representativa de las respuestas

Los elementos enlistados se repiten e intercambian entre las columnas de la tabla sin importar su asociación con lo positivo o lo negativo. De hecho, los mapas son percibidos positiva o negativamente de manera indistinta. El mismo caso aplica para los cuestionarios, las gráficas, las líneas del tiempo, la lectura. Es sorprendente, pero lo que se observa no es una distinción entre elementos positivos y negativos de la historia –lo cual era la intención de las preguntas– sino una influencia determinante del libro de texto sobre las representaciones de los alumnos.

En este conjunto de respuestas, muy mayoritario, el libro no es nunca el medio hacia la historia. El libro coincide, propiamente, con la representación de la historia. Otra vez, se

puede concluir que los educandos no aprehenden a la historia como disciplina, ni se entienden a ellos mismos como sujetos, o actores, de la historia. Las respuestas vienen a constatar que la formación recibida en la materia es transmisiva, porque los educandos reproducen contenidos. Tanto, que se limitan a enlistar, de manera literal, elementos que recuerdan del libro de texto.

De acuerdo que, en la educación tradicional, el libro de texto es la base de todo curso. Algunos de los maestros se ocuparon de recordarme tal dogma: “Retoma la clase en la página 122, capítulo 4”. Sin embargo, en las respuestas obtenidas, el libro tiene una influencia tan determinante que no solamente condiciona las ideas sobre la historia, sino que se equipara “historia” a “libro de texto de historia”.

Esta observación obliga a advertir que los estudiantes no lograrán los aprendizajes curriculares en historia si se sigue por este camino. Es obligatorio cuestionar nuevamente el sentido que tiene extender unos mismos libros de texto a la diversidad de escuelas y contextos que hay en México, viendo que en nuestro contexto comunitario no está funcionando.

La historia nos hace mexicanos. Los educandos más escolarizados relacionaron la historia con la idea de nación mexicana. En números globales, esta asociación tuvo menor presencia que las asociaciones historia-connotación positiva, historia-pasado, o historia-libro de texto. No obstante, fue un descubrimiento notable. La idea de nación mexicana aparece exclusivamente en los estudiantes de tercer grado, quienes cursan la materia “Historia de México”. En tercero, la asociación historia-nación mexicana es la que tuvo más presencia e influencia sobre las ideas de los educandos: en 8 de los 11 cuestionarios aplicados en el grupo clase se observaron estas representaciones.

Tabla 13. *Asociación de ideas: historia-nación mexicana*

Enumera 3 aspectos de la historia que te gusten	Enumera 3 aspectos de la historia que no te gusten
Las historias de los personajes que lucharon por México.	Las muertes de los que lograron nuestra independencia.
Las grandes zonas de México.	La muerte de los que hicieron nuestra historia.
La historia de los niños héroes.	
Que aprendo sobre la independencia.	
Conozco a los personajes de México.	
La independencia de México.	

Nota. Respuestas transcritas sin corregir los errores ortográficos. El cuestionario de ideas previas se aplicó el día 13 de febrero de 2015 a un total de 11 educandos de tercer grado. Muestra representativa de las respuestas.

Datos en mano, cabe preguntarse: ¿Hasta qué punto la materia de historia sirve para crear o consolidar el sentimiento de pertenencia a México? ¿Será que a más escolaridad, más mexicanos se sienten los educandos?

Resultó ser que quienes tienen más tiempo de escolarización son los que mencionaron los elementos que utiliza el Estado-nación para justificarse (héroes, personajes, guerras, regiones, muertes). Por su mayor nivel de abstracción, podemos jerarquizar este grupo de ideas por encima de las que se equiparan al libro o a sus actividades. Para entender racionalmente que México es una nación histórica, hay que ser capaz de resolver lecturas, interpretar mapas o comprender líneas del tiempo. Sin embargo, la asociación historia-nación mexicana no acarrea tampoco ser competente en historia en el sentido curricular. Admítase, que los educandos no problematizan los hechos históricos porque no los ven desde perspectivas diversas.

En cambio, los educandos sí que memorizan y reproducen contenidos escolares—en este sentido, el libro también es protagonista—. Son varios los acontecimientos históricos que identificaron, y todos ellos, contribuyen a justificar a México como nación. Finalmente, los educandos perciben la historia de la nación como algo de lo que estar orgullosos. Pienso que el sentimiento patriótico hace sentir a los educandos que forman parte de algo excepcional.

Por último, si bien se identificaron con héroes y personajes mexicanos, la materia siguió siendo ajena a ellos. Chomsky diría que este tipo de ideas son propias del adoctrinamiento. Porque de hecho, los educandos siguieron sin comprender su situación personal, o colectiva, desde la historia. Siguen sin entenderse como sujetos o actores de la historia. La historia, aquí, no es el libro. Pero sí lo que está en el libro.

Nótese que los libros de historia que la SEP envía a la escuela son genéricos para toda la república. En estos, la patria no tiene héroes mayas. Ciertamente, ninguno de los estudiantes se identificó con el pueblo maya, ni tampoco con Yucatán.

La comunidad y la historia. Si el análisis de los conocimientos previos terminara aquí, valdría la siguiente conclusión: Las ideas sobre la historia son configuradas por el libro de texto, en algunos casos como equiparación directa —la historia es el libro de texto— y, en otros, en forma de reproducción de mensajes —la historia como argumento generador de un sentimiento de pertenencia nacional—.

No es que queramos negar ahora tales premisas. Pero las ideas de nuestros educandos son más complejas y completas. El cuestionario indagó también en la relación que los

educandos hacían entre su comunidad y la historia, acotando más el campo de respuesta en este caso: “Escribe tres cosas de tu comunidad que consideres históricas”.

Los educandos expresaron aquí sus ideas sobre la historia local. Hacen referencia a la historia del henequén, a la cultura propia, a tradiciones y lengua maya, o a lugares antiguos de la propia comunidad: henequén, chimenea, iglesia de la hacienda, máquina, raspadora, vías del *truck* (rieles para el transportar el henequén), personas mayores, culturas, historias y leyendas, fiestas, tradiciones, lengua, saberes, cerros (montículos de estructuras prehispánicas), iglesia, parque, escuelas, pozos de agua, cementerio. Entre otras ideas previas. Un educando consideró histórico “el día que bajó un helicóptero al parque”.

Las representaciones históricas de la comunidad sí existían, aunque solo emergieron cuando se acotó intencionadamente el campo de respuesta. Se infiere que los educandos sí saben que la comunidad tiene historia. Aun así, ninguno de los 27 educandos se refirió a la historia local y comunitaria cuando asociaba historia-pasado, historia-libro de texto o historia-nación mexicana.

Con todo, nos dimos cuenta que los educandos no tenían que aprender que su comunidad tiene historia, sino más bien, que la historia de su comunidad sí es importante. Lo que ya sabían de su comunidad y la historia sirvió para fijar el punto de partida del proyecto escolar. La educadora Vidaura me ayudó a llegar a estas conclusiones:

Porque quizás [los educandos] la tenían [la historia] en lo cotidiano, pero no saben que es importante, al igual que la historia del país. No saben que la historia de su pueblo es la que construye a todos, ¿no? Construye a México, la diversidad que tiene (V.Y.P, comunicación personal, 21 de agosto de 2015).

Finalmente, sintetizamos en tres premisas la interpretación de las ideas sobre la historia antes del proyecto escolar:

1. El libro de texto tiene una influencia determinante sobre las ideas de historia de nuestros educandos.
 - Algunos educandos equiparan la idea de historia a la de libro de texto, otros tienden a memorizar y a reproducir sus contenidos.
 - A más escolaridad, más conocimiento de la historia de México, de sus héroes y personajes históricos. En consecuencia, hay más ideas que asocian la historia a la nación mexicana.
2. Los educandos saben que su comunidad tiene historia.
 - Identifican una serie de elementos históricos de la comunidad. (susceptibles de ser problematizados).

3. En ninguno de los casos, los educandos aprehenden la historia para comprenderla críticamente. O sea: no la problematizan.

Evolución de las ideas sobre la historia

Al terminar el proyecto escolar, se organizaron tres grupos de discusión, uno para cada grupo-clase. Se planeó un debate (instrumento en el Apéndice) para valorar la experiencia del proyecto en general e indagar en los aprendizajes curriculares de los educandos en específico. El análisis de la problematización de contenidos se hace a partir de las informaciones obtenidas en el grupo, donde se discutieron ampliamente los contenidos trabajados sobre la historia y la cultura local. Las dinámicas discursivas, nuevas para los educandos, empezaron como respuestas individuales a las preguntas del moderador y terminaron, en dos de los tres casos, como debates acalorados.

Existen evidencias para pensar que los grupos de discusión, cuyo propósito era evaluar los aprendizajes derivados del proyecto escolar, fueron en sí mismos una experiencia de aprendizaje. Se utilizó el grupo de discusión como una técnica para obtener información, aunque funcionó también como estructura comunicativa para el diálogo grupal. Se sugiere una idea para la próxima: realizar un grupo de discusión post-grupo de discusión, para observar su contribución a los aprendizajes en su condición de espacio de diálogo. El grupo focal, visto en un sentido freireano, es educativo: “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973, p.77). La actividad contribuyó al logro del aprendizaje esperado: “Reconoce y respeta los diferentes puntos de vista y opiniones de los demás y los turnos de intervención en debates”.

Los educandos discutieron de manera más o menos ordenada sobre varias cuestiones. Por lo que a la historia local se refiere, los debates se animaron más cuando trataban hechos concretos o cotidianos: vivienda (casa de bloque versus casa de paja), alimentación (producción versus adquisición), el día a día, trabajo (henequén y milpa versus migrar a la ciudad). Los educandos divergieron y se encontraron, para sumar ideas.

De la misma manera que en la construcción del blog, los educandos demostraron desigual interés por el ejercicio. El debate fue un reflejo del proyecto: evidenció que los aprendizajes, por alumnos y por equipos, habían sido desiguales. En este sentido, algunos educandos pudieron inferir complejas conclusiones relativas a sus estudios, que otros eran incapaces de plantear, y que a otros les costaba comprender. El grupo de discusión se convirtió en espacio de aprendizaje y descubrimiento, sobre todo para quienes menos habían

trabajado o profundizado en su investigación. También aprendieron los que más se expresaron, ya que consolidaron sus opiniones o pensaron otras nuevas.

Fue una grata sorpresa observar que, ciertamente, los educandos aprendían al intercambiar su punto de vista con el de su compañero. Además, cuando se confrontaban argumentos, el grupo tendía a seleccionar, desechar o combinar, con buen criterio. Los educandos utilizaron, colectivamente, las ideas que podían significar nuevos aprendizajes o descubrimientos. Lo ilustramos con un par de ejemplos.

- *Debate sobre la lengua maya.* Un educando defendía que la lengua maya se perdía en Canicab porque “los adultos les hablan a ellos en español”. En cambio, otra opinión señalaba que la lengua se perdía “porque en Mérida te miran mal si hablas la maya”. Se discutió cuál de las razones era la más explicativa y, tras unos minutos, el grupo llegó a la conclusión que los adultos no les hablan en maya porque en Mérida los discriminan. Las ideas de nuestros tertulianos crecieron en la aportación grupal.

Es ganancia que la pérdida de la maya se convierta en objeto de discusión. Porque el tema, de gran relevancia social, va de la mano de procesos sociales estructurales y es fundamental en la cultura y la identidad comunitaria. No estoy seguro de que los educandos hubieran mostrado el mismo interés sin el trabajo previo del proyecto. Como moderador, tuve que limitar las intervenciones de aquellos que no respetaban los turnos de palabra, e incentivar con preguntas cuando la situación lo requería.

- *Debate sobre las condiciones laborales en la hacienda.* Un equipo exponía que en la época del henequén el trabajo era mejor. Todos los miembros estaban de acuerdo en el argumento, de manera que su postura se retroalimentaba en espiral. La perspectiva, en realidad, denotaba una visión un tanto romántica del trabajo del henequén: “No tenías que ir hasta Mérida, te ahorrabas el pasaje”, “todo el pueblo tenía trabajo”, “pagaban menos pero podían comprar más cosas porque era todo barato” o, “convivían en el trabajo”, etcétera. La postura de Israel era contraria a la opinión mayoritaria. El alumno, cuestionaba, seguro de sí mismo, las opiniones de sus compañeros (Israel es uno de los educandos que mantuvo la discusión con Juan Carlos, antropólogo. Véase “¿Qué creen ustedes sobre la lengua maya?”). Después de casi un minuto de justificación concluyó: “¡Yo digo que los sobreexplotaban! ¿Cuántas horas crees que necesitaban trabajar?”. Una compañera coreó, al término: “¡Israel para presidente!”. Acto seguido, aplausos del público.

Más allá de que tan en serio nos tomemos la candidatura de Israel a la alcaldía, la anécdota muestra cómo el grupo complejizó sus puntos de vista seleccionando los

argumentos que le eran útiles. Hay que hacer hincapié en la firmeza de Israel a la hora de argumentar: resulta que este alumno, además de haber conversado con Juan Carlos, entrevistó a Doña Trini, una señora de unos 70 años que comentaba que el cierre de la hacienda significó “la libertad” para ella.

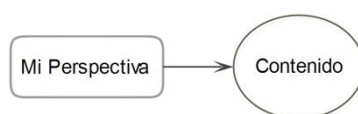
Cuestión de perspectivas. La confrontación de opiniones diferentes ayuda a los educandos a entender que un hecho puede mirarse desde otras perspectivas. Que puede cuestionarse. Para poder pensar críticamente es necesario, primero, cuestionar lo que uno piensa.

Investigar inicia en el reconocimiento de las diferentes perspectivas posibles de un fenómeno social, para precisar después desde cuál o cuáles de ellas se le da respuesta. Los educandos, novatos investigadores, tuvieron que obtener informaciones sobre un tema por medio de distintas fuentes y romper con sus prejuicios e ideas preconcebidas.

Analizamos en este apartado la transformación de las ideas sobre la historia, a partir de la capacidad de los educandos para problematizar sus ideas. Hemos clasificado este proceso en tres momentos: 1) sin ruptura, 2) reconocimiento de perspectivas y 3) construcción de una perspectiva crítica propia.

Momento 1. Sin ruptura. El educando ve los contenidos desde una sola perspectiva, la cual no ha sido cuestionada. Sin ruptura no es posible la criticidad. Las ideas o contenidos que han sido transmitidos y memorizados pertenecen a este momento, como es el caso de las asociaciones de ideas historia-connotación positiva, historia-pasado, historia-libro de texto o historia-nación mexicana.

Figura 7. *Problematización: Sin ruptura*

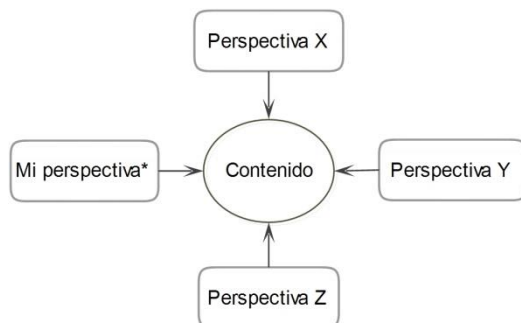


Nota. Elaboración propia.

Después de discutirlo con los maestros, pensamos que alrededor de un tercio de los educandos no había sido capaz de superar el momento de la ruptura. Ejemplos de ideas que solo reconocen una perspectiva: “La vida de antes era mejor porque todo lo que comían era natural” (Herbé, grupo de discusión, 16 de abril de 2015), “la historia sirve para saber lo que ya pasó” (Miriam, grupo de discusión, 16 de abril de 2015), “la historia es algo que sucedió antes” (Heidi, grupo de discusión, 14 de abril de 2015).

Momento 2. Reconocimiento de perspectivas. El educando es capaz de reconocer diferentes puntos de vista sobre un contenido. Su perspectiva inicial es cuestionada y pone en duda lo que ya sabía. Comienza el proceso de ruptura de los prejuicios y nociones previas.

Figura 8. *Problematización: Reconocimiento de perspectivas*



Nota. Elaboración propia.

* La perspectiva inicial es cuestionada.

Consideramos que más de la mitad de los educandos complejizó sus ideas sobre la historia. Muchos de ellos fueron capaces de expresarse sobre la historia local desde distintas posiciones. El reconocimiento de perspectivas diferentes es especialmente efectivo cuando se realiza entre todos, como se observó en “El blog como problematización colectiva”.

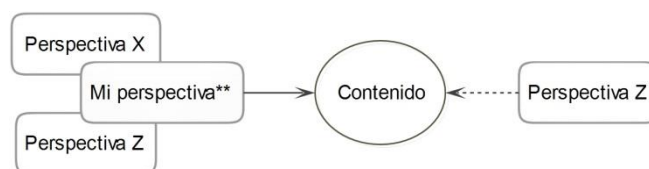
En los grupos de discusión, los educandos dimensionaron la historia localmente, superando la asociación inicial que la relacionaba principalmente con la idea de nación. Así: “La historia debería explicar sucesos importantes de donde sea, cambios, de donde sea, de cualquier lugar” (Diana, grupo de discusión, 14 de abril de 2015) o “La historia es lo que ha pasado acá” (Leidi, grupo de discusión, 16 de abril de 2015). Después del proyecto, la comunidad es digna de ser investigada por la historia, aunque no esté en el libro de texto. Uno de los factores que más valoraron del proyecto escolar fue “que se habla de Canicab y del henequén. Y de cómo vivían antes” (Diego, grupo de discusión, 16 de abril de 2015).

Por otro lado, los testimonios orales pusieron en duda la hegemonía del libro de texto como fuente de conocimiento. Ahora, tanto Canicab como el centro del país “deben ser tomados en cuenta igualmente. Sin preferir, de uno ni de otro. Porque los dos fueron historia” (Israel, grupo de discusión, 14 de abril de 2015). En esta misma línea, una alumna afirmó que a través de los testimonios “más sabes a fondo las cosas. Y no como hay veces que lo cuentan en el libro, que no sabes si..., si es cierto. Y hay muchas opiniones que te dan las personas” (Alondra, grupo de discusión, 14 de abril de 2015), o “[los testimonios orales] Te dan más ideas sobre lo que sabes, y...hay veces que te dan ganas de aprender más sobre las cosas de aquí” (Rogelio, grupo de discusión, 16 de abril de 2015).

El proyecto empoderó a los educandos. Algunos de ellos concluyeron que la historia local es tan o más interesante que la que aparece en el libro: “[Canicab] No aparece en el libro de texto porque es una hacienda chica que no aparece en el mapa. Y está dentro de Yucatán [...] Yo hasta pienso que... cuando está chica la hacienda es lo más interesante. Cuando está chica la hacienda creo que es la más interesante que las grandes” (Brayan, grupo de discusión, 16 de abril de 2015).

Momento 3. Construcción de una perspectiva crítica propia. El educando es capaz de construirse su propia perspectiva crítica, habiendo reconocido y valorado a otras. Aprehende los hechos con mayor objetividad, enriqueciendo su perspectiva con los puntos de vista que considera pertinentes, y desestimando otros.

Figura 9. *Problematización: Construcción de una perspectiva propia*



Nota. Elaboración propia.

** La perspectiva del educando se enriquece con otras y sus ideas evolucionan.

El proyecto escolar no sirvió para que los educandos se apropiaran de la disciplina de la historia para problematizar sus condiciones actuales. Que la aprehendieran y la utilizaran en el sentido señalado por uno de los maestros: “La historia les sirve como antecedente para que ellos descubran la situación que vivimos en la actualidad” (J.K.M, comunicación personal, 12 de septiembre de 2015). Pensamos que el proyecto escolar contribuyó a sentar las bases para el pensamiento crítico. No obstante, es una ingenuidad creer que los educandos van a pensar críticamente gracias a este proyecto. Al día de hoy, soy más consciente que esta es una capacidad que se debe desarrollar a lo largo de toda la escolarización.

Los educandos lograron problematizar aspectos concretos de los contenidos trabajados –la alimentación, el tipo de trabajo, el tipo de vivienda– pero no fueron capaces de problematizar su realidad social compleja. En su mayoría, no se llegaron a comprender como sujetos históricos potencialmente transformadores. Sin embargo, tenemos evidencias para pensar que el proyecto aportó su granito de arena en este sentido.

El proyecto fue para los educandos como una invitación a desarrollar su potencial. Se transformaron actitudes con respecto al acceso al conocimiento. Una parte razonable de los participantes superó la extensión de contenidos y se entiende ahora como sujeto activo del aprendizaje. Los historia, hay que investigarla: “Vamos a construir una máquina del tiempo

para averiguarlo” (Paola, grupo de discusión, 14 de abril de 2015). También: “[la historia es] algo fundamental no, que debería servir para explicar lo que... Porque nos van a preguntar cosas antiguas, que nosotros tenemos que aprender. Algo que ya pasó, nosotros nunca lo vivimos, tenemos que preguntar: ¿Qué pasó en esa historia?” (Israel, grupo de discusión, 14 de abril de 2015). Algunos de los educandos construyeron sus opiniones críticamente:

Pues ahora no hay henequén. Las personas tienen otros trabajos como de albañil o de electricistas. La mayoría trabaja fuera de Canicab, sobre todo en Mérida. Ahora es mejor que antes porque se pueden ganar hasta 1600 pesos a la semana. Se gana más, pero también los trabajadores tienen que cargar, en lugar de pencas cargan cemento. Además, tienen que gastar dinero para el pasaje de Canicab a Mérida y después a las colonias. Está más caro todo lo que venden ahora. Se gana más pero todo está muy caro. Por un lado, a mí me hubiera gustado trabajar en el henequén porque se hacían cosas interesantes con él, pero por otro lado no me hubiera gustado porque era un trabajo muy duro (Los Dioses Mayas, blog, 30 de marzo de 2015).

A modo de conclusión, valoramos positivamente la evolución de las ideas de los educandos porque, en su mayoría, cuestionaron sus prejuicios e ideas iniciales. Mejoraron también las actitudes de crítica e interés por el descubrimiento. Digamos que el proyecto dio herramientas para comenzar a pensar críticamente. Los educandos dimensionaron la historia más allá del libro de texto y de la nación mexicana.

Finalmente, en mayor o menor medida, se contribuyó a los siguientes aprendizajes esperados en historia y comunicación que establece el currículum:

- Argumenta sus puntos de vista al analizar un hecho y expresa su opinión sobre los hechos referidos.
- Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.
- Comprende la importancia de la tradición oral y de los testimonios orales como medio de conocimiento.
- Identifica diferencias entre distintas versiones de un mismo hecho histórico.
- Toma conciencia de la historia e identidad locales y se identifica positivamente con su cultura y comunidad.
- Reconoce y respeta los diferentes puntos de vista y opiniones de los demás y los turnos de intervención en debates.

Capítulo 5

Conclusiones

Sustitución de la extensión por la comunicación

La transformación del modelo comunicativo en la escuela y en la comunidad –esto es, la sustitución de la extensión por la comunicación– fue el proceso que vertebró nuestra investigación. Los principios de la comunicación definidos y defendidos en el marco teórico, se llevaron a la práctica en una comunidad mayahablante de Yucatán. El proyecto escolar buscó establecer una relación comunicativa bidireccional, horizontal, colectiva y recíproca entre los participantes de la experiencia: educadores, educandos y comunidad.

Nuestro análisis, delimitado y limitado, se focalizó en las consecuencias que tuvo el proyecto sobre los educandos por ser ellos los principales destinatarios de los procesos de aprendizaje que acontecen en las escuelas. Sin embargo, la estructura comunicativa involucró también a los educadores y a la comunidad.

Se puede afirmar que la participación de los maestros no fue tan exitosa como la de la comunidad. Aunque se trató de implicar a la plantilla de la secundaria en el proyecto los maestros no participaron como hubiéramos deseado. De hecho, vieron en el proyecto una oportunidad para descargarse de trabajo y lo aprovecharon para resolver su larga lista de pendientes. Ellos participaron dándonos apoyo material y logístico y estuvieron atentos al desarrollo del proyecto: nos aconsejaron siempre que lo requerimos y mediaron con los educandos cuando fue necesario. En cambio, enriqueció decisivamente el proyecto escolar Vidaura, universitaria que estaba realizando su servicio profesional en la escuela. Ella opina:

Ellos [los maestros] sí vieron las cualidades del proyecto y sí les interesó. Solo que como están en muchas cosas que realmente les exigen... Tienen que cumplir ciertos requisitos. Tienen que... las horas no les alcanzan para realizar este tipo de proyectos. Porque pues la institución te exige esto, y entonces tú tienes que cumplir (V.Y.P., comunicación personal, 21 de agosto de 2015).

En este mismo sentido, al término de la experiencia uno de los maestros me confesó: “Para elaborar materiales, adaptarlos al contexto y disponer del tiempo suficiente tendrías que tener los alumnos ideales” (J.K.M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2015). A lo largo de la inserción escolar observé cómo la actividad de los maestros está institucionalmente encorsetada: “Tienes que entender que nosotros como maestros tenemos un plan establecido... tal cual tenemos que cumplir” (L. M. N., comunicación personal, 12 de septiembre de 2015).

Los maestros de la secundaria están expuestos a una serie de condiciones que limitan su capacidad maniobra, siendo la organización escolar quien termina restringiendo su creatividad: “Cuando tú empiezas a innovar, empiezas a hacer cosas que no están establecidas, aún con el objetivo de alcanzar las metas establecidas en el programa y dejas evidencia, ahí entonces empiezan las dificultades” (J. K. M., comunicación personal, 12 de septiembre de 2015).

La relación que mantienen los maestros con las autoridades educativas es extensiva. Si la transformación del modelo comunicativo sirvió para potenciar la expresión de los educandos y para empoderarlos (contribuyendo al mismo tiempo a lograr los aprendizajes curriculares); pensamos que consecuencias igualmente positivas podría tener el establecimiento de una comunicación auténtica entre los educadores y las instituciones y marcos normativos que deciden por ellos. Urge buscar nuevas formas institucionales que permitan flexibilizar la acción de los maestros, más aun cuando el PEEB11 se propone diversificar y contextualizar educación. El país no se puede permitir seguir desperdiciando el talento de los grandes profesionales que tiene.

En este sentido, una relación recíproca entre los maestros y los expertos curriculares permitiría a los maestros desarrollar todo su potencial y se abrirían vías para contextualizar el plan de estudios. De esta manera se podría responder de una forma más eficaz a las problemáticas de los educandos, entendiendo que los maestros las conocen mejor que los expertos que no visitan sus escuelas. Asimismo, en un marco de comunicación auténtica las comunidades, portadoras de las culturas que hacen de México un país excepcional, tendrían voz en las escuelas y podrían coadyuvar a transformarlas a imagen y semejanza del país. Tal y como reza el discurso curricular.

Definitivamente, hay que avanzar juntos hacia la construcción de una educación donde las relaciones de jerarquía dejen de convertir a unos en objeto de otros. Porque en una estructura vertical de relaciones todos salimos perjudicados: Imagínense que el maestro que no da voz a sus alumnos, es callado por su supervisor y este por la coordinadora de supervisores. La coordinadora de supervisores sufre discriminación en su lugar de trabajo por ser mujer y, quienes la discriminan, son ordenados sin derecho a apelación por su jefe. El jefe, cuando deja de serlo, pasa a ser objeto de los que antes estaban por debajo en la estructura. ¿Dónde quedó el diálogo? Al final, las actitudes de todos sirven para reproducir la desigualdad y la discriminación que hacen perder la confianza en nosotros mismos. Y no podemos avanzar hacia los objetivos comunes como es en nuestro caso la educación intercultural.

La situación hace imperativo un cambio sistémico que hay que enfrentar entre todos. No crean que fue fácil confrontar las lógicas extensivas con los educandos. Si bien el proyecto sirvió para que ellos se expresaran, la mayoría de educandos no fue capaz de establecer diálogo sobre los temas investigados. Una muestra de ello son las dinámicas de los equipos de trabajo. Al término del proyecto varios estudiantes se quejaron de la falta de compromiso de sus compañeros de equipo: “En mi equipo no todos han este... participado. Y me molesta. Era su deber” (Mileny, grupo de discusión, 16 de abril de 2015). “Hay veces que no todos vienen así... puntuales. Y solo dos o una persona hacen la tarea” (Alondra, grupo de discusión, 14 de abril de 2015).

Muchos de los grupos no funcionaron realmente como equipo porque la escuela fomenta la competición y no la cooperación. Las publicaciones son trabajos individuales o en binas que no llegaron a ser discutidos con el equipo: “El trabajo en equipo se lo tendían a repartir” (V.Y.P., comunicación personal, 21 de agosto de 2015).

La buena noticia es que el proyecto supuso un parteaguas:

La cosa mala sería que no me llevo muy bien con los dos de tercero. Cuando dicen vamos a salir, uno sale temprano y la otra sale tarde [...] Y la cosa buena, eh... que lo comenzamos a hacer, lo comenzamos a hacer ahora que terminamos y todo (Diego Israel, grupo de discusión, 16 de abril de 2015).

Al menos, la experiencia sirvió para avanzar hacia una comunicación auténtica: “Hemos aprendido qué estrategias tiene cada quien. No todos tienen iguales. Por ejemplo, cuando tienes una opinión así, te dicen... esto, lo otro, y cambia tu opinión” (Diego, grupo de discusión, 16 de abril de 2015). Coincidimos con Vidaura a la hora de valorar en los mismos términos la participación comunitaria: “Sí se ha potenciado [la comunicación intergeneracional]. Se tiene que seguir trabajando. Como que se ha tocado a la puerta de la comunicación. Es como: ‘ok, existe eso’. Y ellos [los educandos] tienen en cuenta que sí se puede platicar con los adultos” (V.Y.P., comunicación personal, 21 de agosto de 2015).

En síntesis, si pudiéramos comparar en una balanza el conjunto de interacciones comunicativas –que fueron muchas y diversas– pensamos que esta se inclinaría en favor de la comunicación. No cabe duda que la acción educativa fue multidireccional, colectiva y que generó reciprocidades. Y con respecto al punto de partida, las relaciones tendieron a la horizontalidad.

¿Es replicable el proyecto escolar?

Nuestra propuesta es válida para las escuelas secundarias de la SEP porque contribuyó al logro de los aprendizajes curriculares. La propuesta educativa se enmarcó en las “Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural” (2006) y llevó a la práctica los principios interculturales del PEEB11. Los resultados obtenidos legitiman el proyecto en este sentido.

El proyecto escolar se fundamentó en unos principios comunicativos y educativos claros que la hacen replicable. Se demostró que los enfoques del aprendizaje significativo y del aprendizaje situado y la metodología del trabajo por proyectos son viables y pertinentes también en el contexto rural de Yucatán. Aquí, la innovación no consistió propiamente en el enfoque educativo, sino en su aplicación en el contexto de una comunidad mayahablante: si bien no se trató de un enfoque educativo radical, tuvo consecuencias radicales por la situación de partida que enfrentaba.

A corto plazo, consideramos especialmente útiles las ideas de potenciar la comunicación intergeneracional en proyectos escolares y de utilizar el blog como herramienta de aprendizaje. Los maestros de Canicab ya recogieron el testimonio y decidieron emplear esta tecnología web 2.0. para la elaboración de trabajos escolares.

Un modelo de concreción para el currículum intercultural

De la teoría al salón de clases; del salón de clases a la teoría. Llegó el momento de dar respuesta a la problemática de la interculturalización de las escuelas mexicanas. Al inicio de la investigación nos preguntamos: ¿La participación de la comunidad en los procesos escolares de aprendizaje contribuye a interculturalizar la educación?

Nos esforzamos para hacer partícipe a la comunidad en los procesos escolares que habitualmente solo implican al educador y a los educandos. La participación comunitaria tuvo una serie de consecuencias positivas y el proyecto escolar sirvió para alcanzar los siguientes propósitos:

- Empoderó a los educandos respecto con sus procesos de aprendizaje.
- Hizo partícipe a la comunidad de los procesos escolares de aprendizaje.
- Generó nuevas estrategias didácticas y contenidos escolares culturalmente pertinentes, que contribuyeron a diversificar la educación y a lograr los aprendizajes curriculares.

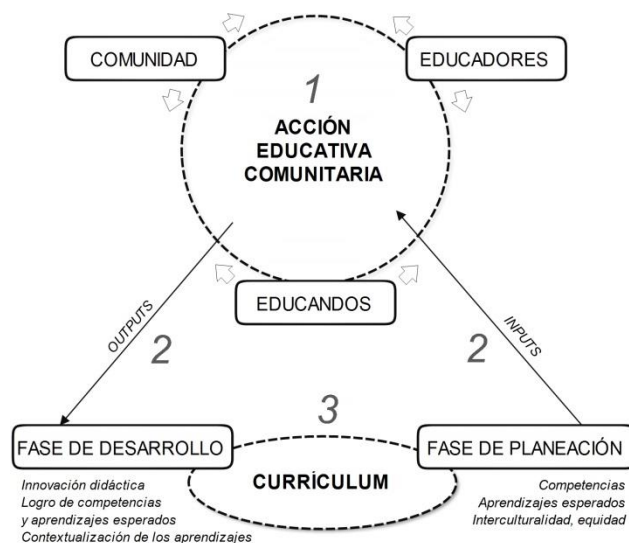
La perspectiva teórica permite articular lo que aconteció en el nivel práctico-experiencial con el nivel teórico-curricular. Si esta investigación tiene valor más allá de lo local es porque mantuvo un diálogo con el PEEB11 desde su comienzo. Primero se consideraron sus principios y, ahora, lo queremos retroalimentar. Nuestro propósito final es:

- Contribuir a la articulación entre las fases de planeación y desarrollo del currículum intercultural, a partir de la valoración de la experiencia comunitaria llevada a cabo.

La praxis educativa generó reflexiones vinculadas a la problemática de la interculturalización de las escuelas mexicanas. A consecuencia de ello hemos elaborado un modelo de concreción de los principios interculturales del PEEB11.

El esquema propuesto explica las relaciones a que aspira generar nuestra acción educativa comunitaria. Los niveles de relación que se contemplan son tres y en todos ellos se pretende sustituir la extensión por la comunicación: 1) Entre los participantes de la acción educativa comunitaria, 2) Entre la acción educativa comunitaria y el currículum y 3) Entre las fases de planeación y desarrollo curricular.

Figura 10. *Modelo de concreción para el currículum intercultural*



Nota. Elaboración propia.

El nivel 1 de relación corresponde a lo que aconteció en la comunidad. Entendemos que en primer lugar hay que transformar las relaciones comunicativas locales, entre los participantes de la acción educativa: los educandos, los educadores y la comunidad. La participación de la comunidad fue clave para contextualizar la educación: la comunidad se constituyó en nuestro caso como contenido de investigación y los testimonios orales como fuente de información. La perspectiva del aprendizaje situado se materializó gracias a ello.

El nivel 2 de relación se consideró en la fase de planeación del proyecto “Historia Oral de la Hacienda de Canicab”. Se analizó el PEEB11 para definir a cuales de los aprendizajes curriculares se contribuiría (inputs). Los procesos de aprendizaje de los educandos se pudieron medir de esta manera en clave curricular una vez desarrollado el proyecto. Los beneficios de la acción educativa comunitaria (outputs) para el currículum son: el logro de las competencias y los aprendizajes esperados, la contextualización de los aprendizajes y la innovación didáctica.

Por último, el nivel 3 de relación corresponde a la problemática de la concreción curricular y es consecuencia del nivel 2: las fases de planeación y desarrollo se retroalimentan para contribuir a desplegar tanto los principios interculturales como los aprendizajes del PEEB11 en contextos comunitarios.

Al menos por estas razones, respondemos afirmativamente a nuestra pregunta de investigación: Sí, la participación de las comunidades en los procesos escolares de aprendizaje puede contribuir a interculturalizar las escuelas mexicanas. Deseamos que la suma de investigaciones y evidencias en este sentido contribuyan a transformar la organización educativa para avanzar, juntos, hacia una educación verdaderamente intercultural.

Referencias

- Acuña, C.H. (2002). Empoderamiento y desarrollo inclusivo. *Revista Observatorio Social*, 9, 20-23. Recuperado de http://www.observatoriosocial.com.ar/dev/pub_revista.html
- Ancona, R. (coord.) (1995). *Arquitectura de las Haciendas Henequeneras*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Editorial Paidós
- Bernstein, B. (1971). Clases sociales, lenguaje y socialización (Mario Díaz, trad.). En *Clas, Codes and Control, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: R.K.B.
- Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, T. (coords.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Bessette, G. (1996). La comunicación participativa para el desarrollo. En Gumucio, A. y Tufte, T. (coords.) (2008). *Antología de la Comunicación para el Cambio Social*. La Paz, Bolivia: Plural Editores
- Bonfil, G. (1977). Sobre la liberación del indio. *Nueva Antropología* 2(8), 95-102
- Bordenave, J. D. (1996). La comunicación para el desarrollo. En Gumucio, A. y Tufte, T. (coords.) (2008). *Antología de la Comunicación para el Cambio Social*. La Paz, Bolivia: Plural Editores
- Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En Fuller, N. (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*. Barcelona: Crítica
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *Documento informativo sobre Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20INDIGENAS_INACCS S.pdf

- De Zutter, P. (1980). Incomunicación y fracasos. En Gumucio, A. y Tufte, T. (coords.) (2008). *Antología de la Comunicación para el Cambio Social*. La Paz, Bolivia: Plural Editores
- Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica en Investigación Educativa*, 5(2), 81-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031002.pdf>
- Fals-Borda, O. (1987). La aplicación de la investigación-acción participativa en América Latina. En Gumucio, A. y Tufte, T. (coords.) (2008). *Antología de la Comunicación para el Cambio Social*. La Paz, Bolivia: Plural Editores
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Uruguay: Siglo XXI
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores
- Gadamer, H.G. (2011). Educar es educarse. *Revista Santander*, 11, 90-99. Recuperado de <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Gumucio, A. (coord.) (2001) *Haciendo olas: Historias de comunicación participativa para el cambio social*. La Paz, Bolivia: Plural Editores
- Gumucio, A. en Gabriel, J., Marion, M. y Franco, F. (2009). Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Entrevista con Alfonso Gumucio Dagron. *Signo y Pensamiento*, 27(55), 278-290. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/860/86020246018.pdf>
- Gutiérrez, M. (1992a). Mayas y “mayeros”: Los antepasados como otros En León-Portilla, M., Gutiérrez, M., et al. (eds.) (1992), *De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo*. Madrid: Siglo XXI Editores. Recuperado de

<https://naturalezaculturaypoder.files.wordpress.com/2014/01/lec3b3n-portilla-1992.pdf>

- Habermas, J. (1993). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Editorial Rey
- Hernández, F. y Ventura, M. (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Moritz/Planeta
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/educacion_poblaciones_vulnerables_mexico.pdf
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2005). *Perfil sociodemográfico de la población hablante de maya*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/PerfilMayaweb.pdf
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica
- Mijangos, J.C. (2006). *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable. Una experiencia con los mayas de Yucatán*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Mijangos, J.C. (coord.). (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. México: UADY-FOMIX, Conacyt, Gobierno del estado de Yucatán, Unas Letras
- Moya, R. (1999) (coord.). *Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 4(6), 129-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200607.pdf>

- Pasquali, A. (1979). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores
- Paz, O. (1992). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud*. Ginebra: Universidad de Ginebra. Recuperado de <http://redeca.uach.mx/concepto/Construir%20competencias.Entrevista%20con%20Philippe%20Perrenoud.pdf>
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12(1), 21-37.
- Quivy, R. y Campendhoudt, L. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias sociales*. México: Editorial Limusa
- Rappaport, R. (1987). *Cerdos para los antepasados. El ritual en la ecología de un pueblo en Nueva Guinea*. Madrid: Siglo XXI
- Rautenberg, E. (2009). El cambio curricular es más que sólo un armado técnico. En M.R. Plazola y E. Rautenberg (coords.). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. (17-41). México: Universidad Pedagógica Nacional
- Saik, C. (1996). El pueblo al mando. En Gumucio, A. y Tufte, T. (coords.) (2008), *Antología de la Comunicación para el Cambio Social*. La Paz, Bolivia: Plural Editores
- Sánchez, R. (2015). *Participación comunitaria en la escuela primaria de una localidad del interior del Estado de Yucatán* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana en Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Secundaria. Español*. Recuperado de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPPROGRAMASDEESTUDIO2011.GUIAPARAELMAESTRO.EDUCACIONBASICA.SECUNDARIA.ESPAOL.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Secundaria. Geografía de México y del mundo*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Geografia_SEC.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Secundaria. Historia*. Recuperado de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPPROGRAMASDEESTUDIO2011.GUIAPARAELMAESTRO.EDUCACIONBASICA.SECUNDARIA.HISTORIA.pdf>
- Sen, G. (1997). Empowerment as an approach to poverty. *Working Paper Series, 97*. Recuperado de http://www.ieham.org/html/docs/Empowerment_as_an_approach_to_Poverty.pdf
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata
- Tubino, F. (2001). Interculturalizando el multiculturalismo. En CIDOB, *Interculturael. Balance y perspectivas*. (180-194). Recuperado de http://www.cidob.org/ca/media2/publicacions/monografias/interculturael/08_tubino_cast

Apéndice

Proyecto escolar: Guía para el maestro

El “Proyecto de Investigación: Historia de la Hacienda de Canicab” es una propuesta educativa (adjunta en el anexo) que moviliza los conocimientos de los educandos para dar respuesta al desafío que supone investigar en la propia comunidad. Cada educando deberá expresar su capacidad de autonomía y de trabajo en equipo para superar con creatividad e ingenio las distintas situaciones-problema.

La propuesta de investigación es sobre una temática de historia local –previamente discutida y seleccionada por el grupo clase– e incluye una serie de actividades de búsqueda y descubierta que realizará el educando por la comunidad, sobre todo en base a conversaciones con personas mayores.

Planteamiento pedagógico

La metodología de referencia es el trabajo por proyectos, contribuyendo a la adquisición de las competencias básicas que plantea el currículum de la educación básica. El planteamiento pedagógico se basa en los siguientes principios:

- Incentivar un proceso de investigación sobre un tema que interpele al educando. El tema se acuerda con el grupo-clase y debe formar parte de su realidad inmediata.
- Hacer protagonista al educando en la construcción del propio conocimiento. Formulación de preguntas, búsqueda de nuevos conocimientos y autorreflexión.
- Potenciar el trabajo cooperativo. Toma de decisiones sobre la organización y reparto de las tareas. Puesta en común de las tareas individuales, discusión, y elaboración colectiva de resultados.
- Activar la comunicación, el diálogo y la discusión en pequeño y gran grupo para construir conocimiento de forma compartida.

Competencias básicas

El planteamiento pedagógico del trabajo por proyectos pone al educando en el centro del proceso de aprendizaje, exigiéndole la movilización de sus conocimientos en un plano conceptual, procedimental y actitudinal. La variedad de situaciones-problema que va a enfrentar el educando para resolver la investigación contribuyen a desarrollar las 5 competencias básicas establecidas en el currículum:

1. *Competencias para el aprendizaje permanente.* La resolución de la problemática planteada requiere y potencia el desarrollo de autonomía y de la capacidad para aprender a aprender.
2. *Competencias para el manejo de la información.* La investigación implica un proceso complejo de búsqueda, selección, organización y sistematización de la información en un sentido crítico.
3. *Competencias para el manejo de situaciones.* Los educandos tendrán que manejar tiempos, tomar decisiones y asumir sus consecuencias.
4. *Competencias para la convivencia.* El trabajo en equipo y la discusión grupal requieren de actitudes de empatía, colaboración y negociación. La investigación sobre historia local y a partir de las personas mayores contribuye a la valoración de la diversidad social, cultural y lingüística.
5. *Competencias para la vida en sociedad.* A partir de la recopilación y organización de las vivencias de los adultos mayores de la comunidad –sobre las temáticas de interés acordadas– se busca que el educando problematice la historia local, de su comunidad. En este sentido, se observará si la intervención pedagógica estimula la toma de conciencia sobre el contexto histórico y el sentimiento de pertenencia local.

Objetivos

- Iniciar procesos de reflexión que permitan situar al educando en un contexto histórico y reconocerse como sujeto histórico potencialmente transformador.
- Potenciar la comunicación intergeneracional en la comunidad.
- Contribuir a documentar la historia comunitaria para tomar conciencia de ella.

Medición del impacto de la propuesta

Se evaluará el impacto de la propuesta pedagógica de investigación para establecer qué tan válida es para la consecución de los objetivos planteados.

1. Dimensión Pedagógica-Problematizadora (Objetivo 1). En primer lugar, se realizará una entrevista semiestructurada a cada educador (quien participará en el proyecto como tutor de varios equipos) al terminar la intervención pedagógica. La entrevista se estima de unos 40 minutos, durante los cuales se conversará sobre los siguientes temas: reflexión general sobre el proyecto (fortalezas y debilidades), sobre el logro del primer objetivo (principalmente): ¿El proyecto de investigación estimula la problematización de la historia y procesos de toma de conciencia en los educandos? También se discutirá sobre el logro del segundo y tercer objetivos, sobre la metodología pedagógica y sobre el aprendizaje que se llevan como educadores en la experiencia.

En segundo lugar, igualmente al término de la experiencia, se organizarán tres grupos de discusión con los educandos (uno para cada grupo-clase). Se estima que la duración de cada grupo de discusión se prolongue una hora. Temas de discusión: percepción sobre la historia, sobre la comunidad (es importante recordar que unos meses atrás se aplicó un instrumento para indagar en las ideas previas de los educandos al respecto), y sobre el propio proyecto pedagógico. ¿Será posible realizar un diálogo problematizador con los educandos en un sentido freireano?

2. *Dimensión Comunicativa* (Objetivo 2). Se aplicará a los educandos un Cuestionario para medir la Percepción sobre la Comunicación Intergeneracional (CPCI). Se realizará una primera aplicación antes de la realización del proyecto (pre-test) y una segunda aplicación al terminar el proyecto (post-test). Se tratará la información obtenida estadísticamente, con el propósito de analizar el impacto de la intervención pedagógica sobre la percepción de la comunicación de los educandos con la gente mayor de la comunidad.

3. *Dimensión Documental* (Objetivo 3). Se analizarán los resultados tangibles de la experiencia: los trabajos de los educandos. Se evaluará que tanta información sobre la comunidad se ha recopilado, y con ella, se procederá a la creación de un blog colectivo. La información obtenida se triangulará con las fuentes y documentos históricos que ya hay sobre la hacienda, para contrastar su validez. En este proceso se contará con la colaboración de un experto en historia de las haciendas henequeneras de Yucatán.

Evaluación del trabajo

La evaluación del trabajo realizado por los alumnos tendrá validez para las calificaciones en las materias de historia, lengua castellana y la materia estatal de los cursos de primero, segundo y tercero de secundaria. Se basará en los siguientes puntos:

- Guion de la entrevista
- Información recopilada en la entrevista
- Documentación de la comunidad
- Organización de las informaciones
- Redacción
- Autoevaluación (compañeros de equipo): compromiso, autonomía, capacidad de trabajo en equipo.

Proyecto escolar: Guía para el alumno

Sobre la base de los conocimientos adquiridos durante este curso, planteamos a los alumnos de la Telesecundaria un trabajo especial, diferente y exigente. El objetivo es obtener información relacionada con la historia del siglo XX, concretamente sobre historia local, de la comunidad. Para ello, tendrán que entrevistar a una o más personas. El trabajo ha de ser inédito. No se vale copiar de internet ni de libros. La información se obtendrá de fuentes orales.

El trabajo se hará en equipos de 2 a 3 personas. Se recomienda escribirlo en la computadora, entregando tus avances a tu tutor en USB. El trabajo tendrá portada, índice y las páginas numeradas. Tendrá una estructura por capítulos, comenzará con una introducción y cerrará con las conclusiones. Se recomienda añadir documentos, escaneando o fotografiando materiales originales aportados por los entrevistados: fotos, credenciales, cartas, postales, prensa escrita...

A lo largo de la experiencia, se seleccionaran las informaciones y los trabajos y (con previa autorización de las personas entrevistadas) los daremos a conocer a nivel mundial: a partir de la creación de un blog, en Internet.

Ko'ox!

Localicen a una persona de la comunidad que tenga cosas que contar, muchas ganas de plática y buena memoria: abuelos, vecinos, padres y familiares, amigos, personas emblemáticas...

Ahora... ¡preparemos las entrevistas!

Repasemos en equipo las cosas que ya sabemos sobre la historia de la hacienda. ¿Qué temas plantearemos? ¿Qué preguntas vamos a hacer? ¿Iremos a la entrevista con lápiz y papel o con grabadora o celular? Recuerden que tenemos que ganarnos la confianza de nuestro entrevistado. Para reunir la información, será necesario realizar una primera entrevista introductoria, y posteriormente, otras para profundizar.

El entrevistado

Datos básicos que necesitaremos sobre el entrevistado: nombre, edad, sexo, lugar de nacimiento, año de llegada a Canicab.

Ya que se trata de una investigación histórica, tenemos que relacionar la vida del entrevistado con el contexto histórico. Haremos referencias para ubicar al lector: nació en el año , llegó a Canicab en para trabajar el henequén, en los años 50 tenía años, trabajó en la hacienda durante años, etc.

¿Qué etapas de la vida de mi personaje más me interesan? ¿Qué aspectos y experiencias de su vida considero más interesantes? Su experiencia como trabajador, anécdotas históricas de la comunidad, su viaje a Cancún, cuando era niño, joven galán, estudiante, abuelo...

Los períodos históricos

Cuando hablamos de historia es de cabal importancia referenciar las fechas y los años. En tu relato, haz referencias constantes para saber sobre qué tiempos estamos hablando.

Temas de interés

- El trabajo del henequén.

El trabajo del henequén. Tipos de trabajo y de trabajadores. Salarios, horarios, condiciones laborales, protestas y sindicatos, relación con los compañeros de trabajo, relación con el patrón, ¿trabajaba el fin de semana? Anécdotas interesantes. Otros trabajos que tuvo.

- Migración a Canicab.

¿El entrevistado llegó a Canicab para trabajar en la hacienda? Cuando llegó, como fue su acogida, dificultades de adaptación. ¿Cuál es su lugar de origen? Oportunidades en su nueva vida. Cambios y anécdotas interesantes.

- La milpa.

De la milpa al trabajo del henequén. Pudo o no compaginar la milpa con el trabajo en la hacienda. Qué diferencias hay entre los patios de antaño y los patios de hoy. Qué se comía en el día a día. Qué cultivaba en su patio el entrevistado y qué cultiva hoy. Las verduras y frutas más sabrosas.

- La vida cotidiana en la hacienda.

Qué servicios había en Canicab: capilla, escuela, dispensario médico, tienda, cementerios, policía. Qué se hacía en la plaza. Las normas y leyes. Quien era el dueño o el presidente municipal. Donde y cómo vivían las personas.

- Historia de Canicab.

El significado de su nombre. Cuando se fundó y como creció y se desarrolló. Como se vivía en la época de funcionamiento de la hacienda. Los cambios. Como eran los canicabenses, que comían y que hacían en su día a día.

Etcétera.

¡Documentemos la historia!

La técnica de la fotografía puede ser muy útil para acompañar nuestro relato. ¡Lleva tu celular o máquina fotográfica y toma fotos interesantes! Puedes fotografiar la hacienda, lugares de Canicab, incluso el proceso de la entrevista o de la investigación.

Sería fantástico conseguir fotografías del pasado, investiga si tu familia o vecinos tienen algunas, las podemos escanear o fotografiar. Recuerda el dicho: “Una imagen vale más que mil palabras”.

Ejemplos de títulos

Don Julián: el henequén y la milpa.

El patio de mi vecina Mila.

Los años del henequén en la Hacienda de Canicab.

Canicab: el antes y el hoy.

El trabajo del henequén contado por mi abuelo.

Ernesto, un sabio de la comunidad.

La vida cotidiana de doña Tere cuando era joven.

Actividades optativas complementarias.

Estamos convencidos que tu proceso de investigación será toda una aventura. Como joven observador, te pedimos que mantengas los ojos bien abiertos en tus recorridos por el pueblo. ¿Vale?

- *Flora y fauna de Canicab:*

¿Qué animales y plantas te llaman la atención? ¿Por qué?

Hagan una lista con 7 especies animales y 7 especies vegetales que hayan encontrado en el camino. Sáquenle una foto y respondan a la siguiente información: nombre en maya y en español, descripción, características de la especie y propiedades de uso (para qué sirve).

- *La lengua maya:*

Hagan una lista de 10 palabras de la lengua maya. Pueden ser palabras significativas para el trabajo del henequén o bien para la historia de la comunidad. Definan cada una de ellas y expliquen porque la escogieron.

- *Mapeo de la comunidad:*

Además de la ex-hacienda, son varios los lugares de interés que podemos encontrar en Canicab. En la escuela de la “UADY” pondremos un mapa a tu disposición para que le des vida con todas tus indicaciones y opiniones.

¡Cuando quieras, ven a la UADY!

La escuela taller funcionará como centro de operaciones. En este espacio podrás compartir tu experiencia, aclarar todas tus dudas, conseguir algunos recursos y materiales, o incluso podrás trabajar ahí en la redacción u organización del trabajo.

Algunas actividades y servicios:

- Taller de redacción
- Acceso a materiales de consulta
- Uso de los recursos a disposición
- Asesorías tutorizadas
- Puesta en común de los trabajos
- Vaciado de la información con medios informáticos
- Creación de un blog colectivo

Instrumentos

Guion de grupo de discusión a mamás de la escuela primaria

- Presentaciones
 - Nombre, edad, lugar de nacimiento, tiempo en Kanasín, ocupación o profesión
 - Relación con la escuela y la educación
- Kanasín / Canicab
 - Historia
 - Perfil socioeconómico de la población
 - Servicios públicos
 - Situación económica de Kanasín
 - Vida cotidiana
 - Actores políticos y sociales
 - Puntos fuertes y problemáticas
- Escuela: desde la propia experiencia
 - Infraestructura
 - Maestros
 - Relación con la SEP e instituciones municipales
 - Expectativas niños y mamás
 - Rezago educativo
 - Problemáticas: cosas a mejorar
 - Comunicación educativa
- Educación en Kanasín/ Canicab
 - Formal y no formal
 - Infraestructura
 - Expectativas
 - Problemáticas: cosas a mejorar
 - Comunicación educativa
- Sobre la educación en general
 - Reflexiones
 - Problemáticas y oportunidades de mejora

Cuestionario de conocimientos previos sobre la historia e intereses (educandos)

¿Qué te gustaría aprender sobre Canicab?

¿Qué te gustaría aprender sobre Yucatán?

¿Qué te gustaría aprender sobre México?

¿Qué te gustaría aprender sobre el mundo?

¿Qué piensas de la historia?

¿Para qué sirve la historia?

Escribe 3 aspectos de la historia que te gusten.

- 1.
- 2.
- 3.

Escribe 3 aspectos de la historia que no te gusten.

- 1.
- 2.
- 3.

Escribe 3 cosas de Canicab que consideres históricas.

- 1.
- 2.
- 3.

¿De qué te gustaría trabajar en el futuro? ¿Por qué?

Guion de entrevista semiestructurada a maestros (final del proyecto)

- EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
 - ¿Qué le parece la propuesta pedagógica?
 - ¿Cuáles cree que son sus puntos fuertes? ¿Qué te ha gustado?
 - ¿Cuáles cree que son sus debilidades? ¿Qué no te ha gustado?
 - ¿Lo ve compatible con la tarea cotidiana en la escuela? ¿Por qué? Conexiones con materias.
 - Sobre la metodología de aprendizaje. Esto de salir al aire libre, aprender fuera de la escuela, y el trabajo por equipos.
 - ¿Piensa que es un buen método para que los alumnos aprendan?
 - ¿Tienen capacidad los alumnos para trabajar en equipo?
 - ¿Lo ve viable de aplicar?
 - Dos de los objetivos del proyecto son:
 - Potenciar la comunicación intergeneracional en la comunidad.
 - Contribuir a documentar la historia comunitaria para tomar conciencia de ella.
- DINÁMICA
 - ¿Cómo ves a los alumnos de motivados en el proyecto?
 - ¿Les sirve a los alumnos este proyecto?
 - ¿Qué piensas de su capacidad para trabajar en equipo?
 - ¿Qué pueden aprender/han aprendido los alumnos mediante este proyecto?
 - ¿Sobre qué aspectos han reflexionado?
- SOBRE LA HISTORIA
 - ¿Qué es la historia?
 - ¿Qué crees que piensan los alumnos que es la historia?
 - ¿Qué saben los alumnos de historia?
 - ¿Qué deberían saber los alumnos sobre la historia?

Guion del grupo de discusión a educandos (final del proyecto)

- SOBRE LA HISTORIA

- ¿Qué piensan que es la historia?
- ¿Qué cosas históricas hay en Canicab?
- ¿Qué piensan sobre la historia de la Canicab? ¿Es interesante?
- ¿Qué significa Canicab en el mundo?
- OTROS TEMAS DE INTERÉS (POLÍTICOS)
 - ¿Qué piensan sobre lo que vivió la gente mayor?
 - ¿Qué piensan sobre la lengua maya? Ingeniárselas para lograr una problematización de la historia. Por ejemplo, proyectar fotografías en el Power Point y discutir.

Objetivo: Problematizar en un sentido freireano. Sobre Canicab, sobre la comunidad, sobre ellos como sujetos históricos en el mundo.

- SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué le parece la propuesta pedagógica?
- ¿Qué les ha gustado? ¿Cuáles creen que son sus puntos fuertes?
- ¿Qué no les ha gustado? ¿Cuáles cree que son sus debilidades?
- Sobre la metodología de aprendizaje. Esto de salir al aire libre, aprender fuera de la escuela, y el trabajo por equipos.
 - ¿Qué piensan sobre aprender desde la propia comunidad?
 - ¿Qué piensan sobre las conversaciones con la gente mayor?
 - ¿Qué piensan sobre el trabajo en equipo? ¿Ha funcionado?

- DINÁMICA DEL PROYECTO

- ¿Les ha motivado este proyecto? ¿Por qué?
- ¿Para qué les ha servido este proyecto?
- ¿Qué aprendizajes se llevan?
- ¿Les ha hecho reflexionar? ¿Sobre qué?

Fotografías de la experiencia

Participación comunitaria en la escuela



Explorando la hacienda



Testimonios orales



Entrevistando a testimonios orales



Publicando en el blog



Convivencia

