



ANÁLISIS DE UNA ADAPTACIÓN BILINGÜE DEL MÉTODO MONTESSORI
CON UN GRUPO DE NIÑOS MAYAS EN CONDICIONES DE MARGINALIDAD

Mayra Alejandra Pech Rivera

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

Tesis dirigida por:
Dr. Juan Carlos Mijangos Noh

Mérida, Yucatán

Junio de 2018

Oficio Aprobación del trabajo final

Mérida, Yucatán a 11 de junio de 2018.

DR. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“ANÁLISIS DE UNA ADAPTACIÓN BILINGÜE DEL MÉTODO MONTESSORI
CON UN GRUPO DE NIÑOS MAYAS EN CONDICIONES DE MARGINALIDAD”

Presentado por MAYRA ALEJANDRA PECH RIVERA para obtener el grado de MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor



DR. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA
Miembro propietario



DR. JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA
Miembro propietario



DR. JUAN CARLOS MIJANGOS NOH
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado

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



Mayra Alejandra Pech Rivera

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por haberme otorgado la beca No. 586226 durante el período de agosto de 2015 a febrero de 2017, para la realización de mis estudios de posgrado; que concluyen con esta tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

A la Dra. Maria Montessori, por creer y por demostrar que sí es posible educar con amor.

A los siguientes ángeles en la Tierra, que me dieron su tiempo, atención, apoyo, paciencia y comprensión; y obraron de diversas maneras para impulsarme a alcanzar este momento de mi formación académica y profesional. Comenzando con los profesores e investigadores miembros de mi comité: Dr. Juan Carlos Mijangos, maestro y amigo que desde hace diez años me llama “colega”. Dr. Jesús Pinto, quien transmite su pasión por la docencia y la investigación a todos sus alumnos. Dr. Pedro Canto, que con su labor administrativa estuvo pendiente de mis avances.

A mi muy amada “familia chica”: mi madre Elvia Rivera, mi padre Benito Pech, y mi hermanita Ana Pech, quienes EN TODO me han ayudado (y también soportado). Mi “familia grande”: abuelas, tías, primos, y personas especiales, a quienes no me une la sangre, pero sí la confianza y el amor. Y al amor de mi vida, amigo y esposo, Miguel Durán. We are a good team.

A la gente de Canicab, que me abrió las puertas de sus hogares y me regaló su sincera amistad; y a sus niños, quienes acompañaron mis pasos con sus voces y sus sonrisas. Sin ellos, sin su confianza y su participación, estas páginas estarían vacías. Y a todos los voluntarios que participaron en las actividades de la implementación en el **Centro Comunitario Uj Ja’ Sijo’ob**. Su colaboración y su trabajo hicieron posible que esta investigación caminara hacia adelante.

A los profesores e investigadores que con sus conocimientos y su trabajo me orientaron para darle forma a este documento: Dra. Carmen Castillo, por su colaboración a lo largo del estudio y sus observaciones, amables y categóricas al mismo tiempo. Dra. Gina Villagómez y Dra. Edith Cisneros, con ellas aprendí qué es y cómo se hace la investigación cualitativa. Mtro. Guillem Tenas, cuyo estilo narrativo fue el modelo que me ayudó a crear mi propia escritura etnográfica.

Al personal de UPI y Control Escolar de la Facultad de Educación, pues no sólo me guiaron para realizar los procesos administrativos, también me escucharon, me tranquilizaron y me brindaron sus palabras de aliento: Dr. Alfredo Zapata, Marissa Lizama, Geraldine González y Tania Ávila. Al personal de la Biblioteca del campus, Willian Ramos y Addy Castañeda, por su comprensión y apoyo para realizar los trámites de devolución y no adeudo de libros. A los héroes de las fotos, del transporte, y a Don José de la encuadernación, que me tuvieron mucha paciencia.

Finalmente, pero no menos importante: amigos de la Licenciatura en Educación, Maestría en Investigación Educativa, y aquellos cuya amistad nació desde antes. Encontrarán sus nombres en diversos rincones de estas páginas como un agradecimiento pequeño, pero cargado de cariño, por el interés que mostraron en las muchas ocasiones que me escucharon hablar de este proyecto, y porque con sus observaciones y sus porras siempre me animaron a seguir trabajando por ello.

A TODOS USTEDES, MUCHÍSIMAS GRACIAS.

Resumen

El método educativo Montessori fue creado por la médica y pedagoga italiana Maria Montessori. Las actividades y los materiales didácticos diseñados por ella tienen como propósito que los niños aprendan de manera natural, y a su propio ritmo de desarrollo fisiológico y psicológico (Montessori, 1914, p. 17). A pesar de haber sido desarrollado en la primera década del siglo XX, los resultados que ha tenido el método desde los inicios de su puesta en práctica son prueba de su efectividad como alternativa pedagógica. Actualmente la educación Montessori está presente en 110 países del mundo, y la mayoría de las instituciones educativas que la imparten son privadas (Steverlynck, 2009, p. 1), ubicadas en contextos urbanos (Pech, 2015, p. 78).

Los niños en edad escolar que viven en las comunidades maya hablantes del interior del estado de Yucatán se enfrentan a condiciones de desigualdad, marginación y rezago educativo (Pech, 2015, p. 73; Pech, 2009, p. 45). Las políticas educativas en México no contribuyen a generar un curriculum pertinente a las necesidades de formación de la población maya hablante, lo cual aunado a factores económicos, sociales, familiares y personales, provocan que se perpetúe su situación de rezago educativo (Mijangos, Canto y Cisneros (2009, pp. 17-27)

En este trabajo de investigación se presenta el análisis cualitativo de la primera implementación del método Montessori llevada a cabo en el interior del estado de Yucatán, que está adaptada a las características de la población maya hablante en edad preescolar. Para ello, se tomaron como ejemplo las acciones realizadas en implementaciones del método que incluyen adaptaciones dependiendo del contexto socioeconómico, el país, el idioma, y demás características culturales.

El análisis de los aspectos que conformaron este proceso permite conocer las acciones que condujeron hacia los objetivos del método Montessori *per se*, así como de la adecuación cultural que se planteó para esta implementación. De esta manera, quienes estén interesados en reproducir la experiencia de la educación Montessori adaptada a diversos contextos, podrán contar con un antecedente que funja como guía para la planeación de implementaciones futuras, más organizadas y de mayor alcance.

Tabla de contenido

Resumen / vi

Tabla de contenido / vii

Índice de tablas / xii

CAPÍTULO I. Introducción / 1

Antecedentes / 1

Planteamiento del problema / 3

Contexto de la investigación / 3

Objetivo / 5

Justificación / 5

Contexto educativo de la población yucateca maya hablante / 7

Marginación / 7

Políticas educativas excluyentes / 9

Rezago educativo / 10

Causas económicas / 10

Políticas educativas / 11

Causas sociales / 13

Causas familiares / 14

Causas personales / 14

Violencia en la escuela / 14

CAPÍTULO II. Marco teórico / 16

El método educativo Montessori / 16

Historia / 16

Características / 18

Adaptaciones culturales del método / 21

Interculturalidad en la educación Montessori / 23

Implementaciones en contextos de marginalidad / 23

Programa Aldeas Infantiles SOS / 24

Pan American Montessori Society (PAMS) / 24

| |
|--|
| Fundación JUCONI (Junto con los Niños) / 24 |
| <i>Coox Meyaj</i> (Vamos a Trabajar) / 25 |
| Centro Comunitario Maya <i>Otoch Paal</i> (Casa del Niño) / 25 |
| Teoría crítica de la educación / 25 |
| Desescolarización / 27 |
| CAPÍTULO III. Metodología / 29 |
| Tipo de estudio / 29 |
| Selección de los participantes / 30 |
| Estrategias para la recolección de datos / 31 |
| Observación participante / 33 |
| Entrevistas / 36 |
| Técnicas para el análisis de la información / 37 |
| Triangulación de las fuentes de datos / 40 |
| Triangulación del investigador / 40 |
| Triangulación de la teoría / 41 |
| Triangulación metodológica / 41 |
| Roles de la investigadora / 42 |
| Aspectos éticos / 44 |
| CAPÍTULO IV. Análisis de resultados / 45 |
| “La Uady” / 46 |
| Primeras experiencias en Canicab / 47 |
| Primera etapa de la implementación / 48 |
| Incorporación de los voluntarios / 52 |
| Organización de las sesiones / 55 |
| La Semana de Verano 2016 / 57 |
| Consolidación del proyecto / 60 |
| El Mes de Verano 2017 / 62 |
| Resultados observados / 64 |
| Respecto a la práctica del método educativo Montessori / 64 |
| Desarrollo motriz y sensorial / 64 |

Modificación de hábitos personales / 64

Higiene / 64

Trabajo y disciplina interna / 65

Conducta social y cortesía / 65

Normalización y convivencia pacífica / 66

Autonomía y desarrollo personal / 67

Lectoescritura, conteo y operaciones matemáticas básicas / 70

Aprendizaje del método en la práctica / 70

Involucramiento de los familiares / 70

Respecto al proceso de implementación y adecuación cultural del método / 70

Participación de voluntarios sin estudios pedagógicos / 71

Organización de las sesiones / 72

Utilización de recursos locales y reciclables / 72

Colaboración para la donación y elaboración de materiales / 72

Integración de elementos de la cultura maya / 72

Integración de herramientas tecnológicas / 73

Asistencia constante de los niños / 73

Convivencia pacífica vs. violencia normalizada / 73

Inclusión / 74

Reporte de avances en la escuela / 75

Percepción de diferencias entre la implementación y la escuela regular / 75

Confianza de los niños y sus familiares / 78

Percepción de la utilidad de la implementación / 79

Reconocimiento social / 82

Difusión del proyecto por medio de la recomendación / 83

CAPÍTULO V. Conclusiones / 85

Obstáculos y limitaciones / 85

De la práctica del método Montessori / 85

Necesidad de más materiales Montessori / 85

Necesidad de orientación de guías certificados / 86

| |
|---|
| Resistencia de los voluntarios con conocimientos pedagógicos / 86 |
| Del proceso de la implementación y sus adaptaciones / 88 |
| Asistencia variable de los niños / 88 |
| Actividades escolares / 88 |
| Poco interés, conocimiento y uso de la lengua maya / 88 |
| Construcción de espacios / 89 |
| Mobiliario / 89 |
| Financiamiento / 89 |
| Áreas de mejora / 89 |
| De la práctica del método Montessori / 89 |
| Todo juego vs. juego y aprendizaje / 89 |
| Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas / 90 |
| Integración de los miembros de la comunidad / 90 |
| Involucrar a los padres de familia / 91 |
| Del proceso de la implementación y sus adaptaciones / 91 |
| Conocimiento de la labor educativa de la implementación / 91 |
| Bilingüismo maya-español / 91 |
| Finalizar la adecuación de los espacios / 92 |
| Inventario / 92 |
| Organización de las celebraciones / 92 |
| Referencias / 94 |
| Apéndice 1. Formato de consentimiento / 100 |
| Apéndice 2. Fotografías / 101 |
| Canicab / 101 |
| El Centro Comunitario <i>Uj Ja' Sijo'ob</i> / 101 |
| La sala de trabajo Montessori en el Centro Comunitario / 102 |
| Vista del exterior / 102 |
| Vista del interior / 102 |
| Niños trabajando con los materiales del método Montessori / 103 |
| Voluntarios en acción como guías del método / 104 |

| | |
|--|-----|
| La hora del almuerzo / | 105 |
| Limpieza / | 106 |
| Exploración y cuidado de la naturaleza / | 107 |
| Convivencia pacífica / | 107 |
| Actividades de recreación / | 108 |
| Juegos después de la hora del almuerzo y la limpieza / | 108 |
| Fiesta de Navidad, diciembre de 2016 / | 108 |
| Semana de Verano, agosto de 2016 / | 109 |
| Mes de Verano, julio de 2017 / | 110 |
| Actividades en la comunidad / | 111 |
| Venta de ropa y objetos de segunda mano, marzo de 2017 / | 111 |
| Recolección de botellas de plástico, julio de 2017 / | 111 |
| Experiencias en Canicab ajenas a la implementación / | 112 |
| Fin de curso de la escuela preescolar, julio de 2016 / | 112 |
| Taller de fotografía, noviembre de 2016 / | 113 |
| Clases de inglés / | 113 |

Índice de tablas

Tabla 1. Necesidad de triangulación de los datos de acuerdo a su situación/40

Tabla 2. Semana de Verano 2016: testimonios de voluntarios y niños participantes/58

CAPÍTULO I

Introducción

Antecedentes

El método educativo Montessori fue creado por la médica y pedagoga italiana Maria Montessori¹. Fue el fruto de su trabajo científico en la primera década del siglo XX. En el año 1907, fundó la primera “Casa de los niños”, nombre que recibe el lugar en el cual se pone en práctica este método. Dicho establecimiento fue creado para el cuidado y la educación de los niños de entre tres y siete años de edad, hijos de las familias de obreros (Montessori, 1912, p. 43). Este trabajo le brindó a Montessori la oportunidad de poner a prueba los materiales didácticos y las técnicas de enseñanza que ella había diseñado, sobre la base de los métodos de educación especial de los pedagogos franceses Jean Itard y Edouard Séguin (Montessori, 1912, pp. 42-43 y 38).

La doctora Montessori había trabajado previamente con niños catalogados en aquel tiempo como “deficientes mentales”, con quienes probó por primera vez sus ideas educativas, junto con materiales didácticos creados por ella. Los resultados de aquellas pruebas, calificados por la comunidad científica y pedagógica de dicha época como “milagrosos”, la convencieron de que los problemas que presentaban aquellos niños se debían a la falta de atención educativa, y no a un problema mental en sí (Montessori, 1912, pp. 31 y 38). Esto la llevó a pensar que si su incipiente método pedagógico pudiera ser aplicado a los niños de las escuelas regulares, potenciaría significativamente sus capacidades de aprendizaje (Montessori, 1912, pp. 38-39).

Montessori dedicó gran parte de su vida a promover su método educativo. Viajó a varias naciones de Europa y a Estados Unidos, y vivió en la India durante los años de la Segunda Guerra Mundial. En dichos viajes, impartió cursos y talleres para capacitar a maestros y a jóvenes madres de familia en la aplicación del método. Autorizó la apertura de nuevas Casas de los niños en diversos países. Observó a los niños que acudían a éstas y, con base en dichas observaciones, siguió desarrollando su

¹ Se escribe el nombre respetando la ortografía italiana.

método educativo y publicó varios libros. Asimismo, supervisó la elaboración artesanal de los materiales del método, y verificó que fueran confeccionados de acuerdo con sus especificaciones (Montessori, 1912, pp. 43-44; 2004, p. 39).

Fue precisamente una de las profesoras certificadas en el método, la estadounidense Nancy McCormick Rambush, quien en 1958 realizó el primer “cisma” dentro de la práctica del mismo. Fundó una escuela en la cual la educación Montessori no fue implementada de manera purista, sino con adaptaciones en función de las necesidades educativas y características socioculturales de su país (Whitescarver y Cossentino, 2006, pp. 44-45 y 48-49; AMS, 2011).

Actualmente la educación Montessori está presente en 110 países del mundo, y la mayoría de las instituciones educativas que la imparten son privadas (Steverlynck, 2009, p. 1). En las pocas escuelas públicas en las que se pone en práctica el método, existen varios factores que obstaculizan su implementación, debido a que dichas escuelas están obligadas a seguir los planes y programas de estudio oficiales. Esto implica que además de realizar las actividades propias del método, se debe destinar tiempo para enseñar los contenidos oficiales, realizar tareas y administrar exámenes individuales. Lo anterior es opuesto a la educación Montessori, que promueve el aprendizaje colaborativo. Asimismo, los contenidos de las lecciones dentro del método no están reglamentados por un programa oficial, ni son evaluados por medio de tareas, exámenes y calificaciones (Jacobson, 2007).

Tanto en los planteles privados como en los públicos, la educación Montessori que se ofrece puede estar implementada de manera fiel al método original, o puede incluir adaptaciones dependiendo del contexto socioeconómico, el país, el idioma, y demás características culturales (Pech, 2015, pp. 54-69). Es por ello que se puede decir que la educación Montessori es transnacional y transcultural, realizando las adecuaciones pertinentes (Montessori, 2004, pp. 38-39). Asimismo, existen programas especiales financiados por fundaciones o iniciativas privadas y particulares que se proponen ayudar al desarrollo de una comunidad, ya sea en el aspecto educativo, de integración familiar y social, o de combate a la violencia y las adicciones (Pech, 2015, pp. 52-53 y 65-69).

Planteamiento del problema

Según los datos del Censo General de Población y Vivienda 2010, el 62.69% de la población del estado mexicano de Yucatán se identifica étnicamente con el pueblo maya. Mijangos (2012, p. 55) señala que “la desigualdad y la marginación en Yucatán se encuentran directamente asociadas con la condición de ser los habitantes de esos municipios [con alto y muy alto grado de marginación] hablantes de la lengua maya”. De acuerdo con Pech (2015, p. 72): “Esta situación se refleja también en el ámbito escolar de la población yucateca maya hablante, obstaculizando sus posibilidades de cursar y terminar los distintos niveles del sistema educativo mexicano”.

Los niños en edad escolar que viven en las comunidades maya hablantes del interior del estado de Yucatán enfrentan condiciones que contribuyen a perpetuar su situación de desigualdad y marginación (Pech, 2015, p. 73). Es en este contexto donde se presentan los siguientes “síntomas de desigualdad y marginación en el proceso educativo” (Mijangos, 2012, p. 56):

- a) Carencias económicas que obstaculizan los procesos de escolarización de los maya hablantes.
- b) Falta de programas, textos, materiales y profesores capaces de hacer que el currículo dirigido a los mayas yucatecos sea culturalmente pertinente.
- c) Los mayas hablantes no tienen participación ni voz en los procesos políticos que dan lugar a las decisiones que les afectan en materia educativa.

Por ello, “los grupos indígenas aún no disfrutan de una situación propicia para el desarrollo humano; se caracterizan por vivir en desventaja significativa y en muchas comunidades prevalece el rezago educativo” (Pech, 2009, p. 45).

Contexto de la investigación

La localidad del interior del estado de Yucatán elegida para llevar a cabo este proyecto lleva por nombre Canicab, que significa “serpiente con la nariz en la miel” en lengua maya (Tenas, 2016, p. 68). Se encuentra en el municipio de Acanceh, a 26 kilómetros de la ciudad de Mérida, capital del estado (Castillo y Mijangos, 2016, p.

20). De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), esta comunidad está habitada por 758 personas, y tiene un grado medio de marginación (CONAPO, 2012). En otra investigación realizada también en Canicab, posterior a dicho censo y previa a este estudio, se menciona que el número de habitantes ya supera las 800 personas (Tenas, 2016, p. 43).

Esta comisaría está ubicada dentro de la antigua zona henequenera yucateca. La hacienda canicabense, ahora en ruinas, es evidencia del tiempo en el cual el cultivo y el procesamiento del henequén daban empleo y sustento a toda la comunidad. En la actualidad, los medios de producción económica que quedan en Canicab son la agricultura de autoconsumo, la conducción de taxis (que en las poblaciones del interior del estado no son automóviles, sino triciclos y triciclos motorizados), o la administración de pequeñas tiendas. Por ello, la mayoría de las personas adultas viaja todos los días hacia Mérida para trabajar; mientras que los niños, los jóvenes y los adultos mayores son quienes residen en el pueblo durante las horas del día (Castillo y Mijangos, 2016, p. 20, Tenas, 2016, p. 43).

Canicab cuenta con una escuela preescolar, una escuela primaria y una telesecundaria. Las dos primeras son escuelas multigrado, donde estudiantes de dos o tres diferentes grados escolares se encuentran en el mismo salón, y al frente de ellos está un único profesor. Éste no puede proporcionar atención suficiente ni eficiente a todos sus alumnos porque tiene que impartir las asignaturas correspondientes a diversos programas de estudio y, al mismo tiempo, hacerse cargo de las funciones administrativas de la escuela. Lo anterior resulta en múltiples casos de rezago educativo, y altas tasas de reprobación y deserción escolar. Aunado a ello, se encuentra el hecho de que el curriculum, los libros de texto y los materiales didácticos usados en estas escuelas no son adecuados al contexto cultural y lingüístico de la población maya hablante (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 18-20).

En el interior de una propiedad de 3 hectáreas situada en la periferia de Canicab, se encuentra el Centro Comunitario *Uj Ja' Sijo'ob* (“nacidos de la luna y el agua” en lengua maya). Sus edificios están contruidos con recursos locales (piedras,

troncos de madera, y hojas secas de palma para techar) e insumos de construcción de bajo costo, así como con materiales reciclables. El terreno incluye un jardín botánico y un área de parcelas con árboles frutales y medicinales propios de la región. Es en este lugar donde se llevó a cabo el proyecto educativo de implementación del método Montessori, con adecuaciones a la cultura maya, que se describe y analiza en el presente documento.

Desde el establecimiento del centro comunitario en el año 2012, variedad de estudios y proyectos de investigación han sido realizados dentro de sus instalaciones (C.C.R., psicóloga, comunicación personal, 16 de julio de 2016). Actualmente, dicho espacio es administrado por un grupo interdisciplinario de profesores investigadores y estudiantes universitarios, así como residentes de Canicab. En conjunto, todos se encargan del funcionamiento de *Uj Ja' Sijo'ob* como lugar de aprendizaje colectivo y punto de encuentro abierto a la comunidad, al igual que de las labores de limpieza y mantenimiento del mismo.

Objetivo

Analizar el proceso de implementación de una adaptación bilingüe (maya-español) del método educativo Montessori, y sus efectos sobre el aprendizaje de un grupo de niños mayas de preescolar en una comunidad marginada del estado de Yucatán, por medio de un estudio etnográfico crítico.

Justificación

Las oportunidades de formación que reciban los niños en sus primeros años de vida posibilitarán – o de lo contrario, impedirán– que estos puedan desarrollar sus talentos y aptitudes, y sus potenciales capacidades a futuro (Cardemil y Román, 2014, p. 9). Específicamente en el ámbito de la educación preescolar, los estudiantes mexicanos presentan dificultades de aprendizaje que se deben a diversas lagunas y necesidades que el sistema educativo actual no ha podido resolver (Bertely, 2005, pp. 76-78; Mijangos, 2012, pp. 55-57). Debido a ello, existen profesores de este nivel

educativo que se han dado a la tarea de incorporar prácticas de enseñanza innovadoras en su ejercicio docente (Moreno, 2005, p. 11).

Este trabajo de investigación se presenta como continuación del estudio monográfico “Eficacia intercultural de un método educativo centenario: posibilidades de adaptación en Yucatán” (Pech, 2015) y en respuesta a las necesidades educativas de los niños mayas de nivel preescolar en el interior del estado de Yucatán. Se apoya en la propuesta de desescolarización elaborada por el pedagogo estadounidense John Holt, en la cual se estipula que la educación no necesariamente tiene que suceder en la escuela, y se exploran las posibilidades de poner en práctica métodos educativos que sean alternativos al sistema oficial (Holt, 1976).

Cabe mencionar que tanto Holt como Montessori sostienen la idea de que el quehacer educativo no debe hacerse de modo que el adulto domine al niño (porque los niños no son propiedad de los adultos), sino que debe ser una labor en conjunto; en la que el adulto guíe al niño hacia su independencia, y hacia su propio aprendizaje y desarrollo de capacidades. Por lo tanto, los niños son una responsabilidad social; no sólo de los padres, de los maestros o del gobierno (Montessori, 1912; Holt, 1976).

La situación de desigualdad, marginación y rezago educativo en la que se hallan los niños de las comunidades maya hablantes de Yucatán les impide el acceso a los potenciales beneficios de la educación Montessori, como alternativa pedagógica viable. Esto se debe a que en la actualidad, la mayoría de las implementaciones del método son llevadas a cabo por escuelas privadas, las cuales cobran altas cuotas de inscripciones y colegiaturas mensuales. En Yucatán, estas instituciones educativas se localizan en la ciudad de Mérida, la capital yucateca; e imparten las sesiones únicamente en idioma español (Pech, 2015, p. 78).

La importancia de este estudio radica en que se trata del análisis cualitativo de la primera implementación del método Montessori llevada a cabo en el interior del estado de Yucatán, que está adaptada a las características de la población maya hablante en edad preescolar. Se utilizó una versión bilingüe en lengua maya y en idioma español de los materiales de dicho método educativo, y demás adecuaciones y elementos apropiados en términos de la cultura maya de la región peninsular (Pech,

2015, p. 84). Por lo tanto, constituye un enriquecimiento metodológico a la implementación del método educativo creado por la doctora Maria Montessori hace poco más de un siglo, cuya vigencia da prueba de su efectividad como alternativa pedagógica.

Para la planeación y puesta en práctica de este proyecto, se tomaron como ejemplo las acciones realizadas dentro de las implementaciones del método descritas en el trabajo monográfico precedente. De manera específica, el aspecto de las adecuaciones culturales y lingüísticas, en el caso de la adaptación de la educación Montessori en la India (Pech, 2015, pp. 55-58); y la implementación llevada a cabo por la Fundación JUCONI (Junto con los Niños) en Puebla, México, que integra el método Montessori como herramienta en un programa educativo integral para niños de escasos recursos económicos y sus familias. En dicho programa se les brinda apoyo y seguimiento educativo, y atención a su salud física y psicológica. Esto con el fin de ayudar a disminuir y prevenir el rezago escolar, el analfabetismo, la violencia intrafamiliar, y el riesgo de que los niños abandonen sus estudios o enfrenten situaciones de adicciones y desempleo (Pech, 2015, pp. 65-69).

Contexto educativo de la población yucateca maya hablante

En esta sección se detallarán los conceptos de marginación y rezago educativo, y se ofrecerán datos acerca de cómo se presentan en el contexto de la población maya de Yucatán. Asimismo, se expondrá el caso de cómo las políticas públicas de educación en México propician u obstaculizan la educación de los niños indígenas de esta región.

Marginación

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) define la marginación como: ... un problema estructural de la sociedad, en donde no están presentes ciertas oportunidades para el desarrollo, ni las capacidades para adquirirlas. Si tales oportunidades no se manifiestan directamente, las familias y comunidades que

viven en esta situación se encuentran expuestas a ciertos riesgos y vulnerabilidades que les impiden alcanzar determinadas condiciones de vida (CONAPO, 2012, p. 11).

Existen cuatro dimensiones socioeconómicas que determinan el grado de marginación (CONAPO, 2012, pp. 11-13), mismas que se describen a continuación.

a) Educación. Se refiere al nivel de estudios (escolaridad) de la población, y la posibilidad de acceso a programas educativos; lo cual permita a los individuos el desarrollo de habilidades para enfrentar de la mejor manera diversas situaciones de vida, así como para relacionarse socialmente y desempeñarse adecuadamente en el ámbito laboral.

b) Vivienda. Ésta debe contar con los servicios básicos (drenaje, sanitario, energía eléctrica, agua potable, espacio suficiente y adecuado) que favorezcan la disminución de riesgos para la salud, permitan el respeto a la privacidad de las personas y constituyan un clima adecuado de desarrollo para la población en edad escolar.

c) Distribución de la población. En México, tradicionalmente la población se concentra en torno a los centros de desarrollo (capitales y principales ciudades) y se dispersa gradualmente a medida que exista mayor distancia entre las localidades urbanas y las comunidades rurales. Estas últimas tienen difícil acceso a la igualdad de oportunidades y a los beneficios del desarrollo económico, debido a este modelo de distribución poblacional.

d) Ingresos monetarios. No se refiere solamente a la participación en el mercado laboral, con la consecuente percepción de un salario que alcance a cubrir las necesidades básicas de manutención y permita la adquisición de bienes; también incluye la posesión de activos, las transferencias sociales y las remesas.

Para establecer el grado de marginación de una entidad federativa o municipio, se evalúa en ellos el estado de estas cuatro dimensiones. El resultado de este procedimiento da lugar al índice de marginación, parámetro que se define como:

Una medida-resumen que permite diferenciar entidades y municipios según el impacto global de las carencias que padece la población como resultado de la

falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas (CONAPO, 2011, p. 9).

El estado de Yucatán, considerado como una de las ocho entidades federativas mexicanas con alto grado de marginación, está dividido en 106 municipios; 23 de ellos con alto grado y 10 con muy alto grado de marginación (CONAPO, 2011, pp. 27 y 301-305). Pech (2015, p. 71) señala que “dichos municipios comparten la característica de estar relativamente o muy alejados de la capital, lo cual comprueba lo explicado por el CONAPO con respecto a la dimensión socioeconómica de distribución de la población”. El municipio de Acanceh, dentro del cual se localiza Canicab, tiene un grado medio de marginación (CONAPO, 2011, p. 301).

Políticas educativas excluyentes

Mijangos (2012, p. 56) afirma que en los lineamientos del sistema educativo mexicano existen “elementos claros de la exclusión política que, enajenando a la población indígena de su derecho a la toma de decisiones sobre asuntos que atañen a su educación, renuevan la historia de la desigualdad y la marginación que sufren”. Dicha historia, que se remonta hasta los tiempos coloniales, se repite hoy (Cali, 2007, p. 48; referido en Mijangos, 2009, p. 3), pues a pesar de que los derechos de los pueblos indígenas están reconocidos por la ley, no son respetados en la práctica (Mijangos, 2009, p. 3).

Esto se refleja en el hecho de que, aunque existen instituciones dedicadas al estudio, conservación y difusión de la lengua maya, solamente en los niveles preescolar y primaria se les ofrece, y no siempre, educación a los maya hablantes en su lengua natal (Mijangos, 2012, p. 57). Lo anterior constituye una violación al artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, misma que garantiza a los mayas yucatecos (y a todos los pueblos originarios de México) el derecho a recibir educación básica en su lengua (Mijangos, 2009, p. 3).

Asimismo, dichos actos de exclusión en los procesos de generación de políticas educativas pertinentes a la educación indígena se hacen evidentes en casos

como el que relata Mijangos (2012, pp. 56-57): solamente un profesor maya hablante fue invitado a colaborar en la definición de los parámetros curriculares en lengua maya, pero no para construir un currículo completo de educación básica en dicha lengua, sino considerándola como una asignatura aparte.

Rezago educativo

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) define el rezago educativo como un indicador que hace referencia a “la población mayor de 15 años que no ha concluido la educación secundaria” (INEGI, 2005; referido en Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, p. 12). Los dos datos que más reflejan el rezago educativo son: el porcentaje de población de 15 años o más que es analfabeta, y el porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa (CONAPO, 2011, p. 12).

A continuación, se detallan las causas que, de acuerdo con Mijangos, Canto y Cisneros (2009, pp. 17-27), contribuyen a perpetuar el rezago educativo de los maya hablantes en Yucatán, provocando el abandono temporal o definitivo de sus estudios. Cabe señalar que existen personas de este sector poblacional que, aun enfrentando dichos obstáculos, lograron alcanzar una formación académica de nivel superior (Mijangos y Romero, 2006, p. 134; Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 25-27; Mijangos, 2012, p. 56).

Causas económicas. Los bajos ingresos monetarios que generalmente perciben las personas maya hablantes no les permiten costearse estudios más allá del nivel de primaria. Esto causa su deserción escolar, pues necesitan comenzar a trabajar para financiar la manutención no solo propia, sino también de sus familiares (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 17-18). Los sucesos que se enuncian a continuación sirven para ilustrar esta situación.

En el año 2015, O.Z., estudiante de la carrera de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), creó un grupo de preparatoria abierta para jóvenes en el Centro Comunitario *Uj Ja' Sijo'ob*. Éste era un proyecto de investigación para elaborar su tesis de licenciatura. Los participantes dejaron de asistir paulatinamente, la mayoría por motivos laborales (O.Z., 21 años, comunicación personal, 5 de

noviembre de 2016). Por otro lado, está el caso de E.P., joven canicabense de quince años que terminó sus estudios de secundaria, pero no pudo inscribirse al primer grado de bachillerato. Esto debido a que su familia no podía cubrir los gastos diarios que supondría su transporte hacia Mérida, Acanceh o Seyé, que son las localidades más cercanas a Canicab que cuentan con escuelas preparatorias (E.C., madre de familia, comunicación personal, 19 de noviembre de 2016).

Políticas educativas. Éstas excluyen a los mayas hablantes de participar activamente en la generación de un currículo educativo pertinente a su lengua, su entorno y su cultura. Muestra de ello es que los contenidos de los materiales didácticos que el sistema educativo mexicano diseña y provee a las escuelas rurales e indígenas, están descontextualizados sociolingüísticamente con respecto a las localidades a donde son enviados (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 18-19; Pech, 2015, p. 74). A continuación se presenta el testimonio de un profesor maya hablante que labora en una escuela primaria rural del interior del estado de Yucatán, en el cual describe los obstáculos a los que se enfrenta en su práctica docente:

La supervisión nos pide, incluso el sistema, de hecho, nos pide que el primer grado, segundo y tercer grado se trabaje en la lengua materna, estrictamente; la lengua materna, que es la maya, en este caso. Pero, nos ofrecen poco material de apoyo, libros en este caso, en lengua maya. Nos entregan al inicio del curso los materiales que sirven en los medios semi-urbanos y urbanos, por decir, los que normalmente conocemos: Español [de] actividades, Español [de] lecturas, Matemáticas [...] Pero, sí nos están pidiendo que trabajemos, exigiéndonos, que trabajemos la lengua maya. Sin embargo, nos ofrecen únicamente este libro [en lengua maya]. Claro que, para el maestro, tiene que buscar otros medios, otras formas, para complementar su trabajo. Llega el momento en que estos libros [en lengua maya] prácticamente no los utilizamos [...] Y para terminar, [los libros en lengua maya] están mal. Por decir, éste y muchas palabras en este libro “en maya”, como está escrito “en maya”, están mal escritas [...] He encontrado muchas palabras malas, mal

escritas, y algunas están fuera de contexto (J.P.C., 2006; en Manzo y Pech, 2010).

En contextos similares se produce la situación contraria: ya que la mayoría de los libros de texto para la educación básica están en idioma español (Mijangos y Romero, 2006, p. 135), los pocos libros que están escritos en maya, tales como libros de cuentos y lecturas, casi no se utilizan. Lo anterior se debe a que no todos los maestros que llegan a las comunidades maya hablantes dominan la lengua (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, p. 19; Pech, 2015, p. 74). En las Escuelas Normales (instituciones en las cuales se prepara a los futuros profesores de educación básica en México), no se le otorga relevancia al aprendizaje de la lengua maya, pues a los docentes en formación se les imparte un curso únicamente para que aprendan a hablarla. Dicho curso resulta insuficiente, ya que en ocasiones los discentes ni siquiera alcanzan el objetivo; y al no saber leer ni escribir en maya, no pueden hacer uso de los libros de texto en esta lengua (Can, 2009, p. 87). Debido a su falta de dominio de la lengua, estos profesores no están preparados para proporcionar una enseñanza adecuada a los niños maya hablantes (Manzo y Pech, 2010).

Por otra parte, el docente que labora en la escuela primaria multigrado de Canicab ha hecho explícito a los padres de familia el requisito de que sus hijos ya sepan leer, escribir y hacer sumas y restas *antes* de que ingresen al primer grado de primaria. El motivo de dicha petición es, precisamente, que el maestro no puede asistir a los niños de primer grado en el proceso de adquisición de la lectoescritura, y al mismo tiempo atender a los alumnos de los otros grados escolares que se le han encomendado (K.M., comunicación personal, 9 de junio de 2016). Esto coincide con la afirmación de Rodríguez (2004, p. 188) de que los niños pequeños son los que están en mayor desventaja dentro de un aula multigrado, porque con frecuencia son los que reciben menos atención.

Lo anterior fue comentado en diversas ocasiones a la investigadora por las madres y otros familiares de los niños, por medio de conversaciones informales. Los pequeños que no cumplían con dicho requisito quedaban en situación de rezago, teniendo como consecuencia que muchos estudiantes de tercero, cuarto e incluso

quinto grado de primaria no sepan leer ni escribir bien (D.M., comunicación personal, 13 de agosto de 2016).

Causas sociales. De acuerdo con Mijangos, Canto y Cisneros (2009, p. 22), los estudiantes maya hablantes enfrentan situaciones de discriminación en los entornos escolares, las cuales les llevan a pensar que el uso de su lengua materna es inapropiado, pues representa un estigma social para ellos. Asimismo, les coloca en una seria desventaja dentro del proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares. Los autores antes mencionados describen algunos acontecimientos de esta índole (2009, p. 22):

Existen docentes que por no hablar la lengua maya castigan a los niños y niñas cuando en el salón de clase se comunican en dicha lengua, y la razón que argumentan es que el o la estudiante los está agrediendo.

... Cuando los y las jóvenes maya hablantes ingresan a la secundaria, suelen platicar en maya durante los descansos, aun siendo observados como extraños por los compañeros que sólo hablan español.

... Palabras con connotación peyorativa como *huiro*, *naco*, o indio son frecuentes en el vocabulario de los compañeros de los maya hablantes cuando se dirigen a ellos.

Ante estas situaciones y otras similares, muchos maya hablantes deciden abandonar la escuela para salir en busca de mejores oportunidades (Mijangos, Canto y Cisneros (2009, p. 22). También está presente el deseo de los imitar los valores de la cultura dominante, lo que impulsa a los jóvenes a dejar los estudios para trabajar y obtener dinero, con el cual puedan conseguir medios tecnológicos de comunicación y entretenimiento (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 23-24). En palabras de O.Z.: “Prefieren comprarse un súper *smartphone* [teléfono celular], y endeudarse mil años [por varios meses] pagándolo a plazos; por eso necesitan trabajar” (comunicación personal, 5 de noviembre de 2016). Con dicho comentario, ella hizo alusión a uno de los factores que causaron la deserción de los estudiantes que formaban parte de su proyecto de investigación.

Causas familiares. El bajo nivel educativo o incluso analfabetismo de los padres de familia o tutores (generalmente abuelos o tíos) les impide involucrarse en las actividades escolares de los pequeños. Asimismo, influyen en este ámbito el grado de comunicación que exista entre los padres o tutores, los maestros y los menores; y la importancia otorgada a la formación académica por parte de los padres, tutores y otros miembros de la familia que interactúan cotidianamente con los niños (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, p. 25).

Causas personales. Entre éstas se pueden enumerar: baja autoestima de los maya hablantes, a causa de la discriminación social y personal; falta de interés y motivación para continuar en un sistema escolar que los relega, humilla y degrada; percepción de inutilidad de los estudios en contraposición a los beneficios económicos del trabajo remunerado, y problemas al interior del seno familiar que requieran su atención y presencia, tales como un pariente enfermo, o niños pequeños a quienes cuidar y alimentar (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 26-27). El caso de E.P. ejemplifica también este aspecto, pues otra de las razones por las que no continuó sus estudios de nivel preparatoria fue que tenía que quedarse en casa a cuidar de su hermano menor. Esto debido a que sus dos padres trabajan, y los familiares que viven cerca de su domicilio tienen sus propios hijos a los cuales atender.

Violencia en la escuela

La desatención de los docentes y el *bullying* (violencia escolar) también pueden motivar el abandono de los estudios. En las escuelas multigrado, la carga de trabajo a la que se enfrentan los maestros les sobrepasa de tal manera, que empiezan a mostrarse indiferentes a muchas situaciones que se producen dentro del aula, tales como el *bullying* (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007, pp. 8-9); y a las inquietudes y peticiones de las madres de familia. De acuerdo al testimonio de K.M., mujer canicabense y madre de familia:

La maestra [del preescolar] ya ni caso te hace, ya no le importa nada de lo que pasa con los niños: están tirados en el suelo [del salón de clases], se pelean. La

otra vez un niño empujó a mi hija en el patio de la escuela, es un chavito que de por sí es “terrible” [que usualmente se porta mal]. Yo lo vi cuando la fui a buscar, y ahí estaba la maestra, y no hizo nada [...]. Si ya de por sí me cuesta trabajo hacer que mi hija vaya a la escuela, con esto menos va a querer ir (comunicación personal, 11 de junio de 2016).

Con frecuencia los profesores no están capacitados para enfrentar y resolver estas situaciones, convirtiéndose en parte del problema (Castillo y Mijangos, 2016, p. 23). Los niños que son víctimas de violencia en la escuela no tienen la posibilidad de ser cambiados a las escuelas de las poblaciones vecinas, debido a que sus familias no pueden cubrir el costo monetario que supondría su transporte diario. Tal como lo expresó K.M.: “He pensado cambiarla [a su hija de tres años] a la escuela de Chich [Sac Chich, un pueblo cercano], pero aunque no está lejos, no puedo pagar su pasaje de taxi todos los días hasta ahí y de regreso” (comunicación personal, 11 de junio de 2016).

Por último, los profesores comienzan a realizar actos violentos de coerción y represión con el fin de imponer el orden al gran número de alumnos a su cargo (Vargas, 2003, pp. 19-20; Rodríguez, 2004, pp. 157-158). Por medio de los testimonios de las madres de familia, obtenidos de conversaciones informales; y de los comentarios del asesor y de C.C.R., profesora investigadora y colaboradora de la implementación, pude enterarme de los actos violentos llevados a cabo por un docente de la escuela primaria multigrado de Canicab. Ejemplos de tales acciones eran: tirar borradores de pizarrón a la cabeza o la cara de los niños, dejándoles un ojo morado (golpeado, magullado), pegarles en la espalda, muslos o piernas con una tabla de madera; o sacarlos del salón y obligarlos a permanecer parados en medio del patio, bajo el sol del mediodía. Según los testimonios de las personas antes mencionadas, dichos sucesos provocaban que los niños se negaran a asistir a la escuela.

CAPÍTULO II

Marco teórico

El método educativo Montessori

En este capítulo se presentan, de manera resumida, la historia del desarrollo de este método, así como una exposición de sus características principales. Se recomienda consultar la monografía “Eficacia intercultural de un método educativo centenario: posibilidades de adaptación en Yucatán” (Pech, 2015) para profundizar en el conocimiento de ambos aspectos.

Historia

Maria Montessori nació en 1870 en el pueblo de Chiaravelle, Italia. Fue la primera mujer de su país en estudiar la carrera de medicina, la cual cursó en la Universidad de Roma, graduándose con honores en 1896 (Kramer, 1988, pp. 21 y 48). Ya titulada, trabajó en la educación de los niños deficientes² mentales de la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma. Ahí conoció y empleó el método de educación especial desarrollado por Edouard Séguin, alumno de Jean Itard, quien es conocido por su trabajo educativo con Víctor “el joven salvaje de l’Aveyron” (Montessori, 1912, pp. 31 y 149).

La doctora Montessori se basó en el trabajo previo de estos dos pedagogos para diseñar sus propios materiales didácticos y técnicas de enseñanza. Sus pupilos mostraron tales progresos en la lectura y en la escritura, que asombraron a la comunidad científica y pedagógica de su tiempo (Montessori, 1912, p. 38). Esto le hizo darse cuenta de dos cosas. La primera, que aquellos pequeños no tenían deficiencia mental alguna, sino que necesitaban educación (Montessori, 1912, p. 31). La segunda fue que “métodos similares aplicados a niños normales desarrollarían o liberarían su personalidad de manera maravillosa y sorprendente” (Montessori, 1912,

² Se utiliza el término empleado en la traducción del italiano al inglés hecha por Anne E. George en 1912 de *La pedagogía científica aplicada a la educación de los niños en las “Casas de los niños”*, de Maria Montessori, si bien el término ya no es considerado correcto en tanto que actualmente resulta discriminatorio.

pp. 38-39). Todo esto la condujo a la creación y desarrollo de su propio método educativo (Montessori, 1912, pp. 42-43), el cual conocemos en la actualidad con su apellido.

En 1906, se le encomendó el establecimiento de una estancia de cuidados infantiles en el barrio de obreros de San Lorenzo, en Roma. Dicho lugar fue inaugurado en enero de 1907, bajo el nombre de “Casa de los niños” (Montessori, 1912, p. 43). Allí, Maria Montessori realizó observaciones y experimentos con los materiales didácticos y el método para la enseñanza de la lectura y la escritura que ella misma había desarrollado. Sin embargo, ella señala que al inicio de sus actividades en esta primera “Casa de los niños” aún no podía hablarse de la existencia de un método educativo en sí. Más bien, se trató de un experimento encaminado a lograr el desarrollo de aquellos niños (Montessori, 1982, pp. 183-184).

Las ideas educativas de Montessori se basaban en los principios de la pedagogía científica, una tendencia gestada en los años de transición del siglo XIX al siglo XX, cuyo propósito era integrar los conocimientos de la medicina, la antropología y la psicología en las prácticas educativas (Montessori, 1912, pp. 1 y 30). En 1912 publicó el más importante de sus libros, titulado *La pedagogía científica aplicada a la educación de los niños en las “Casas de los niños”*, mejor conocido en la actualidad como “El método Montessori”. En dicho escrito, ella explica las características de su método educativo, describe sus observaciones durante dos años de su experiencia como educadora en la primera Casa de los niños, y expone los fundamentos de su propia filosofía pedagógica (Montessori, 1912, p. 30).

El trabajo de Maria Montessori tuvo éxito, lo cual se reflejó en la apertura de otras Casas de los niños en diversas ciudades europeas (Montessori, 1912, pp. 43-44), el gran interés internacional en su método educativo, y en la fundación de la *Association Montessori Internationale* (AMI, por sus siglas en italiano) en 1929 en Ámsterdam, Países Bajos. Dicha institución fue creada por la doctora Montessori con el objetivo de difundir y proteger el trabajo de toda su vida (AMI, 2012). Estos eventos marcaron la época de mayor desarrollo y difusión de la obra educativa de Montessori.

A las instalaciones de AMI acudían profesores provenientes de diversas nacionalidades, así como personas de áreas ocupacionales distintas a la pedagógica. Todos ellos compartían el deseo de estudiar el método y certificarse en él, con lo cual se convertían en “guías” (Kramer, 1988). Así se les llama a los educadores en el método, debido a que dentro de la filosofía del mismo se les considera como facilitadores del aprendizaje, y no como maestros en el sentido tradicional: los que enuncian discursos en voz alta al frente de una clase, y cuya prioridad es mantener la disciplina en forma de orden e inmovilidad (Montessori, 1912, p. 371).

Montessori falleció en 1952, y la dirección de AMI pasó a manos de su único hijo, Mario Montessori. Él se encargó personalmente de certificar a los nuevos maestros entrenados en el método, autorizar el establecimiento de asociaciones Montessori en otros países, y responder a las solicitudes de entrenadores del método. De igual manera, se ocupó de estandarizar la fabricación de los materiales didácticos diseñados por su madre, encargando su elaboración solamente a talleres artesanales certificados, y verificar que éstos cumplieran con los criterios de calidad establecidos por su creadora (Whitescarver y Cossentino, 2006, pp. 45-46).

Características

La doctora Montessori apoyaba la afirmación de que los seres vivos atraviesan por momentos en su desarrollo temprano llamados *períodos sensitivos*, en los cuales se despierta en ellos una sensibilidad especial, misma que favorece el desarrollo de una cualidad o la adquisición de una habilidad determinada (Montessori, 1982, pp. 76-77). Por ello, en el método Montessori los niños aprenden de manera natural, y a su propio ritmo de desarrollo fisiológico y psicológico (Montessori, 1914, p. 17).

Las actividades del método no se desarrollan en un salón de clases, sino dentro de un edificio semejante a una casa-habitación familiar, con la peculiaridad de estar especialmente acondicionado para los pequeños. Este lugar es llamado “Casa de los niños” donde todo está hecho a su medida: los muebles, la vajilla, las instalaciones de la cocina y los baños; todo es pequeño y todo está a su alcance

(Montessori, 1914, p. 10). La primera Casa de los niños fue inaugurada en Roma en 1907, en una de las casas del barrio de obreros de San Lorenzo. Ahí, Montessori trabajó con niños de tres a siete años de edad, hijos de las familias que habitaban en dicho barrio (Montessori, 1912, p. 43).

El entorno preparado, los materiales y las actividades del método fueron diseñados por Montessori para guiar al niño en su desarrollo, básicamente en tres áreas: educación motriz, educación sensorial y lenguaje (lectura y escritura) (Montessori, 1914, p. 18); así como el aprendizaje de la numeración y las operaciones matemáticas básicas (Montessori, 1912, pp. 326-328). También se promueve el aprecio y respeto por la vida, por medio de actividades llamadas *ejercicios de la vida práctica*, tales como barrer, sacudir el polvo, lavar los platos, regar las plantas del jardín y alimentar a las mascotas de la Casa de los niños, que suelen ser animales pequeños. Asimismo, por medio de estos ejercicios, los pequeños aprenden a moverse sin torpeza, a apreciar el valor del trabajo, y a servir y ayudar a los demás con disposición y amabilidad (Montessori, 1912, pp. 121-123 y 156-157).

Las lecciones en el método Montessori no son actividades dirigidas por el profesor y que todos los niños deben realizar al mismo tiempo, sino *experimentos*. El docente del método Montessori, que recibe el nombre de guía, no es una autoridad absoluta y centralista dentro de un salón de clase, sino un observador y analista de las actividades *espontáneas* llevadas a cabo por los niños. Sobre la base de ambas acciones, el guía Montessori debe proceder a la *experimentación* para guiar al niño por el camino de su desarrollo natural e individual, a través de las actividades y el uso de los materiales del método. Dicho en otros términos, el papel de la persona que guía no es conducir, imponer o corregir. Las explicaciones que da el guía deben ser breves, simples y objetivas, pues las palabras, gestos, recursos o ejemplos de más pueden confundir al niño y hacer que se pierda de vista el propósito de la actividad (Montessori, 1912, pp. 107-109).

Los niños que reciben la educación Montessori pueden elegir tanto los materiales con los que van a trabajar, como las actividades que quieran realizar (Montessori, 1982, pp. 190-191). Los niños pueden utilizar un material o llevar a

cabo una actividad cuantas veces quieran: si están interesados, se concentrarán en repetir el ejercicio hasta que logren completarlo con éxito. Pero si ya no desean continuar, es porque no están en un momento adecuado de su desarrollo individual para llevar a cabo el aprendizaje para el cual fueron diseñados tanto los materiales como las actividades (Montessori, 1982, pp. 185-186). Este aprendizaje por iniciativa propia hace que los pequeños le tengan amor al conocimiento y que disfruten el proceso de aprender; a diferencia de la educación tradicional escolarizada, en la cual se dirige a los alumnos hacia la realización de una sola actividad para todos, y hacia el cumplimiento de estándares en lugar del logro de aprendizajes significativos (Harger, 2008, p. 22).

Los padres de familia también tienen un rol importante dentro del método. Son las primeras personas con quienes el niño se relaciona. Según Montessori, los adultos tienden a hacer “las cosas por el niño, en lugar del niño, y esto causa que el niño no aprenda y que además se condicione para actuar de la misma manera que el adulto, reprimiendo su propia voluntad e iniciativa” (Pech, 2015, p. 46). Montessori llama a este fenómeno *sustitución de la personalidad*, en la cual “ya no es el niño que actúa, es el adulto que actúa en el niño” (Montessori, 1982, p. 149). Es por esto que los padres tienen que comprender que “no son los protectores del niño, pero son sus custodios” (Montessori, 1982, p. 325). Por lo tanto, deben “evitar proteger o sobreproteger al niño de tal manera que se evite que su desarrollo natural se vea afectado; y en cambio, impulsarlo para que crezca, aprenda y descubra el mundo por sí mismo.” (Pech, 2015, p. 46). Asimismo, los padres deben mantenerse en contacto con los guías, quienes les explicarán cómo dar continuidad en el hogar a la formación que reciben los pequeños en la Casa de los niños (Montessori, 1982, p. 205). Sin esta colaboración y reforzamiento de conductas positivas por parte de los padres, la labor educativa del método queda anulada (Montessori, 1912, p. 71).

Esta libertad dada a los niños forja en ellos su autonomía, al tiempo que desarrollan sus habilidades a su ritmo natural e individual. La disciplina de los niños a quienes se les ha dado dicha libertad nace de ellos mismos, y no es impuesta por coerción ni por factores externos tales como recompensas y castigos. Por ello, la

doctora Montessori la llamó *disciplina real*, surgida de la unión entre el orden y la disciplina (Montessori, 1912, pp. 349-351; 1982, p. 208).

En el método Montessori, los pequeños aprenden por iniciativa propia a mantener su entorno ordenado y limpio, y a asearse ellos mismos. También aprenden a esperar su turno para llevar a cabo ciertas actividades (como lavarse las manos, servirse agua, usar el baño) y para trabajar con los materiales, sin pelear o competir por ellos con sus compañeros. Cada niño está concentrado en la actividad que está realizando, o en el material que tiene entre sus manos. Y sobre la base de esa concentración, se forjan la paciencia y la perseverancia. Así, cada pequeño tiene siempre algo que hacer, algo que atrae su interés. Esto hace que reine entre ellos una tranquilidad natural, dentro de un ambiente de cordialidad, trabajo y aprendizaje (Montessori, 1912, pp. 346-351; 1982, pp. 207-208). Montessori, a pesar de haber vivido dos guerras mundiales, creía que si los niños son educados para convivir con respeto y armonía, pueden contribuir a la construcción de una vida pacífica para todos (Montessori, 2004, p. 38).

Adaptaciones culturales del método

La primera persona en realizar adecuaciones al método fue la maestra estadounidense Nancy McCormick Rambusch, quien en 1953 viajó a Europa para capacitarse como guía Montessori en las instalaciones de AMI. En dicho lugar conoció a Mario Montessori, quien la nombró “representante oficial de Montessori en los Estados Unidos”. Asimismo, la apoyó en la fundación de la *American Montessori Society* (AMS, por sus siglas en inglés) en junio de 1960, y mantuvo correspondencia con ella para monitorear los avances de su implementación (Whitescarver y Cossentino, 2006, pp. 45-46).

Rambusch pensaba que la práctica de la educación montessoriana en los Estados Unidos debería estar en función de las características y necesidades de su entorno cultural. Por ello, decidió realizar adaptaciones que dieran lugar a una versión estadounidense del método. Mario Montessori desaprobó esta idea, lo cual provocó la ruptura de las relaciones entre ambos educadores. La profesora Rambusch se dedicó a

capacitar a maestros en el método Montessori – con las adecuaciones que ella creyó pertinentes para su tiempo y su contexto– y a promover la apertura de centros educativos Montessori en su país (Whitescarver y Cossentino, 2006, pp. 46-48; AMS, 2011).

Es interesante señalar que la propia doctora Montessori no creía en la necesidad de adecuar las características de su método educativo a diferentes entornos culturales, pues ella afirmaba que el desarrollo natural de los niños es un proceso universal, independiente de la cultura. Sobre la base de esa creencia, sostenía que las actividades y los materiales del método ayudarían a todos los niños, sin importar su país de origen, a desarrollar las mismas habilidades, de la misma manera y con los mismos resultados (Kramer, 1988, pp. 38-39).

En la actualidad, existen muchas implementaciones del método con variaciones y adaptaciones en su aplicación. Hay escuelas Montessori públicas, lo cual supone una modificación curricular y de la praxis del método, para adecuarlo a las regulaciones de los sistemas educativos de cada país (Murray y Peyton, 2008, p. 26). De igual manera, existen implementaciones que combinan la práctica del método Montessori con elementos de otras corrientes educativas (Pech, 2015, p. 86).

Asimismo, existen implementaciones que incluyen las características culturales de su contexto dentro de la práctica del método. Un ejemplo es la educación Montessori en la India. Por mencionar una de sus adaptaciones: los niños no realizan el trazado manual de caracteres con letras grandes de papel y cartón; sino que utilizan semillas para dibujar la forma de las letras de la escritura *devanagari*, en la cual se escribe el *hindi*, lengua oficial de dicho país. Este trazado de figuras con semillas es un arte tradicional indio llamado *rangoli* (Prochner, 2002, p. 441).

Por último, existen centros educativos Montessori que han integrado programas de asistencia social y de servicio a la comunidad dentro de sus actividades. Esto con el propósito de crear en los niños una conciencia humanitaria que los lleve a construir la cultura de la paz, tal como se plantea en la filosofía del método (Montessori, 2004, p. 38) (Scott y Zankowsky, 2009; Kambich, 2012).

Interculturalidad en la educación Montessori

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. Asimismo, “es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales” (UNESCO, 2005; citado en UNESCO, 2006, p. 17).

En la actualidad, la vida humana se desarrolla en un contexto totalmente intercultural: los países, sus pueblos y sus culturas han entrado en contacto gracias al comercio, la globalización y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación. En ese sentido, es muy improbable que hoy día exista alguna forma educativa que no pueda ser descrita como intercultural, en el sentido de que implique el trasiego de elementos de una cultura a otra (Mijangos, 2015, p. 211).

Dentro de la filosofía Montessori, la interculturalidad es vista como colaboración de “todos, sin diferencia de castas, razas y naciones, pues se trata de descubrir el *elemento indispensable* al progreso moral de la humanidad” (Montessori, 1982, p. 38, cursivas en el original). Lo anterior se ve reflejado en la existencia de sociedades Montessori en varios países del mundo, las cuales se consagran a la formación de guías para que se desempeñen en entornos culturales, temporales y espaciales muy diferentes a los del país de origen del método. Lo anterior pone de manifiesto la vigencia, relevancia y eficacia de la educación Montessori (Pech, 2015, pp. 53-54).

Implementaciones en contextos de marginalidad

Steverlynck menciona que “la educación Montessori ha sido adoptada también por programas para la infancia en contextos de pobreza y crisis social”. Prueba de lo anterior son los programas de educación Montessori dentro de comunidades indígenas en Perú, Bolivia, Paraguay y Ecuador (2009, p. 1). A continuación se mencionan solo algunos ejemplos de programas e implementaciones del método en condiciones de marginalidad o en comunidades indígenas.

Programa Aldeas Infantiles SOS. Es un programa impulsado en varios países por la asociación *SOS-Kinderdorf International*, con sede en Innsbruck, Austria. Su labor “se centra en el desarrollo del niño hasta que llega a ser una persona autosuficiente y bien integrada en la sociedad”. Asimismo, les otorga a los niños un entorno familiar protector, el cual consideran que es de vital importancia para el desarrollo del niño. Elabora planes individuales de intervención con base en la situación y los intereses particulares de cada niño, y utiliza los recursos disponibles para mejorar, en la medida de lo posible, el entorno de los niños y niñas de su grupo objetivo (SOS-Kinderdorf International, 2009 p. 2).

Pan American Montessori Society (PAMS). Se define como “una sociedad educativa internacional sin fines de lucro” cuya área geográfica de acción la integran México y los países de América Central y el Caribe. Se dedica a la preparación de guías Montessori en los siguientes países e idiomas: México, Costa Rica, Panamá (español); Canadá, Estados Unidos (inglés); Francia y Suiza (francés). En México también ha preparado a guías Montessori bilingües en español y en lenguas indígenas (maya y otomí); quienes a su vez “establecieron escuelas Montessori en aldeas y pueblos para los indígenas Náhuatl en la sierra del estado de Hidalgo [*sic*] y entre los indígenas Otomí en el desierto Mezquital del estado de México” (PAMS, 2012).

Fundación JUCONI (Junto con los Niños). Es un centro de asistencia social con sede en el estado mexicano de Puebla. Se propone romper los ciclos de pobreza, violencia, trabajo infantil, analfabetismo, adicciones y desempleo por medio de los servicios gratuitos de educación y terapia para las familias que se comprometan a participar en el programa. Ofrece educación Montessori a los niños desde 18 meses hasta 5 años, a los cuales se les realiza un seguimiento cuando entran al nivel educativo de primaria escolarizada pública (Harger, 2008, pp. 20-24). Dichas escuelas reciben bien a los niños egresados del programa Montessori de esta Fundación “porque se han ganado la reputación de ser alumnos ejemplares, se comportan en clase, interactúan positivamente con sus compañeros, terminan sus tareas y tienen excelencia académica” (Harger, 2008, p. 24).

Coox Meyaj (Vamos a Trabajar). Se encuentra en la comisaría de Chablekal, en el municipio de Mérida, la capital yucateca. *Coox Meyaj* se autodefine como “una comunidad educativa participativa... que promueve el involucramiento, la participación y el crecimiento de toda la comunidad que rodea al niño. Se sustenta en la filosofía y método Montessori y otras filosofías y métodos humanistas y socioconstructivistas” (Coox Meyaj, 2014). Recibe a los hijos de las familias que viven en esta localidad rural, pidiendo a cambio un apoyo mensual de entre \$200.00 y \$300.00, según el grado escolar que cursen los pequeños. También ofrece cursos de capacitación en el método Montessori, los cuales tienen un costo de \$15,000. Dichos ingresos monetarios se destinan al mantenimiento del plantel y al pago de los salarios de las guías que laboran en dicho centro educativo. Esta implementación del método Montessori se da únicamente en idioma español, e incluye una adaptación curricular, puesto que integra algunos elementos del método educativo Reggio Emilia (Pech, 2015, pp. 81, 84 y 86).

Centro Comunitario Maya Otoch Paal (Casa del Niño). Está ubicado en la comunidad maya de Akumal, en el estado mexicano de Quintana Roo. Cuenta con un ambiente Montessori preparado en el cual “los niños absorben la vida y van formando al hombre desde su propia esencia”. Atiende a más de cien pequeños hijos de familias de bajos recursos económicos que residen en esa localidad. Las mujeres que fungen como guías en dicho lugar siguen la filosofía Montessori para servir al niño, a su formación, y están preparadas para intervenir en sus procesos de desarrollo y proveer de lo necesario “únicamente cuando la acción sea requerida”. Esta implementación del método se sostiene financieramente gracias a las donaciones de particulares (Otoch Paal, 2016).

Teoría crítica de la educación

La teoría crítica es una teoría social filosófica que surgió en Alemania en la década de 1920. Sus principales expositores fueron Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, colaboradores de la Escuela de

Frankfurt. Sus teorías tuvieron una influencia significativa en la conformación de las ciencias sociales a partir de los años setenta del siglo XX (Roith, 2006, p. 1).

Esta corriente de pensamiento surgió como reacción de la primera generación de los teóricos de la Escuela de Frankfurt hacia la alienación y la inautenticidad de la vida en la sociedad burguesa y capitalista, y de su análisis de las mismas, el cual deriva de su reinterpretación de la filosofía marxista. Generaciones más jóvenes de académicos, entre quienes destaca Jürgen Habermas, han enriquecido el corpus de la teoría crítica de la educación en la actualidad, al introducir sus nuevas perspectivas (Roith, 2006, p. 1).

Sin embargo, “la ciencia de la educación empezó relativamente tarde a incorporar las tesis de la teoría crítica en sus propias reflexiones. Una teoría crítica de la educación no nace antes de los años setenta” (Roith, 2006, p. 1). Respecto al lugar de la teoría crítica dentro de la teoría educativa, Roith (2006, p. 1) señala que:

El mundo académico suele percibir la teoría crítica como un cuerpo teórico unido, a pesar de que esta denominación abarca un gran abanico de distintos y variados fenómenos. Esta percepción se debe probablemente al hecho de que todas las diferentes formas de teoría crítica no quieren solamente comprender al ser humano en su condición social, sino que ganan sus categorías desde la proyección de un estado social deseable – que no definen detalladamente– para criticar y negar las condiciones negativas e injustas imperantes en el mundo. Se trata de una teoría comprometida contra todas las formas de opresión a favor de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad.

Rigal (2009, p. 2) explica que en la teoría crítica de la educación existen tres propuestas diferenciadas, y la que se relaciona con los propósitos de este estudio es aquella que:

... estrictamente elabora una *Teoría crítica de la educación* y que se ubica en la dimensión de la *visión social y política*... *Descentrada de la escuela y referida al conjunto de espacios educativos*... Entiende a la educación como una forma de política cultural y de producción de sentido en diversos espacios y, por tanto, no sólo referida a educadores sino al conjunto de trabajadores

culturales. Critica las narrativas maestras de la educación de la modernidad – patriarcal, clasista y blancocéntrica. Se preocupa por la producción cultural alternativa y por la identidad cultural de los distintos y de los sometidos.

En esta tesis, se retoman elementos de la teoría crítica, en el sentido de ver de manera holística el fenómeno educativo estudiado, partiendo de la premisa de concebirlo como un sistema complejo y abierto de interacciones socioculturales.

Desescolarización

En este trabajo retomamos elementos de las teorías y trabajos del pedagogo John Holt (1923-1985) quien fue un pedagogo estadounidense que promovió y defendió la educación informal (desescolarización), basado en los planteamientos de teoría crítica de la educación y en su propia experiencia como profesor en escuelas primarias, secundarias, y preparatorias, y universidades, tanto públicas como privadas. Holt estudió administración industrial, y llegó a la docencia por accidente más que por decisión, sin contar con preparación pedagógica alguna. Autodidacta permanente, desarrolló un entendimiento propio y profundo del fenómeno educativo, a través de la observación de sus estudiantes y de sus procesos de aprendizaje; con lo cual comenzó a plantear la posibilidad de que los aprendizajes también se pueden llevar a cabo fuera de la escuela (Garret, s. f.).

En su libro *Instead of education* (En lugar de la educación), Holt plantea que la idea de “educación” que comparte la mayoría de las personas es estar dentro de un salón de clases, en un edificio llamado escuela, el cual está descontextualizado de la vida real. En dicho lugar, se lleva a cabo la mera transmisión de conocimientos, no la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores moldean a los alumnos de acuerdo a un conjunto de conocimientos que creen necesarios para ellos. Los estudiantes memorizan, no aprenden; escriben tareas, no llevan a cabo en la práctica aquello que han aprendido. Este sistema no ayuda al ser humano a formarse, sino que le hace daño, lo reduce a la mera repetición de definiciones textuales y a la reproducción mecanizada de procesos. Por lo tanto, es un sistema “educativo” que no educa, y en

consecuencia no funciona; y cualquier reforma que se le intente aplicar solamente contribuirá a empeorarlo (Holt, 1976).

En cambio, afirma Holt, es posible aprender las cosas de verdad si se *hacen*, si se *viven*. No todas las cosas importantes y necesarias para la vida se aprenden en la escuela. Algunas se aprenden bien en la escuela; otras se aprenden, o incluso se aprenden mejor, fuera de la escuela; y algunas definitivamente no pueden aprenderse en la escuela, tal como esta es descrita dentro del punto de vista del autor (Holt, 1976).

La idea anterior impulsa a la presente investigación a llevarse a cabo dentro de un contexto educativo *fuera de la escuela*. Siendo considerado el método Montessori como un modelo de educación informal equivalente al grado académico de preescolar, y que toma lugar en un ambiente de aprendizaje que no se asemeja al contexto escolarizado (Jaik, *et al.*, 2008, pp. 22-23), resulta ideal para poner en práctica los planteamientos de la teoría crítica de la educación y la desescolarización, dentro del entorno rural descrito en el primer capítulo de este documento.

CAPÍTULO III

Metodología

Tipo de estudio

Este es un estudio de corte cualitativo, en el cual se empleó la etnografía como modelo de investigación educativa. Esto debido a que el interés de este proyecto se centró en observar y describir los sucesos y procesos que se desarrollaron a lo largo de esta implementación del método Montessori. La información así obtenida serviría al propósito de descubrir qué aspectos del método se pueden adecuar al contexto local descrito en el primer capítulo, y cómo podría ser llevada a cabo dicha adaptación.

La etnografía es “una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales” (Spradley y McCurdy, 1972; referidos en Goetz y LeCompte, 1988, p. 28), y constituye “uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 29). El etnógrafo debe ser capaz de recrear para sus lectores “las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas” (Erickson, 1973; referido en Goetz y LeCompte, 1988, p. 28). Por lo tanto, “un producto etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado” (Beals, Spindler y Spindler, 1973; Wolcott, 1975; referidos en Goetz y LeCompte, 1988, p. 28).

La investigación etnográfica es una denominación de investigaciones que incluye la etnografía, la investigación cualitativa, el estudio de casos, y la investigación de campo o antropológica (Smith, 1979, referido en Goetz y LeCompte, 1988, p. 29). En cuanto a la etnografía educativa, esta se refiere “a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 38) y “comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 37). Su objetivo es “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los

escenarios educativos... dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente”. Los resultados de esos procesos son examinados y analizados “dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

La etnografía educativa ha sido empleada para realizar estudios de evaluación y de investigación tanto descriptiva como teórica. Sin embargo, “los estudios que se presentan como etnografía educativa varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41). Asimismo, dichos estudios “se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado” (Goetz y Hansen, 1974; referidos en Goetz y LeCompte, 1988, p. 41). El trabajo de campo en la etnografía educativa se lleva a cabo durante “largos periodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario” (Wax y Wax, 1980; referidos en Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

Selección de los participantes

De acuerdo con Goetz y LeCompte “todo investigador debe adoptar una serie de decisiones relacionadas con las siguientes preguntas: ¿qué individuos, y cuántos, pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? Las respuestas dependen de las estrategias de selección y muestreo”. En una investigación etnográfica, las decisiones respecto a la selección y el muestreo son flexibles y se adaptan de acuerdo a las distintas fases del estudio. Asimismo, se toman sobre la base de los objetivos de la investigación, y sirven para orientar la recolección, el análisis y la interpretación de los datos. Conforme se desarrolla el estudio “se reexaminan los efectos de cada selección o muestreo a medida que se evidencian sus consecuencias”, lo cual puede ocasionar que este proceso de toma de decisiones comience de nuevo (1988, p. 85).

Debido a que la etnografía se desarrolló “para estudiar grupos pequeños y homogéneos, cuyo límite sociocultural lo determinaba la interacción cara a cara (Goetz y Hansen, 1974)... los etnógrafos clásicos obviaron el problema del muestreo restringiendo sus estudios a poblaciones que pudieran abarcar en su totalidad” (Goetz

y LeCompte, 1988, pp. 86-87). En este caso, la investigadora contaba con disponibilidad de tiempo únicamente para atender a un solo grupo de niños, el cual debía estar integrado solamente por cuatro o cinco participantes por las siguientes razones: para que pudiera brindarles la debida atención como guía Montessori, y al mismo tiempo llevar a cabo la observación de cómo los pequeños realizaban las actividades y trabajaban con los materiales del método.

Cuatro niños y niñas de entre tres y cinco años de edad fueron seleccionados al inicio de la investigación (marzo de 2016), bajo el criterio de que ya estuvieran cursando el primer o segundo grado de preescolar. Dos niñas más, de tres y cuatro años de edad, se incorporaron al estudio después del primer mes, a petición de la madre de familia; pero sólo asistieron durante los meses de abril y mayo de 2016. A principios de junio, se unieron un par de hermanos, un niño de cinco años y una niña de siete años. Así el rango de edades de los pequeños que participaron en la primera etapa de la implementación se mantuvo entre los tres y los siete años.

Estrategias para la recolección de datos

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988, p. 124) “una característica distintiva de la investigación etnográfica es el carácter fluido y abierto del proceso mediante el cual se seleccionan y construyen en ella los métodos de recogida de datos” Para un etnógrafo, los datos son información que se verifica con el entorno. Según Patton (2002, p. 4, cursivas mías):

Los datos para el análisis cualitativo provienen típicamente del trabajo de campo. Durante el trabajo de campo, el investigador pasa tiempo en el entorno que estudia – un programa, una organización, una comunidad, o donde sea que haya situaciones de importancia para un estudio que puedan ser observadas, la gente pueda ser entrevistada, y los documentos puedan ser analizados. El investigador realiza observaciones de primera mano de las actividades y las interacciones, a veces involucrándose personalmente en aquellas actividades como un *observador participante*.

La elección de las estrategias de recolección de datos más adecuadas para su estudio es una decisión que el etnógrafo toma sobre la base del conjunto de técnicas asociadas a este tipo de investigación, la definición de datos en su estudio, y sus propias ideas acerca de lo que es una investigación legítima (Goetz y LeCompte, 1988, p. 124). Las estrategias escogidas deben cumplir tres condiciones:

- a) proporcionar datos fenomenológicos, que representen “la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 28);
- b) ser empíricas y naturalistas; es por ello que se recurre a la observación, tanto participante como no participante, “para obtener datos científicos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio” (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 28-29); y
- c) estar de acuerdo al carácter holista de la investigación etnográfica, la cual “pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 29).

De acuerdo con Patton (2002, p. 4): “Los hallazgos cualitativos surgen de tres tipos de colecciones de datos: (1) entrevistas abiertas y a profundidad; (2) observación directa; (3) documentos escritos”. Esta investigación, al tratarse del análisis de una implementación del método Montessori que no se había llevado a cabo con anterioridad en el contexto descrito en este documento, no cuenta con documentos escritos que puedan ser consultados, fuera de los propios registros de la investigadora en sus notas y su diario de campo. Por lo tanto, para llevar a cabo este estudio se emplearon la observación participante y las entrevistas. Patton (2002, p. 4, cursivas mías) explica en qué consisten dichas técnicas:

Las *entrevistas* recogen citas directas de la gente acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos, y conocimientos. Los datos de las *observaciones* consisten en descripciones detalladas de las actividades de la gente, sus

comportamientos, sus acciones, y todo el rango de interacciones interpersonales y procesos organizacionales que son parte de la experiencia humana observable.

Ambas técnicas están clasificadas como métodos interactivos de recogida de datos, en los cuales tanto investigadores como participantes entran en contacto presencial, facilitando la obtención de información relevante para el estudio (Pelto y Pelto, 1978, referidos en Goetz y LeCompte, 1988, p. 125). Sin embargo, esa misma interacción constituye una intrusión del investigador. Esto causa reacciones en los participantes, quienes al sentirse observados podrían proporcionar información falsa, ambigua o insuficiente; a esto se le conoce como efecto del observador (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 125-126). Respecto de dicho efecto, la misma investigación etnográfica presenta como posible solución el establecimiento de las capacidades necesarias para el franqueo de fronteras culturales (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 117-120).

A continuación se describen las características de las técnicas seleccionadas.

Observación participante. Es la principal técnica de recogida de datos en un estudio etnográfico, y “sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126). En la observación participante, el investigador se integra a las actividades realizadas por los individuos a los cuales estudia, y registra en sus notas de campo los eventos que suceden en su convivencia cotidiana con dichas personas. La información que se registra en las notas debe ser escrita en el mismo momento en el que ocurren los sucesos o inmediatamente después.

En este caso, la investigadora utilizó más los recursos visuales para el registro de la información (fotografías y video), que las notas de campo. Sin embargo, ambos tipos de registro de datos fueron la base sobre la cual ella escribió en su diario de campo, acción que llevaba a cabo hasta llegar a su domicilio en la ciudad de Mérida.

En las notas de campo, se incluyen tanto las descripciones del desarrollo de los eventos como los comentarios con interpretaciones del investigador, basadas en sus percepciones. El papel que el investigador esté desempeñando en esos momentos,

y las reacciones de los participantes hacia él, influyen en dichas percepciones (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126).

Asimismo, es posible realizar la recogida de datos registrando las anécdotas y los relatos que surjan durante las conversaciones cotidianas e informales entre el investigador y los participantes, debido a que en esos momentos se mencionan los asuntos que para ellos son de mayor importancia e interés. También se puede saber qué es lo que piensan las personas acerca de las actividades que realizan, cuáles son sus opiniones y creencias, cómo perciben sus comportamientos, y en qué grado se están logrando los objetivos del estudio por medio de lo que expresan los individuos en dichas pláticas. El investigador debe estar familiarizado con el idioma, lengua, dialecto, variante lingüística o jerga de las personas a quienes estudia para lograr una buena comprensión de lo que los participantes dicen. De igual manera, la observación participante ayuda al investigador a verificar si los individuos realmente hacen lo que dicen y creen, o lo que el propio investigador cree que hacen (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 126-127).

Los practicantes de la observación participante la han considerado tradicionalmente como “una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales”. En el ámbito educativo, ha sido utilizada para llevar a cabo estudios de evaluación, descripción e interpretación (Goetz y LeCompte, 1988, p. 127). El investigador participante “contempla la actividad de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 128).

Sin embargo, el etnógrafo que realiza este tipo de observación no puede captar y describir absolutamente todos los sucesos y procesos que ocurren su alrededor. Es por ello que se le recomienda registrar solamente aquellos fenómenos que sean de mayor importancia para los aspectos principales del tema de investigación que ha definido. Es necesario que los observadores participantes pasen “largas estancias en el campo para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una

conciencia suficiente de lo que incluyen en sus registros y lo que dejan fuera de ellos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 128).

Esta decisión de registrar o no determinados eventos depende de varios factores, a saber: “El tema de la investigación, el marco conceptual y teórico que la conforma, los datos que empiezan a surgir a medida que el etnógrafo interactúa con los participantes en el flujo diario de acontecimientos y actividades, así como la relación entre todos ellos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 128). Las siguientes preguntas ayudan a guiar esta labor de observación y registro de datos relevantes en una investigación etnográfica. Están basadas en las redes observacionales comúnmente utilizadas por los antropólogos y sociólogos de campo. No en todos los estudios etnográficos se abordan todos estos aspectos; sin embargo, estas son las principales cuestiones en torno a las cuales se organiza la observación (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 128-129):

1. ¿Quiénes están participando en el grupo o la escena? ¿Cuántos son? ¿Cómo son? ¿Qué los hace formar parte del grupo o la escena?
2. ¿Qué es lo que está sucediendo aquí y en este momento? ¿Qué es lo que están haciendo los participantes?
3. ¿Dónde se ubica el grupo o la escena? ¿Cómo es el lugar? ¿Con qué recursos cuenta? ¿Cómo se distribuye el espacio para los objetos y las personas en él?
4. ¿Cuándo y con qué frecuencia se reúne el grupo para interactuar?
5. ¿Cómo se relacionan todos estos elementos que hemos identificado?
6. ¿Por qué el grupo funciona de esta manera? ¿Qué significado tienen los puestos y actividades que se asignan a los individuos dentro del grupo? ¿Cuál ha sido la historia del grupo, que la ha llevado a su forma actual? ¿Qué nos dice todo esto acerca de las normas, los valores, los símbolos, las ideas, las creencias, las tradiciones y concepciones del mundo que tienen sus integrantes?

Entrevistas. De acuerdo con Patton (2002, p. 340) entrevistar a las personas nos permite conocer por medio de sus testimonios aquellas cosas que no podemos observar directamente, pues no podemos observarlo todo:

No podemos observar sentimientos, pensamientos, e intenciones. No podemos observar comportamientos que tuvieron lugar en algún punto previo en el tiempo. No podemos observar situaciones que descartan la presencia de un observador. No podemos observar cómo la gente ha organizado el mundo y los significados que asocian a lo que acontece en el mundo. Tenemos que hacerle preguntas a la gente acerca de estas cosas.

El propósito de la entrevista, entonces, es permitirnos entrar en la perspectiva de la otra persona. La entrevista cualitativa comienza con el supuesto de que la perspectiva de los demás es significativa, cognoscible, y susceptible de hacerla explícita. Entrevistamos para conocer lo que hay dentro de la mente del otro, para recoger sus historias (Patton, 2002, p. 340).

Existen tres enfoques básicos para llevar a cabo la recolección de datos cualitativos por medio de las entrevistas abiertas. Cada enfoque sirve de alguna manera a un propósito diferente, tiene fortalezas y debilidades, e incluye diversos tipos de preparación, conceptualización e instrumentación. Estas tres alternativas son: a) la entrevista informal conversada, b) el enfoque de guía general de entrevista, y c) la entrevista abierta estandarizada (Patton, 2002, p. 342).

La diferencia entre estos tres enfoques para el diseño de una entrevista está en cómo se determinan las preguntas *antes* de que ocurra la entrevista. La *entrevista informal conversada* depende completamente de “la generación espontánea de preguntas en el flujo natural de una interacción, frecuentemente como parte de un trabajo de campo de observación participante en curso. Las personas con quienes se habla pueden no darse cuenta de que están siendo entrevistadas” (Patton, 2002, p. 342).

En cambio, el *enfoque de guía general de entrevista* implica la definición de temas y categorías, mismas que deben ser exploradas por medio de las preguntas que se pretende realizar a los informantes. Tal como señala Patton (2002, p. 342): “La

guía [de preguntas] sirve como una lista básica de cotejo durante la entrevista para asegurarse de que todos los temas relevantes sean cubiertos”. Lo anterior debe verificarse de manera previa al comienzo de la ronda de entrevistas.

Por último, la *entrevista abierta estandarizada* “consiste en una serie de preguntas cuidadosamente escritas y ordenadas con la intención de llevar a cada entrevistado por la misma secuencia, y hacer a cada uno las mismas preguntas con esencialmente las mismas palabras”. Asimismo, este tipo de entrevista es utilizada cuando se necesita minimizar las variaciones en las preguntas que se le hacen a los entrevistados (Patton, 2002, p. 342).

En esta investigación se emplearon las entrevistas informales conversadas y las entrevistas semiestructuradas con los niños participantes en el estudio, sus padres y miembros de sus familias. El enfoque de guía general de entrevista fue tomado como orientación para definir las preguntas empleadas en las entrevistas semiestructuradas.

Técnicas para el análisis de la información

Patton (2002, p. 340) afirma que los científicos sociales “soportamos la carga de demostrar que nuestros métodos incluyen rigor y habilidad”. Mavárez y Mirian (2002) señalan que “en torno a las metodologías cualitativas se ha generado una discusión que busca desvalorizar el carácter científico del conocimiento obtenido a través de ellas” y se ha puesto en duda su objetividad, debido a que generan interpretaciones de la realidad y no mediciones de la misma (p. 142).

Pero según Miélich (1989), Popper (1994) y Hessen (1995) “el científico no es un espectador pasivo sino un intérprete que comprende la naturaleza y la sociedad” y no existe una “pureza epistemológica” que unifique los procesos de pensamiento, aproximación a la realidad y generación del conocimiento en todas las personas (referidos en Mavárez y Mirian, 2002, p. 142). Por lo tanto, “sólo puede hablarse de objetividad de los enunciados científicos en el sentido de una contrastación ‘intersubjetiva’ (Popper, 1993, 1994; referido en Mavárez y Mirian, 2002, p. 142).

Aun así, esto no garantiza que el significado al cual lleguen los individuos que realizan este cruce de interpretaciones sea certero (Mavárez y Mirian, 2002, pp. 142-143). La verdad, o aquello que se considera verdad en un momento determinado, surge del encuentro entre la realidad empírica y el consenso científico y académico (Blumer, 1968, referido en Kirk y Miller, 1986, posición 11). Por ello, la variedad de modelos que pueden ser aplicados en la investigación cualitativa permiten estudiar un mismo objeto, sujeto o suceso; pero con diferentes propósitos (Kirk y Miller, 1986, posición 11).

Un proceso de investigación es, para estos autores, una tentativa de objetivación del mundo sometida a un cierto control empírico y social (Kirk y Miller, 1986, posición 11). Esta postura es apoyada por De Souza (1977, p. 31; citado en Mavárez, 2002, p. 143), quien afirma que:

Dada la especificidad de las ciencias sociales, la objetividad no es realizable, pero sí es posible la objetivación que incluye “el rigor en el uso del instrumental teórico y técnico adecuado, en un proceso interminable y necesario de apuntar la realidad”.

Mavárez (2002, p. 143) ofrece la siguiente síntesis de las ideas anteriormente expuestas:

Estos autores en sus planteamientos instan a estudiar la realidad social con visión integral, a tomar en consideración la cuestión de la subjetividad – por ser un componente dimensional de lo humano, de la acción del hombre, de los significados que le da a su actividad– y a ser rigurosos desde el punto de vista metodológico.

Tomando en cuenta estas afirmaciones en cuanto a la objetividad, la intersubjetividad y la objetivación en las investigaciones de ciencias sociales, en este estudio se utilizó la triangulación como técnica de análisis de datos cualitativos.

Stake (2007, pp. 95-96) explica que la triangulación es una técnica utilizada en la navegación para determinar la ubicación de un barco con respecto a la posición de las estrellas. El navegante traza líneas rectas que representan los límites marcados

por la posición de las estrellas, y dichas líneas convergen en un área central, dentro de la cual se puede determinar la ubicación del barco.

Aplicada a la investigación cualitativa, la triangulación permite establecer un significado, así como determinar una ubicación. Y por medio de la comparación de datos obtenidos de diversas fuentes y observaciones (similar al cruce de las líneas trazadas desde la posición de las estrellas), la triangulación ayuda a verificar la información y a revisar las interpretaciones del investigador.

Éste le ha otorgado un significado a sus observaciones, el cual asume como una interpretación válida hasta que la compara y corrobora con los datos provenientes de las otras observaciones (Stake, 2007, pp. 95-96).

Los registros que el investigador escribe acerca de sus observaciones de los fenómenos están influenciados con sus ideas, percepciones, suposiciones e interpretaciones. Y si luego entrevista a otro individuo que haya estado presente cuando sucedió el evento, o incluso participado en él, lo que exprese estará relatado desde otro ángulo de la situación, *su propio ángulo*; serán sus impresiones, percepciones e interpretaciones (Stake, 2007, pp. 96-97).

En este estudio, se triangularon los datos proporcionados en las entrevistas hechas a los niños, sus padres y demás familiares con la información registrada en el diario de campo de la investigadora, en el cual se consignaron los resultados de su observación participante.

La información enunciada por los entrevistados no debe escribirse como un hecho, sino como una expresión verbal con la cual manifiestan sus percepciones del fenómeno. Para ilustrar este punto, Stake ofrece el ejemplo de un director de escuela que preside una ceremonia de graduación. Es posible que el observador suponga que el director está nervioso porque lo ve sudar mucho y lanzar miradas rápidas sobre el hombro, y así lo registre en sus notas de campo. Pero eso no le hace saber si en verdad el director está nervioso, porque es una interpretación basada en sus percepciones. Si el observador entrevista al director después del evento, y dicho informante le confía que, en efecto, sí estaba nervioso, aun así el investigador debe escribir: “El director *dijo* que estaba nervioso” (2007, p. 97, cursivas mías). De esta

manera, el observador no cae en el error de registrar sus percepciones como afirmaciones.

De lo anterior, se deducen los tipos de cuidado que se han seguido en este estudio para ofrecer los matices necesarios que permitan lograr el proceso de objetivación de los datos recabados.

Para identificar cuáles son los datos que necesitan la triangulación, Stake propone lo siguiente:

Tabla 1

Necesidad de triangulación de los datos de acuerdo a su situación

| Situación de los datos | Necesidad de triangulación |
|---|---|
| Descripción incuestionable. | Se requiere poco esfuerzo para confirmarla. |
| Descripción dudosa y cuestionada. | Requiere ser confirmada. |
| Datos fundamentales para un aserto. | Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlos. |
| Interpretaciones clave. | Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlos. |
| Persuasiones del autor, identificadas como tales, | Se requiere poco esfuerzo para confirmarlas. |

Nota: tomado de Stake (2007, p. 97).

Asimismo, Stake recomienda marcar en las notas de campo con una Δ (delta mayúscula) aquellos datos que requerirán una triangulación, y los elementos y datos que servirán para llevarla a cabo (2007, p. 95).

Existen cuatro estrategias de triangulación propuestas por Denzin (1984, referido en Stake, 2007), las cuales se explican a continuación.

Triangulación de las fuentes de datos. Verifica si el fenómeno estudiado: ... sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan en forma diferente... es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias (p. 98).

Triangulación del investigador. Se da cuando más de un investigador observa el mismo suceso. Puede ser de mucha utilidad cuando ocurren eventos de mucha importancia en el contexto o grupo humano donde se realizan las

observaciones. El compañero observador puede ser otro miembro del equipo de investigación. Si no es posible conseguir compañeros observadores, Denzin sugiere este curso de acción:

...una buena estrategia, aunque poco utilizada, consiste en presentar las observaciones (con nuestra interpretación o sin ella) a una comisión de investigadores o expertos para analizar las interpretaciones alternativas... Sus reacciones no sólo sirven para confirmar o refutar la interpretación original, sino también para aportar datos adicionales al estudio... (p. 98).

En este estudio, la triangulación por parte de los investigadores se ha beneficiado de la presencia de un equipo de trabajo que incluye, además de la autora de este texto, a otras dos licenciadas en educación (una de ellas está haciendo el doctorado en ciencias sociales), una psicóloga, un antropólogo (el asesor de esta tesis) y un sociólogo con maestría en investigación educativa.

Triangulación de la teoría. La elección de compañeros observadores o revisores que tengan puntos de vista teóricos alternativos propicia este tipo de triangulación; pues cuando estos comparan los datos y sus interpretaciones acerca de los mismos suele resultar que “nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica” (pp. 98-99).

Triangulación metodológica. Es la estrategia de triangulación más aceptada. Según Campbell y Fiske (1959; referidos en Stake, 2007, p. 99) “muchos descubrimientos de los estudios de las ciencias sociales están influidos sutilmente por la forma en que los investigadores abordan su trabajo”. Por ello, Stake (2007, p. 99) afirma que “con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas”. En el caso de esta investigación, los compañeros observadores han empleado metodologías de investigación acción participativa, etnometodología e inserción intercultural profunda para llevar a cabo estudios de corte educativo en otros ámbitos de la misma comunidad (Mijangos, 2006, pp. 129-160).

Al utilizar métodos alternativos – observación, entrevista y revisión de documentos– “se pretende ver aquello que quizá yo [el investigador] no haya

percibido”. Asimismo, es posible para el investigador afianzar su confianza en sus interpretaciones si se completan los datos recabados en sus observaciones directas con la información que registró anteriormente (Stake, 2007, p. 99). Cabe aclarar que aunque Stake menciona que estos métodos son para los estudios de casos (2007, p. 99), en la presente investigación (que es de carácter etnográfico) se tomaron como herramientas para la recolección de datos cualitativos en general.

Cualquier estrategia de triangulación que utilice el investigador lo obliga a revisar una y otra vez los datos y las interpretaciones que hace de ellos. Es posible que, durante este proceso, se dé cuenta de que los sucesos que estudia no son tan simples como probablemente lo supuso al iniciar la investigación (Stake, 2007, p. 99).

Roles de la investigadora

El papel de la investigadora cambió a lo largo de la implementación, en función de los requerimientos de cada una de las fases de la misma, las cuales se exponen más adelante en el capítulo de resultados. Es característico de los estudios etnográficos que el rol del investigador se vaya redefiniendo a medida que se desarrolla el proyecto (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126). Un investigador que realiza etnografía está involucrado en tres tipos de relaciones: a) las que se dan de manera externa al estudio, en las cuales el etnógrafo tiene el *status* de investigador; b) las que se dan dentro del grupo de estudio, en las cuales el etnógrafo tiene el *status* de participante; y c) las que se dan como conexión entre las relaciones internas y las externas (Goetz y LeCompte, 1988, p. 119).

En el primer tipo, el etnógrafo es un investigador que pertenece a una disciplina académica determinada, defiende una postura ideológica o un método en particular, considera importante el estudio del grupo de personas a quienes investiga, y es quien gestiona la obtención de financiamiento y materiales para realizar su proyecto (Goetz y LeCompte, 1988, p. 119). En este caso, la investigadora es Licenciada en Educación y está interesada en la educación no formal, la informal, la desescolarización y la conservación de la cultura y lengua maya; y empleó el método educativo Montessori para llevar a cabo este proyecto con la participación de los

habitantes de la comunidad rural seleccionada. La beca otorgada a la investigadora por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para cursar la Maestría en Investigación Educativa fue utilizada para solventar sus gastos de transporte entre Mérida y Canicab, y también para conseguir o elaborar los materiales didácticos necesarios para llevar a cabo las actividades de la implementación.

En el segundo tipo, el investigador etnógrafo adquiere relaciones como participante dentro del grupo estudiado, en el transcurso de su interacción con los demás participantes. Los roles que la comunidad le puede otorgar al etnógrafo van desde ser simplemente observador – que es el papel más práctico, pues reduce la influencia del investigador en las percepciones de los individuos– hasta su asimilación como integrante de la comunidad, lo cual le permite mantener interacciones sociales adecuadas con los demás personas. Aunque en algunos casos, es necesario que el investigador se invente un papel o se defina dentro de un rol que sea familiar para los participantes, y que le permita llevar a cabo las actividades de recogida de datos (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 119-120).

Para efectos de este estudio, desde el inicio la investigadora fue presentada a los miembros de la comunidad como maestra y estudiante del asesor. Esto le confirió una aceptación inmediata por parte de los participantes, y le permitió entablar fácilmente pláticas informales con ellos. En dichas pláticas se abordaban temas relativos a la implementación, sucesos de la vida cotidiana, eventos de la comunidad, y en algunos casos, asuntos de índole familiar y personal.

En cuanto al tercer tipo de relaciones, estas se forman normalmente hacia el final del estudio, cuando el investigador ya se ha familiarizado con los miembros del grupo estudiado, al grado que estos le otorgan un status de “portavoz legítimo” de la comunidad. Estas relaciones suelen prolongarse hasta tiempo después de haber terminado la investigación, y pueden facilitar el surgimiento de nuevos proyectos que amplíen el trabajo inicial (Goetz y LeCompte, 1988, p. 120).

En este caso, existen planes de continuar este estudio en la tesis del doctorado, por lo cual es favorable para la investigadora el llegar a tener estas relaciones con los participantes. El nivel de confianza que algunas de las madres de familia llegaron a

tener con la investigadora para relatarle acontecimientos de sus ámbitos familiares, e incluso pedirle consejo con respecto a algunos de ellos, es indicio de la formación de este tipo de relaciones.

Aspectos éticos

Se pidió el permiso de los padres de los niños mediante la firma de un formato de consentimiento (ver Apéndice 1), posterior a la visita informativa inicial en la cual el asesor presentó a la investigadora. En dicha visita se les explicaron la naturaleza y las particularidades del proyecto. En el formato se les pidió su autorización para la participación de sus hijos en las sesiones de la implementación, siempre y cuando los padres manifestaran su interés en el estudio y estuvieran de acuerdo con las características del mismo.

En ese documento también se especificó que para realizar las observaciones se videograbarían algunas sesiones. Asimismo, la investigadora les informó de manera oral a los padres de familia que ella tomaría algunas fotografías durante las sesiones, retratando a sus hijos mientras realizaban actividades y trabajaban con los materiales del método; pero en vistas aéreas y estando de espaldas o de perfil, de manera que no se muestren los rostros. Los padres dieron su consentimiento para esta acción.

Por último, en el formato se les informaba de que se realizarían entrevistas a ellos y a los niños participantes en el estudio. Dichas entrevistas fueron realizadas bajo el enfoque de guía general de entrevista (Patton, 2002, p. 342). También se hizo explícito el compromiso de que tanto los datos recabados como su información personal se mantendrían en estricta confidencialidad, y serían utilizados únicamente para los fines de esta investigación. La participación tanto de los niños como de los padres de familia fue voluntaria, y no se cobró ninguna cuota de inscripción, por lo que la asistencia de los pequeños a las sesiones no les generó a sus padres ningún costo monetario.

Sobre la base de la propuesta metodológica explicada en este capítulo se obtuvieron los resultados que a continuación se presentan.

CAPÍTULO IV

Análisis de resultados

A continuación, se presenta la descripción y análisis de los resultados en dos partes. La primera está conformada con reconstrucciones narradas de los eventos más significativos que tuvieron lugar durante la implementación, aquellos que más influyeron en el desarrollo de la misma. Dichos sucesos se presentan en orden cronológico, desde marzo de 2016 hasta julio de 2017. La prosa de la reconstrucción de los hechos está basada en el registro de mis observaciones, plasmadas en las notas y en el diario de campo. Asimismo, se apoya en la evidencia visual (fotografías y videos) y en evidencias físicas (dibujos de los niños, minutas de acuerdos, planeaciones), conservadas por la investigadora. En el Apéndice 2 se presenta una muestra del registro fotográfico.

Se incluyen los testimonios más representativos de los cuatro grupos de actores que participaron en este proceso: niños, voluntarios, familiares y gente de la comunidad. La mayoría de los testimonios fueron obtenidos por medio de entrevistas informales y semiestructuradas, sólo algunos fueron plasmados de manera escrita. Los entornos en los cuales se dieron estas interacciones fueron el centro comunitario, los domicilios de los niños, y encuentros casuales por los caminos de Canicab con los niños, sus familiares y demás habitantes de la localidad. Se cambiaron los nombres y las iniciales de los canicabenses entrevistados con el fin de proteger sus identidades.

La segunda parte es una síntesis de los resultados observados con respecto de dos vertientes. La primera, relativa a las características y los objetivos que conforman el método Montessori en sí, explora cuáles de esos elementos tuvieron lugar en el proceso de esta implementación, y cómo sucedieron. La segunda hace referencia a la adecuación cultural del método, que es el aspecto más importante que aborda este estudio. Esta división facilita al lector el hacer la distinción entre los resultados debidos a las características del método *per se* – lo cual afirma la universalidad de la eficacia del método, proclamada por Montessori (2004, pp. 38-39)– y aquellos que se derivan de las adaptaciones hechas al método en esta implementación, para hacerlo adecuado al contexto sociolingüístico maya.

Finalmente, se detallan los obstáculos y limitaciones que se enfrentaron durante este proceso, así como las áreas de mejora, lo cual proporciona información que puede constituir una guía valiosa para futuras replicaciones de esta implementación adaptada del método. Estas dos últimas secciones se dividen también en las dos vertientes arriba mencionadas, debido a que surgieron aspectos muy específicamente relacionados con cada una de ellas. También en esta segunda parte se incluyen reconstrucciones y testimonios que sustentan los resultados descritos.

“La Uady”

Los pobladores de Canicab han bautizado con este nombre al centro comunitario, debido a la filiación universitaria de los profesores y estudiantes que ahí llevan a cabo sus proyectos de investigación, provenientes de distintas áreas pertenecientes a las ciencias sociales (educación, comunicación, sociología, psicología y antropología). Esto genera un ambiente interdisciplinario, con variedad de conocimientos y puntos de vista que enriquecen las interacciones sociales y los estudios que se realizan en *Uj Ja’ Sijo’ob*.

De hecho, la primera vez que fui sola al pueblo, una tarde de noviembre de 2015, no sabía hacia dónde ir para llegar al centro comunitario, y comencé a preguntar por el asesor, llamándolo “el doctor Mijangos”. Nadie lo conocía así. “Es un investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán, un antropólogo” dije, y nadie sabía. “Pregunte en casa de don Juan, ahí donde está la *mata* [árbol] de ramón”, me aconsejó un hombre de edad avanzada, sentado en su hamaca. Yo no conocía a don Juan y, como buena ciudadina, no sabía cuál era la *mata* de ramón; sólo sabía que es un árbol grande. Así que me detuve en la casa con el árbol más grande a la vista.

Ahí decidí no volver a mencionar los títulos universitarios, y en cambio, enuncié una descripción simple y directa: “Busco al maestro Juan Carlos, el del centro comunitario; es uno alto y *mulix*” (palabra de origen maya que denota a una persona de cabello rizado, se pronuncia “mulish”). “¡Ah, el maestro de ‘la Uady’!” me respondieron. Aprendería después que ese “la Uady” no se refería a la institución; y que en Canicab, el investigador con doctorado era, sencillamente, “el maestro”.

Primeras experiencias en Canicab

Durante casi diez meses después de haber comenzado este estudio, creí que el día que inicié esta investigación fue el viernes 11 de marzo de 2016, día de mi primera sesión con los niños en el centro comunitario. Pero en diciembre de 2016, después de dar por terminadas las actividades de ese año en el centro comunitario, pude detenerme a reflexionar con más tranquilidad acerca de todo lo acontecido en ese tiempo. Y así, me di cuenta de que la primera actividad oficial del proyecto en Canicab tuvo lugar el sábado 5 de marzo de 2016, día que el asesor me presentó con los padres de familia en las primeras visitas que realizamos a sus domicilios. Dichas visitas tuvieron el propósito de explicarles las características de este proyecto, así como pedir su autorización para que sus hijos en edad preescolar participaran en él.

Tardé unos meses más en darme cuenta de que mi relación con Canicab había empezado mucho antes. Fue en agosto, octubre y noviembre de 2015, cuando realicé mis primeras visitas al pueblo y tuve mis primeros contactos con sus habitantes. En la visita de agosto, tuve la oportunidad de participar de la algarabía de una fiesta de cumpleaños. Ese día se acercó a mí una niña, a quien le calculé cuatro años de edad, y aún sin conocerme, me dijo alegremente: “¿Quieres ver las vacas? Ven, yo te llevo”. De la mano de esta pequeña, recorrí el camino que atraviesa las ruinas de la hacienda. Siete meses después, volví a encontrarme con ella en mi primera visita formal a los padres de familia. Luisa, ya de cinco años de edad, formó parte del primer grupo de niños que participó en este estudio.

En las visitas de octubre y noviembre, conocí el Centro Comunitario *Uj Ja' Sijo'ob* durante un día de actividades. Observé a los niños y jóvenes de la comunidad que se encontraban ahí en ese momento, mientras corrían y jugaban. Por primera vez vi y toqué los materiales del método Montessori, y presencié una demostración del uso de los mismos. Encontré a otros tesistas de licenciatura, maestría y doctorado que estaban realizando sus proyectos de investigación en dicho lugar. Ayudé a pintar un gallinero, y contemplé la quietud del paisaje del terreno bajo el cielo del atardecer.

El día que el asesor y yo visitamos a los padres de familia, estos nos recibieron con cordialidad: las madres en sus domicilios, y un padre, de oficio albañil,

nos recibió en el lugar en el cual se hallaba trabajando en ese momento: la escuela primaria del pueblo. Hizo una pausa en la construcción de una rampa para una alumna en silla de ruedas (acción no promovida por una autorización burocrática, sino por la iniciativa colectiva, que surge de la necesidad), y nos escuchó con interés, al igual que las madres de familia. Después de esta primera plática, se les visitó de nuevo ese mismo día, con el propósito de que firmaran el formato de consentimiento.

A lo largo de la investigación, las madres de familia y los parientes de los niños en general me brindaron siempre su amabilidad y su apoyo. Pero sería doña Karla (K.M.), la primera madre de familia que visitamos, quien se convertiría en la persona que más confianza y calidez me brindó durante el casi año y medio que duró mi incursión en Canicab. Asimismo, ella fungió como un valioso agente de triangulación, pues por medio de su plática amena e incansable, aprendí mucho acerca de las particularidades de la cotidianeidad y de la dinámica social en la comisaría, al igual que de la forma de ser y de pensar de su gente. Su hija Yajaira, de tres años de edad, también se incorporó al estudio en el primer grupo de niños.

Es posible que haya sido bien recibida tanto por los familiares como por los niños debido a que no fui sola a presentarme con ellos, sino con el asesor; y como una alumna más de “el maestro”, quien al igual que él, venía a trabajar con los niños. Al ser él mismo un residente de Canicab, y una persona reconocida como autoridad moral entre los pobladores (C.C.R., psicóloga, comunicación personal, 16 de julio de 2016), su presencia ofreció un respaldo sólido a mi incursión y a mis propósitos. Además, la llegada de investigadores y estudiantes universitarios ya no era un evento fuera de lo común en la localidad. Esto debido a los estudios llevados a cabo por ellos en el centro comunitario y en la escuela secundaria de la comisaría, previos a este proyecto. Todo lo anterior me granjeó fácilmente la confianza de las personas, quienes desde el primer día me aceptaron como una maestra más de “la Uady”.

Primera etapa de la implementación

Entre el asesor y yo, determinamos que las sesiones de trabajo con los niños serían los viernes en la tarde, de 15:00 a 17:00 horas, y los sábados y los domingos en

las mañanas, de 9:00 a 11:00 horas. Así se lo informamos a las madres y al padre de familia cuando les llevamos los formatos de consentimiento. Antes de que los firmaran, se los leí en voz alta; de esta manera, el propósito y los procedimientos a desarrollar en el proyecto fueron presentados formalmente ante ellos.

En ninguna de las sesiones del primer mes estuvieron presentes al mismo tiempo los cuatro niños que habíamos invitado, sino solamente uno, dos o tres, diferentes en cada sesión. Esto me causó frustración en primera instancia; sin embargo, pronto aprendería que no fue porque los familiares hubieran retirado su permiso, o por falta de interés. La experiencia me enseñaría que en Canicab, el tiempo y los compromisos se toman con bastante tranquilidad; a diferencia del entorno urbano del cual provengo, donde el ritmo de la vida es implacablemente más rápido. Además, a partir del segundo mes se unieron otros pequeños, con lo cual siempre llevé a cabo las sesiones con tres, cuatro o cinco niños. De entre ellos, dos o tres eran los que asistían regularmente (casi siempre fueron Luisa, Yajaira y Alfonso), y los demás variaban de sesión en sesión.

Al no ser una guía Montessori certificada, mi conocimiento del método deriva por entero de la lectura de la bibliografía de su creadora. Por lo tanto, tenía una idea general de cómo usar los materiales del método y cómo llevar a cabo las lecciones, según los escritos de la doctora Montessori. Además, a la primera persona que fungió como guía en la Casa de los niños del barrio de San Lorenzo, Montessori sólo le enseñó a utilizar con precisión los materiales sensoriales. Para todo lo demás, le dejó aplicar sus propios criterios (Montessori, 1982, p. 184). Por ello, trabajé con los niños y con los materiales de acuerdo con mis razonamientos. Como ventaja, ya se contaba con una parte de los materiales del método, los cuales fueron donados por una institución privada de educación Montessori, a través de un particular.

A pesar de ello, durante el primer mes de la implementación no estaba completamente segura de qué es lo que debía hacer con los niños. Pero recordé que en ese momento mi papel era, simplemente, observarlos para conocerlos. Mientras trabajaban con los materiales del método, o miraban libros con ilustraciones, pues aún no sabían leer, ellos me hablaban de su familia, de su escuela, de sus amigos, y de sus

salidas y paseos, generalmente hacia las comisarías cercanas, para visitar a sus familiares o asistir a diversas festividades populares o religiosas.

Yo les tomaba fotografías y videos mientras ellos estaban trabajando con los materiales del método, cuando organizaban juegos espontáneos, al interactuar con los objetos del entorno (materiales del método, juguetes y peluches, piedras, hojas y ramas de los árboles), y cuando colaboraban en la limpieza de la sala de trabajo, ya fuera al terminar una actividad o al finalizar la sesión. Para llevar a cabo dicho registro visual, no tuve la necesidad de conseguir una cámara profesional, pues utilicé la cámara de mi teléfono celular, cuya calidad era suficientemente buena para este fin.

De esta manera, transcurrieron los primeros tres meses y medio de mi trabajo en Canicab, de mediados de marzo a finales de junio de 2016. Me bajaba del camión en la entrada del pueblo e iniciaba mi recorrido a pie para ir a buscar a los menores a sus domicilios, uno por uno. Cuando llegábamos a recoger al siguiente niño, los pequeños que ya estaban conmigo le saludaban preguntando: “¿Vas a ir a ‘la Uady’?”. En ocasiones, cuando uno de los niños no quería salir, los demás le decían para convencerlo: “Dale, vamos a jugar a ‘la Uady’”. La mayoría de las veces, su esfuerzo daba el resultado esperado. Y así, después de un recorrido de aproximadamente quince o veinte minutos, por fin caminábamos juntos hacia el centro comunitario. El trayecto a pie hasta ahí es de cinco minutos, partiendo desde la última calle del pueblo.

Las sesiones se cambiaron a los jueves y viernes por la tarde, de 15:30 a 5:30 hrs., y a los sábados en las mañanas, de 10:00 a 12:00 hrs. Aproximadamente dos o tres sesiones de cada mes fueron canceladas, debido a algún de estas razones: los niños habían salido con sus familias, estaban enfermos, las lluvias vespertinas del verano disuadían a las madres de familia de dejar salir a sus hijos, yo estaba enferma, o tenía mucha carga de trabajo académico del posgrado.

Al terminar las sesiones, regresábamos caminando por las mismas veredas y calles, observando el paisaje, las plantas y los animales de la comunidad (pájaros, pollos, borregos y caballos). En estas caminatas, los niños también me contaban sucesos de su vida cotidiana, familiar y social. Asimismo, poco a poco aprendieron a cruzar la calle correctamente, saludar a los vecinos y paseantes, no arrancar las hojas

de las plantas, no tirar piedras a los perros, no recoger objetos del suelo, y no tocar las láminas y alambres oxidados que delimitan algunas propiedades en esta comisaría.

De acuerdo con el método, yo les explicaba a los pequeños las razones por las cuales las acciones antes mencionadas no eran adecuadas, sin alzar la voz ni utilizar palabras en tono de reprimenda (Montessori, 1912, p. 349): si no miras antes de cruzar, un auto te puede atropellar; a las plantas y a los animales les duele si los maltratas, porque están vivos como nosotros; lo que está en el suelo y lo que está oxidado está sucio, y si lo tocas te puedes enfermar. Tomó bastante tiempo que entendieran dichas razones; pero después de estos primeros meses, cuando se nos unieron más pequeños en nuestras caminatas hacia “la Uady”, los mismos niños con los que había comenzado esta experiencia comenzaron a educar a sus coetáneos en los aspectos aquí descritos. Es la educación natural que se propone en el método Montessori, la que surge de la interacción social y el modelaje de comportamientos por parte de los adultos y entre los mismos niños; es un proceso de autorregulación mutua (Montessori, 1912, p. 86).

Cada día, ya fuera al ir a buscar a los pequeños, o al llevarlos de vuelta a sus casas, procuraba entablar conversación con las madres, abuelas, hermanas, o tías de los niños. Dichas pláticas me permitían conocer más acerca de sus vidas, sus familias, su entorno, sus costumbres y sus opiniones. Con amabilidad me invitaban a pasar a sus hogares, me ofrecían asiento en una silla, un *banquillo* (silla rectangular sin respaldo y de poca altura, hecha de madera, típica de Yucatán) o una hamaca. Casi siempre me invitaban de la comida, las frutas de la región o los dulces tradicionales que en ese momento tuvieran sobre sus mesas. Lo que aprendía por su palabra, lo registraba como entrevista informal conversada. Los padres, abuelos, hermanos y tíos por lo general estaban ausentes, en sus lugares de trabajo, o solamente me recibían en sus casas, y se retiraban mientras yo esperaba a que el niño o niña terminara de prepararse para salir.

Después de los primeros tres meses, me sentí más adaptada a Canicab, a sus caminos, y a su gente. No con todos los habitantes, por supuesto; pero con quienes entablaba trato y conversación, me sentía cada vez más en confianza.

Algunos de los eventos que tuve la oportunidad de apreciar, fuera de lo relacionado a la investigación, me permitieron conocer más el entorno de esta comunidad. Por ejemplo, las festividades religiosas, y las noches de venta de antojitos yucatecos en el parque del centro del pueblo, lugar al que las familias suelen acudir para pasear, y en donde los niños se reúnen para jugar.

Asimismo, fui invitada por los niños y sus madres a la ceremonia de fin de curso del preescolar, en julio de 2016. En dicho acontecimiento, fui testigo de un singular sincretismo entre lo tradicional y lo moderno. Los niños ejecutaron algunas piezas de jarana, que es la danza típica de Yucatán, y después bailaron los éxitos más recientes del *reggaeton*, que es la música de moda desde la primera década del siglo XXI. Los pequeños hacían gala de sus movimientos al ritmo de dicho género musical, mientras que algunos de ellos aún vestían como *mestizos* y *mestizas*. Se le llama de esta manera a las personas que portan la ropa representativa de la cultura maya actual: guayabera y pantalón blanco para los hombres, y el *hipil* o el *terno* para las mujeres.

Incorporación de los voluntarios

A finales de junio de 2016, un grupo de seis estudiantes de la carrera de Comunicación social de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), se integró a las sesiones de la implementación en calidad de voluntarios. Algunos de ellos ya estaban colaborando en otras actividades en el Centro Comunitario *Uj Ja' Sijo'ob*. Otros estaban considerando realizar sus propios proyectos en dicho lugar, y querían vivir una experiencia previa para conocer el entorno de la comunidad y las características de su población.

En esta etapa de la implementación, se extendió la duración de las sesiones de dos a tres horas, de las 10 de la mañana hasta la 1 de la tarde, los sábados y los domingos. En esos días, me reunía con ellos en una plaza del centro de Mérida a las 9 de la mañana, para ir juntos hacia Canicab en los vehículos del asesor y de la profesora C.C.R. Los voluntarios podían invitar a otras personas, por lo que el número de colaboradores variaba de sesión en sesión. En las pocas ocasiones en las que se reunieron más de ocho voluntarios, algunos de ellos se fueron en el autobús de

las 9:00 o 9:30 hrs., el cual tarda aproximadamente 35 minutos en llegar a Canicab, desde el centro de Mérida.

El primer grupo de niños de la implementación se unió a las sesiones de los fines de semana con los demás pequeños, dejando los viernes como día de actividades exclusivamente para ellos. La sesión de los viernes tenía el propósito de continuar con la observación detallada de los aprendizajes e interacciones de este primer grupo, sin tener que coordinar al equipo de voluntarios ni atender a más niños. El horario de esta sesión se mantuvo igual que durante la primera etapa de trabajo de este estudio.

El primer día que conté con la colaboración de los voluntarios fue el sábado 25 de junio de 2016. Siempre recordaré como una grata sorpresa el momento en el cual llegué a “la Uady” y vi a tanta gente nueva: más niños, que yo no conocía; los jóvenes universitarios de la carrera antes mencionada, y algunas muchachas de Canicab, de entre trece y dieciséis años de edad. Con su participación y con la ayuda de Waldo, un joven canicabense de 20 años encargado de la logística y el mantenimiento en el centro comunitario, fue posible proporcionar atención a más pequeños, procurando mantener la proporción de tres a cuatro niños por adulto. Los pequeños que se sumaron a las sesiones en esta segunda etapa del estudio extendieron el rango de edad de los participantes, desde los tres hasta los diez años.

En la primera sesión en la que participaron los voluntarios, no les dije nada relativo al método Montessori. Simplemente observé cómo se relacionaban con los niños y cómo les explicaban las cosas, siendo ellos en ese momento los “maestros”. Para la segunda sesión, les convoqué a una junta a las 9:00 de la mañana en el centro comunitario, una hora antes del inicio de las actividades con los niños. En dicha reunión les platicué acerca de los aspectos más básicos que integran el método. Ellos escucharon con interés, preguntaron sus dudas, y algunos incluso tomaron apuntes.

Otro beneficio de su participación fue que, al encargarse de estar con los niños y de realizar las actividades con ellos, propiciaron que me encontrara en plena libertad para observar y registrar los sucesos del día, por medio de fotografías y videos. Al ser observadora participante, poco tiempo había podido dedicarle a la reflexión y al análisis de los acontecimientos *in situ*. La evidencia visual de las

sesiones realizadas a partir de esta etapa retrata a los voluntarios trabajando con los materiales del método, desempeñándose como guías Montessori tan sólo con el conocimiento informal de sus fundamentos.

En el transcurso de las sesiones, los voluntarios debían estar atentos para intervenir si los niños comenzaban a agredirse física o verbalmente. También debían cerciorarse de que los menores no se suban a los árboles ni a los materiales de construcción que se almacenaban en la periferia de los espacios de uso común (salones, baños, lavadero y explanada). Asimismo, no debían permitir que los pequeños se adentren en el *monte*, que así se le llama en Yucatán a los árboles y las hierbas de maleza que crecen en los terrenos baldíos, no cultivados o descuidados. Había secciones cubiertas de *monte* en los alrededores del centro comunitario, debido a que aún no había sido posible realizar el deshierbe de toda la extensión del terreno.

En caso de que se dieran estas situaciones, las palabras y acciones de corrección por parte de los voluntarios debían estar orientadas a que los niños entendieran las razones por las cuales aquello que estaba haciendo representaba un riesgo para ellos y para las personas a su alrededor. Este proceder está de acuerdo al método, el cual prescinde de toda corrección que implique coerción o violencia física (Montessori, 1912, p. 349). Desde el mes de septiembre de 2016, fueron pocas las ocasiones en las cuales los voluntarios, el asesor, la profesora C.C.R. o la investigadora nos vimos obligados a resolver situaciones de esta naturaleza.

Waldo, el asesor y la maestra C.C.R. se encargaban de los aspectos logísticos: suministro de alimentos, agua para beber, y otros enseres tales como jabón y papel de baño; asegurar el funcionamiento de las instalaciones de agua, electricidad e Internet; y el transporte de niños y voluntarios. El asesor fungía como “prefecto y conserje” como frecuentemente solía decir, debido a que su intervención no era imprescindible para la organización de las funciones de los voluntarios, si bien se le pedía su consejo y que expresara sus puntos de vista con respecto a la planeación de las actividades. En contadas ocasiones fue necesaria su presencia para la solución de conflictos graves ente los niños, tales como agresiones físicas y verbales, mentiras y difamaciones, e intentos de esconder o robar accesorios y juguetes pequeños.

Organización de las sesiones

Durante la primera etapa de la implementación, las dos horas de la sesión se dedicaban al trabajo intelectual con los materiales del método y otros recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La adición de una hora a las sesiones de sábados y domingos hizo posible que se incluyeran la hora del almuerzo y el tiempo de juegos y deportes, posterior a la comida y la limpieza de la sala de trabajo, o salón, como le decían todos. El orden del día en una sesión con la participación de los voluntarios se detalla a continuación.

En la primera hora (de 10 a.m. a 11 a.m.) se recibía a los niños, quienes llegaban poco a poco, traídos a pie por sus madres, abuelas, tías o hermanas (algunos en motos o triciclos por sus padres, tíos o abuelos). Conforme los niños llegaban, se les invitaba a trabajar con el material del método que desearan, o a unirse a los pequeños grupos que se formaban alrededor de los voluntarios. Estos llevaban a cabo actividades de destreza sensorial o motriz, de lectoescritura o de matemáticas, utilizando los materiales del método y otros recursos, tales como libros y hojas de ejercicios. Cuando algún grupo crecía hasta tener cinco niños o más, se le asignaba otro voluntario, para mantener una proporción máxima de cuatro niños por adulto.

En la segunda hora (de 11 a.m. a 12 p.m.) se procuraba llevar a término las actividades de aprendizaje que se iniciaron en la hora anterior, y se comenzaban los preparativos para la hora del almuerzo. Niños y voluntarios recogían los materiales, libros y juguetes que se utilizaron, mientras que tres o cuatro voluntarios se ocupaban en cocinar los ingredientes, contar y lavar los platos, vasos y cubiertos necesarios según el número de niños y voluntarios presentes ese día, y servir la comida y la bebida en ellos. Algunos de los niños más grandes (a partir de los siete años de edad) ofrecían su ayuda a los voluntarios para realizar estas labores, que requerían mayor destreza motora.

Los demás voluntarios se aseguraban de que todos los pequeños presentes se lavaran las manos (en el baño, en la cocina, o proporcionándoles líquido antibacterial) e hicieran fila o esperaran en las mesas para recibir sus platillos y bebidas, con orden, paciencia, cortesía, respeto y buenos modales. Dichos valores y actitudes eran

modeladas por los voluntarios, con sus interacciones entre ellos y con los niños: decir por favor y gracias, esperar el turno en la fila, no hablar con la boca llena, limpiarse la cara, la boca y las manos con las servilletas; no quitar la comida y la bebida a los demás, y platicar sin alzar la voz ni gritar.

En ocasiones los voluntarios preparaban la comida en la pequeña cocina integrada a la sala de trabajo. Otras veces se compraban los platillos en el pueblo vecino de Acanceh, o se encargaba su elaboración con algunas madres de familia, proporcionándoles previamente los ingredientes que utilizarían, o el dinero necesario para comprarlos. Generalmente, se trataba de alimentos económicos o de platillos típicos de la región: galletas con leche, platos de frutas y verduras acompañados de salsa de *chamoy* y polvo de chile piquín, tacos de jamón y queso, ensaladas de pollo o de atún, espagueti, empanadas, tamales, salbutes y panuchos. Siempre acompañados de bebidas no gaseosas, tales como horchata, jamaica, limonada, o jugo de naranja. Y si la fruta estaba en temporada, agua de tamarindo o de *pitahaya*.

La tercera hora (de 12 p.m. a 1 p.m.) se dedicaba al almuerzo en sí, que duraba aproximadamente media hora, y a las tareas de limpieza posterior: lavar los trastes, limpiar las mesas, barrer, recoger las sillas y las mesas. Niños y voluntarios por igual debían colaborar en estas labores, si bien a los primeros les tomaría un par de meses más llevarlas a cabo sin que un adulto se los indicara. Los voluntarios siempre agradecían a los pequeños cuando terminaban la actividad de limpieza que estuvieran realizando, como reforzamiento positivo y para modelar la cortesía.

Solamente después de finalizar la limpieza, los pequeños podían jugar (juegos tradicionales de la región) o practicar algún deporte, que casi siempre era fútbol *soccer* o béisbol. Con frecuencia, los niños invitaban a los voluntarios a participar en estos momentos de recreación. Otros pequeños regresaban a la *palapa* (edificio de paredes construidas con piedras o con troncos de árboles, y techo de hojas secas de palma) en cuyo interior se ubica la sala de trabajo del método Montessori, para seguir utilizando los materiales del método, jugar con los muñecos y los bloques plásticos de construcción, dibujar o leer. Entre sus lecturas favoritas estaban los cuentos infantiles y los libros con imágenes de animales, mientras que sus dibujos retrataban paisajes y

escenas de su entorno y vida cotidiana. Éstas eran las actividades que los pequeños realizaban mientras esperaban a que sus familiares los vinieran a buscar, o a que les tocara su turno de abordar los autos del asesor o de la maestra C.C.R., pues a los niños que vivían más alejados del centro comunitario se les iba a recoger y se les llevaba de regreso a sus domicilios en dichos vehículos.

Cuando todos los niños se habían ido, o quedaban menos de cinco, los voluntarios tenían una reunión para evaluar los acontecimientos de la sesión y planear las actividades de las siguientes. Al compartir la meta común de trabajar para el bienestar y desarrollo de los niños, no nos pesaba tanto quedarnos media o una hora más al término de las labores de ese día. Los sucesos que solíamos comentar eran los comportamientos y los aprendizajes que habíamos observado en los niños, así como nuestro propio desempeño como guías del método y en los aspectos logísticos de la sesión. En ocasiones, el asesor y a la profesora C.C.R. participaban en la discusión e intercambio de ideas que se generaba en estas juntas.

La Semana de Verano 2016

El impulso que la incorporación de los voluntarios le dio al proyecto hizo posible la organización de las actividades para la Semana de Verano, llevada a cabo del lunes 1 al sábado 6 de agosto de 2016. Este evento se había realizado en *Uj Ja' Sijo'ob* en años anteriores (siendo ésta la cuarta ocasión consecutiva) y constituía un momento de expansión y algarabía para el centro comunitario (Waldo, voluntario canicabense; y J.C.M., antropólogo; comunicación personal, 23 de julio de 2016). Había pasado un mes (ocho sesiones en cuatro fines de semana) desde la integración de los voluntarios, y ya teníamos una relación de colegas y amigos del trabajo, sin las distinciones que separan a un profesor de sus alumnos, o a un jefe de sus subordinados.

Para esta Semana de Verano, se proyectaron diversas actividades, juegos y talleres relacionados con la educación física, la inteligencia emocional, el teatro, el baile, las manualidades y los deportes. Cada día, recibimos de 25 a 35 niños, y el rango de edad de los menores participantes se extendió de los tres hasta los doce años de edad.

El componente cultural maya estuvo presente en los juegos tradicionales (“caza-venado”, “pesca-pesca” y “el lobo”), las representaciones dibujadas o actuadas de criaturas y leyendas del folclore local (la *Xtabay*, los *aluxes* y el *huay* chivo), y la elaboración de objetos que forman parte de la cotidianidad de la comunidad. Por ejemplo, los *papagayos* (cometas), hechos con ramas de árboles y bolsas de plástico, tal como se acostumbra en Yucatán.

Asimismo, se realizó la “ceremonia de ofrecimiento del trabajo” un ritual lleno de sincretismos entre la cultura maya (la lengua, la cosmovisión, los cantos, y el *pozole*, una bebida hecha con de masa de maíz) y elementos de la religión católica (oraciones y nombres de santos). Los propósitos de este evento, el cual se lleva a cabo cada año al inicio de las actividades del verano en el centro comunitario, son conmemorar el aniversario de la fundación de *Uj Ja 'Sijo 'ob*, agradecer los logros del trabajo realizado durante el año, y pedir que se llevaran a buen término las actividades del año por venir. Los niños y los voluntarios participaron en esta ceremonia al beber el *pozole* que se elaboró en la misma, utilizando *jícaras* (recipientes semiesféricos hechos de corteza de calabaza, cuyo nombre en maya es *lek*), no vasos de plástico ni de cristal.

A continuación se presenta una muestra de los testimonios escritos por algunos voluntarios y niños el día 10 de septiembre de 2016, con respecto a sus experiencias y percepciones al colaborar y participar en las actividades de la Semana de Verano 2016.

Tabla 2

Semana de Verano 2016: testimonios de voluntarios y niños participantes

| Pregunta | Testimonio |
|--|--|
| ¿Cómo llegaste a participar en las actividades del verano? | Estuve algunos meses antes del verano, pero para contextualizar mejor, me enteré del proyecto por el Dr. Mijangos. Y al proponer los cursos de verano, de inmediato me interesé (Y.S., 19 años, estudiante de Comunicación social). Pues yo no sabía qué hacían en la Uady... Ya que me invitaron pues empecé a venir y vi lo divertido que era (Sandra, 13 años, canicabense y estudiante de secundaria). En que estaba trabajando con Waldo en el centro comunitario nos pidieron ayuda para |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>cuidar a los niños (Pedro, 14 años, canicabense).</p> <p>Leyendo el cartel (Luis, 9 años, canicabense y estudiante de primaria).</p> <p>Por medio de mi prima (Miguel, 12 años, canicabense y estudiante de primaria).</p> |
| ¿Qué actividades hiciste? | <p>Apoyo con tareas generales como ayudarlos a leer, buscar material, repartir comida, etc. (O.Z., 21 años, estudiante de Educación).</p> <p>Ayudar con la limpieza, comida, organización (Waldo, 20 años, canicabense).</p> <p>Estuve en la planeación de todo el curso, junto con mis compañeras y compañeros. A mí me tocó el área de manualidades.</p> <p>Hicimos pinturas de acuarela, mandalas y botellas decoradas, así como la preparación de comida un día (arroz con huevo). Estuve involucrada en las actividades de inicio y cierre (Y.S.).</p> <p>Manualidades, enseñé un día matemáticas y muchas cosas más (Sandra).</p> <p>Jugar fútbol con todos los niños (Pedro)</p> <p>Teatro, bailar, deporte (Luis).</p> <p>Las botellas caza sonrisas, pintar y gato gigante (Miguel).</p> |
| ¿Con quiénes estuviste? | <p>Estuve con todos. Sí, realmente las chicas encargadas de las actividades, los chicos como todólogos. Los niños, las mamás y papás (Y.S.).</p> <p>Con todos, de un lugar para otro.</p> <p>Empezando de las chavas [voluntarias] hasta los niños (Waldo).</p> <p>Con las maestras y amigos (Luis).</p> <p>Con las maestras (Miguel).</p> |
| ¿Qué te gustó? (y por qué) | <p>El gusto de los niños por venir a jugar y aprender, ver cómo avanzan los niños (O.Z.).</p> <p>Pues que vinieron muchos niños, aprendieron muchas cosas y que todos aprendieron a convivir juntos (Sandra).</p> <p>La organización, el trabajo en equipo, la amistad, convivencia y cariño por todos y</p> |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>para todos. Hasta la comida estuvo deliciosa (Y.S.).</p> <p>Las actividades, porque eran divertidas (Pedro).</p> <p>Todo porque me divirtió (Luis).</p> <p>Todo me gustó porque son muy buenas las maestras (Miguel).</p> |
| ¿Qué no te gustó? (y por qué) | <p>No me gustó que llegó un momento del día que los niños se alteraron, pero eso es por causa de nuestra técnica al momento de hacer las actividades con los pequeños. Pero pudimos cambiar algunas cosas y todo resultó mejor (Y.S.).</p> <p>Que se portaran mal los chicos, porque calentaban la cabeza [provocaban enojo] (Pedro).</p> <p>No me gustó el arte (Luis).</p> <p>Todo me gustó (Miguel).</p> |
| ¿Cómo te sentiste? | <p>Muy bien, a veces estresado porque tenía que estar pendiente de los niños, la comida, la limpieza, [que] todo quede en orden, [la] organización (Waldo).</p> <p>Me [siento] aliviada, feliz, contenta y orgullosa por haber aprendido muchas cosas (Sandra).</p> <p>Me siento especial, me siento motivada [...] realmente estoy muy feliz [de] que todas las personas que llegan aquí (Canicab) sean tomadas en cuenta, sean mil por mil [muy] importantes, queridas y respetadas. Me encanta eso (Y.S.).</p> <p>Bien (Luis).</p> <p>Bien (Miguel).</p> |

Consolidación del proyecto

Esta tercera etapa comprende el período entre los meses de agosto de 2016 hasta junio de 2017, casi un año. Se caracteriza porque las sesiones de implementación se desarrollaron de manera bastante orgánica, ya que después de haber pasado por la experiencia de la Semana de Verano, el cual fue un periodo de intensa actividad y esfuerzo de logística, los voluntarios ya tenían un ritmo de trabajo establecido, y la organización de las sesiones se había vuelto más fácil. En esta etapa

del estudio, varios cambios pudieron ser observados en los pequeños, como resultado de la puesta en práctica de los principios básicos de la educación Montessori, mismos que se describen y analizan en el apartado de resultados observados.

Del grupo inicial de voluntarios, permanecieron dos mujeres: Y.S. y O.S., ambas de 19 años de edad y estudiantes de la carrera de Comunicación social en la UADY. Ellas se desempeñaron muy bien como orientadoras y supervisoras de los colaboradores con menos experiencia. Los nuevos voluntarios que recibimos en este periodo provenían tanto de Canicab como de Mérida, de otros estados del país, e incluso se unió una persona de origen extranjero. Es aquí en donde se encuentra el componente intercultural de la implementación, en el encuentro entre personas de diversas geografías y formas de pensar, teniendo de fondo el centro comunitario y como actores participantes a los mismos niños.

Contar con el respaldo de los estudios que previamente se habían realizado en *Uj Ja' Sijo'ob* fue de gran ayuda para el presente proyecto. Éste a su vez propició que nuevas actividades se desarrollaran en dicho espacio. Por ejemplo, se impartieron algunas clases de idioma inglés para alumnos de sexto de primaria y de secundaria, por iniciativa de una de las voluntarias y con la colaboración de la investigadora. Se pretendió incluir la enseñanza de la lengua maya en dichas clases, pero esto último no llegó a concretarse, debido al menor interés en esta lengua por parte de los estudiantes. Asimismo, cuatro voluntarias de la carrera de comunicación social de la UADY (Y.S. y O.S. entre ellas) impartieron un taller de fotografía para niños de primaria y jóvenes de secundaria. Su propósito era presentarles la fotografía como un medio de expresión personal y de acercamiento a las artes gráficas (Y.S. y O.S., comunicación personal, 12 de noviembre de 2016).

Las voluntarias V.P. y K.S., también estudiantes universitarias, produjeron el *podcast* “La Cuchara” en enero de 2017, en el que participaron varios niños, quienes asistían con regularidad a las sesiones de la implementación. En el *podcast*, los invitados hablaron acerca de sus gustos, de aspectos interesantes de su comunidad, y contaron cuentos y chistes. También mencionaron las actividades que hacían en “la Uady” y explicaron los motivos por los cuales les gustaba acudir a dicho lugar. De

igual manera, comentaron las diferencias que percibían entre su escuela primaria y el centro comunitario. En la sesión de grabación, los pequeños fueron acompañados por la voluntaria canicabense Sandra (13 años), quien también participó en el *podcast*.

Esta producción radiofónica puede ser escuchada en la página de Internet “La Hacienda de Canicab” (<https://lahaciendadecanicab.wordpress.com/>), la cual a su vez es un blog de historia y cultura de la localidad, creado por los jóvenes de secundaria. Dicho blog es producto de una investigación anterior a este estudio (Tenas, 2016, p. 63). Finalmente, inspirada por sus experiencias dentro de la implementación, Y.S. decidió emprender su propio proyecto de tesis con los niños en el centro comunitario.

Al iniciar el año 2017, se planteó de manera oficial diversificar las actividades en *Uj Ja’ Sijo’ob*. Debido a que en las sesiones de la implementación ya se había producido el ambiente de convivencia pacífica entre los niños, el cual es uno de los propósitos del método (Montessori, 1912, pp. 346-347) se consideró que era el momento idóneo para realizar más actividades culturales y de aprendizajes no relacionados con la educación formal. Los pequeños recibieron con entusiasmo estas nuevas actividades, asistiendo a ellas incluso en horarios entre semana, por las tardes; pues las sesiones posteriores a la Semana de Verano se llevaban a cabo únicamente los sábados, en el horario establecido desde la incorporación de los voluntarios.

Se realizaron talleres de reciclado, de siembra de árboles y parcelas, e incluso de conceptos básicos de mecánica y mantenimiento (“taller de ingeniería con Waldo”, como le llamaron los niños). Se me encomendaron las clases de jarana, a pesar de mi casi nulo conocimiento de este baile tradicional. Ello me impulsó a documentarme al respecto, y a buscar en la Internet diversos recursos para aprender, como videos de pasos e interpretaciones musicales de orquestas jaraneras. Los pequeños y yo intentábamos seguir los pasos de los bailarines en la pantalla de mi *tablet*, al ritmo de “El Timbalero” y otras piezas de jarana que sonaban desde mi teléfono celular.

El Mes de Verano 2017

Los primeros meses del año 2017 transcurrieron con la calma y eficiencia que caracteriza a un proceso ya establecido, tal como se relató en el apartado anterior. A

finales de junio de ese año, recibimos a un grupo de estudiantes provenientes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), y a nuevos voluntarios de la carrera de comunicación social de la UADY. Este acontecimiento hizo necesario que se reiniciara el proceso: de nuevo se les habló del método y en qué consistía, y otra vez pude observar en ellos las dudas, ensayos y errores de los primeros voluntarios. De entre el grupo de jóvenes tabasqueños, algunos cursaban estudios superiores de educación, mientras que los demás provenían de áreas no relacionadas a la pedagogía, lo cual les motivaba a vivir una experiencia diferente.

Decidí que el recibimiento de estos nuevos voluntarios era un buen momento para finalizar la recolección de información para esta investigación, con una nota alegre: la continuidad de la implementación. Seguí registrando los acontecimientos en el centro comunitario con la misma metodología que hasta ese momento, pero con miras a utilizarlos en estudios y proyectos futuros.

La emoción de contar con la colaboración de más gente que el año anterior hizo que se decidiera que este año, no sería una semana de verano, sino un mes. Se diseñaron cuatro semanas de actividades aún más variadas que el año anterior, por ejemplo: un taller de teatro, que incluyó la elaboración de los títeres utilizando botellas de plástico, telas y pinturas; introducción a la música, un taller de manualidades con materiales reciclables, y una brigada de limpieza para la comunidad. Con esta última actividad, salimos a las calles de Canicab a recoger botellas de plástico. Ello nos hizo presentes en toda la localidad, pues los residentes que aún no nos conocían, nos vieron y nos conocieron en dicha salida.

Sin embargo, a mediados de julio de 2017, en la segunda semana del Mes de Verano, tuve que dejar de asistir al centro comunitario, lo cual truncó las aspiraciones que yo tenía de convertir mis últimas observaciones de campo en otros productos científicos. Al final, dichos registros se integraron al corpus que sustenta la descripción y análisis de los eventos en este documento, y aportaron información valiosa que serviría para discernir qué obstáculos y necesidades enfrentaría la planeación y realización de una futura implementación.

Resultados observados

Respecto a la práctica del método educativo Montessori

En este apartado se describen algunos de los sucesos observados que evidencian los cambios en el desarrollo físico, social e intelectual de los niños, que fueron impulsados por las características propias de la educación montessoriana. De igual manera, se detallan los testimonios de los familiares respecto a cómo se dieron dichos cambios en la intimidad del entorno doméstico, y en las interacciones sociales de los niños en general (en la escuela, con amigos y vecinos, y con otros familiares).

Desarrollo motriz y sensorial. Se observó un dominio creciente de los niños con respecto a sus movimientos. Uno de los cambios significativos en este ámbito fue que poco a poco los pequeños dejaron de caerse de las sillas, o tropezarse con las mismas; y lograron pararse en ellas con equilibrio para alcanzar el lavadero y otros objetos que quedaran fuera de su alcance debido a su estatura. Asimismo, adquirieron la habilidad de acomodar las cosas de manera que cupieran en los espacios, y la de manipular objetos pequeños, tales como cuentas de colores y fichas de juego. De acuerdo con Montessori (1912, pp. 121-122) la realización de los *ejercicios de la vida práctica* (ayudar en las labores de orden y limpieza) es lo que posibilita el progresivo desarrollo de las capacidades motoras y sensoriales de los niños. Y a través de la interacción con los materiales del método, se propició que los pequeños comenzaran a identificar más acertadamente los colores, tamaños, formas y pesos de los objetos.

Modificación de hábitos personales. Al inicio del estudio, los pequeños mostraban comportamientos que los identificaban como “traviesos” y “terribles” a los ojos de sus familiares y otros miembros de la comunidad. Aquellos niños que asistían de manera regular a las sesiones comenzaron a adquirir nuevos hábitos en los aspectos que se detallan a continuación.

Higiene. Lavarse las manos, usar servilletas para limpiarse solos los mocos de la cara, mantener limpio el baño, lavar los platos y las mesas después de comer, fueron algunos de los hábitos que los niños y niñas fueron adquiriendo.

Trabajo y disciplina interna. Paulatinamente, los niños fueron más capaces de concentrarse en la actividad que estaban realizando, y de terminarla. Y cuando terminaban, o si ya no les interesaba la actividad, se les decía que recogieran los materiales utilizados. Durante los primeros seis meses de la implementación (de enero a agosto de 2016) fue difícil hacer que los niños realizaran esta labor de limpieza. Pero desde septiembre de ese año, la mayoría de los niños ya no necesitaban que se les indicara, pues lo hacían por iniciativa propia, a semejanza de los pequeños de las primeras Casas de los niños (Montessori, 1912, p. 348).

Asimismo, aprendieron a manejar con mayor cuidado los libros, los materiales didácticos, los trastes de cocina, los muebles y demás recursos del centro comunitario (por ejemplo, cerrar la llave del agua al terminar de usarla). Tal como lo hacían los pupilos de Montessori, en sus palabras: “Ningún error se comete, ningún vaso se rompe, ni una gota de sopa se derrama” (Montessori, 1912, p. 349).

Conducta social y cortesía. Saludar a las personas, hablar sin gritar y sin hacer callar a los demás, ofrecer su ayuda de manera espontánea y desinteresada, y no pegar, morder o empujar fueron otros cambios notables en el comportamiento de los pequeños que participaron en las sesiones de la implementación, de manera regular y por un período de tiempo mínimo de dos meses.

Estos cambios fueron percibidos por los voluntarios, quienes con frecuencia señalaban que el comportamiento cada vez más autónomo de los niños era uno de los factores que hacían posible la convivencia pacífica en el centro comunitario. Y de acuerdo con Montessori (1982, p. 205) los niños eventualmente trasladan la puesta en práctica de sus nuevos hábitos al ambiente familiar. Esto último fue observado por las madres y los familiares de los niños; en palabras de doña Karla:

Vino la familia de mi esposo de visita, y le dijeron a mi esposo que [Yajaira, su hija de tres años] estaba rara: que pedía por favor, que decía gracias y con permiso; y yo vi que les traía sillas y se las ofrecía para que se sienten. Es que en su familia no acostumbran a ser así (K.M., madre de familia, comunicación personal, 9 de junio de 2016).

Normalización y convivencia pacífica. El proceso de desarrollo infantil que Maria Montessori llamó “normalización” (1982, p. 245) sucedió durante la primera etapa del estudio, con el primer grupo de niños participantes. Se observó de nuevo con los pequeños que se unieron a las actividades de la implementación al tiempo de la incorporación de los voluntarios. A partir del mes de septiembre de 2016, la mayoría de los niños que asistían a las sesiones en el centro comunitario ya se encontraban normalizados, e integraban rápidamente a este proceso a los pequeños de más reciente ingreso. Mediante sus interacciones, los niños modelaron, regularon y corrigieron sus compartimentos y actitudes. Esta nivelación llevada a cabo por los propios pequeños es fundamental para la dinámica educativa del método (Montessori, 1912, pp. 346-347).

Este resultado fue percibido y expresado por todos los grupos de actores involucrados en el proceso de implementación, pues se hicieron evidentes los cambios en el comportamiento de los niños que hicieron posible la convivencia pacífica. Por ejemplo, durante la Semana de Verano 2016, al recibir a más niños de los que normalmente llegaban a las sesiones de los fines de semana, era inevitable que los recién llegados infringieran con frecuencia las normas de convivencia ya establecidas en el centro comunitario.

Fue en este contexto que vi a Francisco, un niño de ocho años comúnmente descrito por su madre y otros pequeños como “terrible” y “peleonero”, acercarse a un chico de aproximadamente la misma edad, quien estaba arrebatándole un juguete a un niño más pequeño. Francisco le dijo al chico que estaba cometiendo la agresión: “No hagas eso, acuérdate que en ‘la Uady’ no debemos pelear”. Ese niño era precisamente uno de los recién llegados durante la Semana de Verano, mientras que Francisco llevaba aproximadamente dos meses asistiendo a las sesiones de los fines de semana en el centro comunitario. La acción pacificadora de Francisco era una muestra visible del progreso en su proceso de normalización.

Y el 6 de agosto de 2016, último día de la Semana de Verano, pude presenciar este aspecto en un niño y dos niñas de tres años de edad. Una de ellas era Yajaira,

quien asistía regularmente a las sesiones desde el inicio de la implementación. Con calma, sin dar muestra alguna de egoísmo o enojo infantiles, los tres pequeños colaboraron para llevar varios *banquillos* a una esquina del segundo salón. Con ellas formaron una especie de cama de madera, sobre la cual se sentaron los tres, estiraron por completo sus piernas, y estuvieron platicando por largo rato. Posiblemente, querían tener esa posición, pero sin estar en contacto con el suelo empolvado, al tiempo que disfrutaban de la frescura y comodidad de la madera.

Autonomía y desarrollo personal. La autonomía lograda por los niños impulsó su desarrollo personal, pues al inicio de la implementación y hasta mediados del mes de julio de 2016, los niños no podían mostrar sus emociones ni expresar sus deseos. Este hecho está relacionado con la represión emocional que comúnmente se ejerce contra los niños en el seno familiar, por parte de sus parientes adultos (padres, abuelos, hermanos mayores, tíos). Aunque dicha represión no conlleva una mala intención *per se*, sino que nace de la reproducción de conductas y valores aprendidos de padres a hijos, mismas que están cargadas de violencia estructural. Sin un esfuerzo educativo encaminado a cambiar estas actitudes, y dirigido no sólo a los niños, sino también a sus familias, esta situación se perpetuará de generación en generación (J.C.M., antropólogo, comunicación personal, 15 de octubre de 2016). Tal como lo señala Larrain (2002): “En la medida en que ese concepto [la violencia naturalizada] no se modifique, es altamente esperable que [el niño] repita estas conductas cuando sea adulto” (p. 392).

En Yucatán, es común que los familiares le digan a los niños que no hablen, que no lloren, que no griten: “¡Ya cállate!” “*Shó*, niño, que no entiendes” (*shó* es una interjección que se usa para indicar a las personas que hagan silencio). También se les reprime cuando saltan, corren o agarran los objetos: “¡Aquiétate!” “Deja de estar molestando”. En ocasiones, además de escuchar expresiones parecidas a las aquí mencionadas, pude presenciar eventos de violencia física empleada contra los niños, como nalgadas o *chancletazos* (golpes en los muslos empleando una sandalia de diario o *chancla*). Por supuesto, los familiares procuraban no emplear el recurso del castigo físico en mi presencia; y si lo hacían, enseguida se disculpaban y se

justificaban diciendo: “Pues si el niño no me hace caso, no me dejó otra [opción], ¿qué más voy a hacer?”.

Estos modelos parentales y de crianza fueron catalogados por la doctora Montessori como esfuerzos del adulto por tener al niño bajo control, por considerarlo un ser no inteligente, al que hay que enseñarle cómo comportarse adecuadamente; y mientras tanto, se le debe mantener alejado de las cosas que ha conseguido el adulto con el esfuerzo de su trabajo, para evitar que les haga daño. Montessori afirmaba que estas acciones inconscientes de los adultos que rodean al niño tienen el efecto a largo plazo de anular *la personalidad del niño* (Montessori, 1982, pp. 39, 53 y 303).

Así, al principio de este estudio, con los tímidos niños de Canicab teníamos entre manos un caso similar al descrito por Montessori: los niños “desviados” es decir, no normalizados, que fueron sus primeros pupilos. “Eran niños tímidos y llorosos, tan miedosos que no se atrevían a pronunciar palabra alguna. Sus semblantes carecían de expresión, sus ojos de vida” (1982, p. 181). Como ejemplo tenemos a Jorge, un niño de siete años que comenzó a asistir a las sesiones de la implementación desde la incorporación de los voluntarios. Durante casi dos meses, el menor llegaba al salón, se sentaba en silencio, y lo único que hacía era dibujar animales. Todo intento de los voluntarios por establecer comunicación o realizar actividades diferentes con él era infructuoso, pues el pequeño no contestaba, no miraba a los ojos, y sus facciones se mantenían serias.

Por supuesto, había algunas excepciones: niños y niñas muy platicadores, a quienes se les tenía que recordar con frecuencia que podían hablar sin tener que alzar tanto su voz y sin gritar. Para ello, los voluntarios procuraban seguir las pautas del método: explicar las razones y modelar el comportamiento con acciones propias (Montessori, 1912, p. 349).

En general, fue después de las actividades del verano de 2016 que los pequeños comenzaron a tener más confianza para relacionarse entre ellos y con los voluntarios, para platicar, sonreír y sostener la mirada durante el diálogo. Desde entonces, los niños ya expresan sus deseos de manera más concreta y específica, y realizan las actividades cada vez con menor temor a cometer errores o ser regañados

por ello. En palabras de una voluntaria externa ocasional de 19 años de edad:

Estos niños saben lo que quieren; te dicen: “quiero leer, quiero pintar” [...].

Eso es algo que no se ve en otros ambientes con niños. En mi caso, por donde yo vivo los niños son muy dependientes, todo te piden que lo hagas por ellos (comunicación personal, 19 de noviembre de 2016).

Esto pone de manifiesto la importancia de la implementación en el sentido de su influencia curativa en los pequeños, pues si un niño carece de bienestar emocional, familiar y social, no se puede trabajar junto con él hacia la realización de metas académicas o pedagógicas de cualquier índole (J.C.M., antropólogo, comunicación personal, 23 de mayo de 2017). De nuevo el caso de Jorge sirve para ilustrar este aspecto, pues al tercer mes de participar regularmente en las sesiones, comenzó a platicar con los voluntarios: les contaba acerca de sus animales, de sus gustos, y de sus salidas familiares. Asimismo, fue posible realizar con él actividades de lectoescritura y matemáticas, y al terminar éstas, hacía lo que más le gustaba: dibujar animales. Incluso participó en el podcast “La Cuchara”, en el cual expresó lo que le gustaba hacer en “la Uady”: “Pinto, juego y leo” (Jorge, enero de 2017). También contó un cuento corto a manera de canción. A los demás voluntarios y al asesor les sorprendió escuchar a ese niño que seis meses atrás no articulaba palabra alguna.

En entrevista con Alicia, de siete años de edad, ella respondió a la pregunta “¿Qué aprendes en ‘la Uady’?” de la siguiente manera: “Que debemos respetar a mis compañeros, y también [a] las maestras, me enseñan a respetarlas, a hablarles bien. También me enseñan a leer, a escribir, a barrer, a lavar los trastes” (26 de noviembre de 2016). Alicia y su hermano Román, de cinco años de edad, eran participantes regulares del estudio desde la primera semana del mes de junio de 2016, a finales de la primera etapa de esta investigación. Sus palabras expresan su percepción de los aprendizajes que ha adquirido en el centro comunitario, más allá de los aspectos meramente lúdicos. Asimismo, constituyen una muestra de que la experiencia de asistir a las sesiones y participar en las actividades de la implementación ha tenido influencia en su desarrollo personal y social.

Lectoescritura, conteo y operaciones matemáticas básicas. Los niños que carecían de las nociones más básicas en estas áreas, las adquirieron a partir de su asistencia a las sesiones de la implementación. Se utilizaron los materiales del método (tarjetas con letras y números, cuentas de plástico para representar las unidades, decenas y centenas) a la par que ejercicios impresos, los cuales eran fotocopiados de libros, descargados de Internet, o elaborados por los mismos voluntarios. La madre de un niño de ocho años expresó su apreciación al respecto, durante el segundo grupo de enfoque con madres de familia que se realizó en el centro comunitario: “[Mi hijo] está en tercero de primaria y no sabía leer, aquí le enseñaron a leer y a escribir” (3 de diciembre de 2016).

Aprendizaje del método en la práctica. Mediante su desempeño como guías Montessori en las sesiones de la implementación, los voluntarios aprendieron a poner en práctica los fundamentos del método, teniendo una orientación inicial por parte de la investigadora. Para Montessori, el guía no es un maestro tradicional: es un experimentador que aprende a la vez que enseña, durante el desarrollo de las lecciones (1982, pp. 80, 107 y 233-234).

Involucramiento de los familiares. Se logró la participación de las madres de los niños y los miembros femeninos de las familias (hermanas, abuelas, tías, primas) en lo relativo al seguimiento de la educación Montessori en el hogar. Los padres de familia y demás familiares masculinos, si bien no se involucraron en ese ámbito, sí participaron en aspectos operativos, tales como el transporte de los niños y sus madres al centro comunitario, y en las labores de construcción y mantenimiento llevadas a cabo en el mismo.

Respecto al proceso de implementación y adecuación cultural del método

En la siguiente sección, se presentan los resultados que se produjeron específicamente en lo relacionado a los aspectos organizacionales y logísticos de la implementación, así como a las adaptaciones realizadas al método con el propósito de hacerlo más pertinente a las características de la cultura maya actual, tal como está presente en el contexto de esta investigación.

Participación de voluntarios sin estudios pedagógicos. Al comenzar las actividades en la primera Casa de los niños, Maria Montessori trabajó con madres de familia, enfermeras y mujeres jóvenes, quienes no contaban con preparación académica para la docencia (1912, p. 268). Dicha característica de la implementación original se retomó en esta investigación.

Los voluntarios externos, es decir, que no eran habitantes de Canicab, fueron en su mayoría estudiantes universitarios de carreras diferentes a educación, pedagogía o ciencias de la educación. Los voluntarios que llevaban más tiempo colaborando en las sesiones solían invitar a sus amigos o familiares, usualmente hermanos y primos. Los voluntarios internos eran canicabenses, la mayoría de ellos adolescentes y jóvenes (hermanas, primas, vecinas, amigas), que se encontraban cursando la secundaria o la preparatoria, o bien habían abandonado sus estudios en algún grado de dichos niveles educativos. Algunos de los voluntarios externos e internos fueron ocasionales, es decir, que participaron solamente entre una y cinco sesiones.

Los niños, sus familiares y la comunidad en general llaman “maestros” a todos los investigadores y voluntarios que trabajan en *Uj Ja' Sijo 'ob*. Los muchachos canicabenses (hermanos, primos, vecinos y amigos de los niños participantes) suelen colaborar en las labores de construcción y mantenimiento del centro comunitario, pero no como “maestros”. Carlos (15 años), fue el único voluntario interno que se integró a las sesiones directamente como “maestro”, invitado por Sandra. La participación de este joven inició en la primera sesión posterior a las actividades de la Semana de Verano 2016, y se extendió hasta el mes de mayo de 2017, cuando los deberes escolares del fin de curso en su escuela preparatoria le impidieron seguir asistiendo como voluntario a las sesiones de la implementación.

Es probable que esto se deba a que en la sociedad mexicana, por tradición se asocia el oficio del maestro de niños pequeños con las labores y características del sexo femenino (maternidad y crianza, bondad, recato, abnegación y actitud de servicio, así como una apariencia estética agradable). Éstas son determinadas por la ideología androcéntrica (machista) y la cultura patriarcal, que históricamente han predominado en el pensamiento colectivo de nuestro país. Todo lo anterior hace que

la tarea de la educadora de nivel preescolar sea vista como una extensión de las actividades domésticas de la mujer, y no como el trabajo de un profesional de la docencia (García y Hernández, 2015).

La participación de los voluntarios internos ha sido fundamental para la integración social de los niños entre sí y con los voluntarios externos. Al mismo tiempo, han sido el puente de vinculación con los demás pobladores de Canicab, en las funciones de difusión y recuperación de las percepciones de la comunidad respecto del proyecto.

Organización de las sesiones. Los voluntarios se reunían al final de las sesiones para planear las actividades de la semana siguiente. Aproximadamente al mes y medio de su incorporación, ya eran capaces de organizar actividades improvisadas, ya fuera antes o durante las sesiones. Esto debido a una mayor penetración entre ellos y a la delegación de diferentes funciones, mismas que ya podían ejecutar de manera independiente, sin depender de la supervisión de la investigadora.

Utilización de recursos locales y reciclables. Los voluntarios recuperaron materiales reciclables y objetos existentes en el entorno (bolsas y botellas de plástico, cartón, tela, ramas de árboles, piedras, materia orgánica para composta, fragmentos de vidrio y cerámica, fibras de henequén) para realizar reparaciones y adecuaciones al espacio físico del centro comunitario, así como actividades manuales con los niños.

Colaboración para la donación y elaboración de materiales. Los voluntarios donaron, o consiguieron donaciones de otras personas, con el fin de reunir materiales (papel, lápices, colores), y libros para la biblioteca del centro comunitario. Asimismo, colaboraron entre ellos para elaborar los materiales didácticos que se necesitaban con mayor urgencia, ya sea con recursos externos, propios, donados o existentes en el entorno de la comunidad.

Integración de elementos de la cultura maya. Esto se ve reflejado en diversos aspectos de la implementación. Por ejemplo, la construcción de la sala de trabajo dentro de una *palapa*, que es una variación de la casa maya, y no dentro de un salón de clases. Los platillos de la gastronomía yucateca fueron incluidos en algunos

de los almuerzos en el centro comunitario. El baile y la música típicos del estado estuvieron presentes en las tardes del taller de jarana. Y las plantas y hortalizas que tradicionalmente se cultivan en esta tierra fueron las que los niños sembraron en las parcelas de “la Uady”.

En los apartados donde se detallan las actividades de las sesiones ordinarias y de los periodos de verano, se describió de qué otras maneras se incorporaron las características de la cultura maya: los juegos y los juguetes tradicionales, las representaciones de personajes de la mitología maya, la ceremonia del ofrecimiento del trabajo, y el uso de recipientes elaborados con materiales locales.

Integración de herramientas tecnológicas. De igual manera, las tecnologías de la información y la comunicación estuvieron presentes, pues los voluntarios hicieron uso ocasional de *laptops*, *tablets* y sus teléfonos celulares para la búsqueda de información que enriqueciera los aprendizajes de los pequeños. Por ejemplo, los niños disfrutaban mucho ver fotografías y videos de animales, tanto de los que habitan en Yucatán, y que ellos mismos han podido ver en su comunidad, como de los que pertenecen a ecosistemas diferentes y lejanos.

Los voluntarios aprovechaban estas ocasiones para abordar de manera sencilla algunos temas de diversas áreas del saber, tales como biología, geografía y ecología. Lo anterior está de acuerdo a los principios del método, pues según las observaciones de Montessori (1982, pp. 200-201) las experiencias que aparentan ser simples y cotidianas pueden convertirse en el inicio o en la consolidación de un aprendizaje.

Asistencia constante de los niños. Los niños que participaron desde el inicio de la implementación, así como los que se integraron a partir de la incorporación de los voluntarios, fueron los que asistieron de manera regular a la mayoría de las sesiones. Esto se repite con los niños de nuevo ingreso, pues cuanto mayor es su tiempo de participación, mayor es su constancia para asistir a las actividades.

Convivencia pacífica vs. violencia normalizada. En el primer capítulo se expuso que, para la puesta en marcha de este proyecto, se tomaron como ejemplo las acciones realizadas por otras implementaciones del método, que integran a su práctica actividades de asistencia social para la prevención de la violencia, entre otras

problemáticas. Como se detalló en una sección anterior, en Canicab existen situaciones de violencia normalizada o naturalizada (es decir, que se considera como normal o cotidiana), que se producen dentro de la dinámica familiar y social de la comunidad.

Paulatinamente se dejaron de observar conductas de violencia naturalizada en los niños que asistían al centro comunitario, tales como empujarse, gritarse, insultarse, pedir las cosas a gritos, morder, patear, pellizcarse, dar golpes con las manos o tirar objetos a las personas alrededor. Dichos comportamientos se naturalizan debido su presencia en el entorno familiar y social, bajo la forma de juegos rudos, falta de cortesía, castigos físicos y personas que hablan a gritos y con insultos. Como lo afirma Larrain (2002):

Las relaciones familiares son la escuela primaria de la convivencia social, cuando esas relaciones son de agresión, violencia o abandono, causan un impacto significativo a lo largo de la vida del niño o niña que las sufre... los niños expuestos a conductas agresivas por parte de sus padres, tienden a ser más agresivos con sus cuidadores e iguales... Los niños golpeados perciben la violencia como una conducta ‘normal’ a desarrollar en ciertos conflictos familiares (pp. 390-392).

Después del primer semestre de la implementación, el ambiente de convivencia pacífica que se había alcanzado con los niños que asistían regularmente a las sesiones era notorio, tanto para los voluntarios como para cualquier visitante: “El ambiente es muy calmado, no hay ruido, y no porque no jueguen o no se rían, pero está muy tranquilo en comparación con otros lugares con niños” (Voluntario externo ocasional, 21 años, 19 de noviembre de 2016). Esta apreciación es similar a la descripción del ambiente en un día de actividades de una de las primeras Casas de los niños: “El compañerito de tres años trabaja pacíficamente al lado del niño de siete... Todo se desarrolla en medio de una profunda paz” (Montessori, 1912, p. 347).

Inclusión. Se logró la inclusión de Adriana, una niña en silla de ruedas, gracias al acondicionamiento de los espacios físicos del centro comunitario (construcción de rampas y pasillos de cemento). De igual manera, fue posible debido a los valores de respeto, colaboración y compartir que han sido inculcados en los

niños a lo largo del proceso de la implementación. Evidencia de ello es que cuando la niña era llevada a las sesiones, los pequeños ofrecían su ayuda para empujar su silla por turnos, mover las piedras del camino para facilitar su paso, y proporcionarle sombra con sombrillas, libros o ropa extendida sobre su cabeza.

Los niños realizaban estas acciones de amabilidad y servicio con espontaneidad, por iniciativa propia y sin que algún adulto se los indicara; de manera similar a los eventos que sucedían en la primera Casa de los niños, descritos por la doctora Montessori (1982, p. 203-205). Asimismo, los pequeños solían platicar con Adriana durante las sesiones y en la hora de la comida. Al terminar la limpieza posterior al almuerzo, la llevaban a la explanada frente a la sala de trabajo para que jugara con ellos, con la ayuda de los voluntarios.

Reporte de avances en la escuela. En las entrevistas a las madres de los niños y a sus familiares, estos expresaron su observación respecto a que los niños, a pesar de que siguen rezagados en comparación con el nivel que las escuelas preescolar y primaria les exigen, han adquirido nuevos aprendizajes que los han ayudado poco a poco a regularizarse, ya no incurren en comportamientos violentos y realizan las actividades que sus profesores les piden. Tal como lo expresó la madre de un niño de ocho años: “Mi hijo ya copia su tarea, ya la hace, ya no se pelea con sus compañeros como antes” (comunicación personal, 10 de septiembre de 2016).

Al mismo tiempo, sigue latente en los niños el rechazo hacia las actividades escolares. “Lo que veo es que [a Luisa] se le hace difícil hacer su tarea, la hace llorando. Pero creo que es así como le pasa a todos los niños: tienen flojera, no les gusta” dijo la abuela de Luisa en una entrevista el 26 de noviembre de 2016.

Percepción de diferencias entre la implementación y la escuela regular. En relación a este aspecto, las apreciaciones expresadas por las madres y los familiares de los niños, algunas de las cuales se han plasmado en este documento, pueden compararse con lo que Montessori relató respecto a una petición de las madres de familia en su primera Casa de los niños. Ellas pidieron que se les enseñara a leer y a escribir a sus hijos, lo cual no estaba incluido entre los objetivos iniciales de la doctora Montessori. Solamente se había propuesto ayudar al desarrollo natural de los

niños por medio de los ejercicios sensoriales, para la motricidad, y *de la vida práctica*. Pero las madres insistieron tanto, que Montessori accedió a ello (Montessori, 1912, p. 267; 1982, p. 209).

Como argumento para sustentar su petición, aquellas madres dijeron: “En la Casa de los niños, los niños están despiertos, y aprenden tantas cosas fácilmente”. Esto les hacía confiar en que en la Casa de los niños se les enseñaría mejor que en la escuela elemental regular; es decir, sin las presiones conductuales que esta imponía sobre los pequeños, sino con entusiasmo y de manera natural (Montessori, 1912, p. 268). Los familiares de los niños de Canicab tenían la confianza de que sus pequeños aprenderían en “la Uady”, al igual que las madres de familia confiaban en el trabajo de la doctora Montessori.

Esta misma percepción fue expresada por una joven universitaria, en una entrevista semiestructurada con un grupo de voluntarios externos ocasionales:

Lo que pude notar [en la sesión], y también lo que estuve investigando acerca de este método, es que, creo que lo importante es que en este método los niños se interesan por aprender. Y en cambio, en lo que es la escuela tradicional, pues ellos se ven forzados a aprender, y es ahí donde sale la apatía por lo del estudio. Entonces, como que es muy importante este método, donde ellos se sienten libres de poder hacer lo que quieran; y aprender a través de materiales que, quizás los vemos como simples juguetes, pero en realidad tienen cierta característica que les va ayudando, tanto en matemáticas como en el área de español también. Entonces, creo que esa parte es muy importante para la formación de un niño, porque ya no se sienten como oprimidos en este mundo de que "tengo que hacer esto, o si no me van a reprender"; sino que ya se sienten libres de hacer lo que quieren (26 de noviembre de 2016).

Es de notar la referencia que hace esta joven al niño oprimido por su entorno, al igual que Montessori (1982, pp. 35-36, 53 y 303) cuando describe la represión que adulto ejerce contra el niño, proclamando que todo lo que hace es por el bienestar del pequeño, cuando en realidad es su propia defensa ante el mismo.

Cabe señalar que la libertad que se le otorga al niño en este método educativo no está del lado de la permisividad, sino que tiene el fin de guiarlo hacia el desarrollo de su autonomía y su disciplina interna, o *disciplina real*, como la llamó Maria Montessori. Ella misma emitió una aclaración al respecto (1982, p. 238):

Esto no significa que [el adulto] deba aprobar todos los actos del niño, ni abstenerse de juzgarle o que no deba hacer nada para desarrollar su inteligencia y sus sentimientos; muy al contrario, no ha de olvidar que su misión es educar, ser positivamente el maestro del niño.

Esta libertad del niño es uno de los resultados más importantes del método, y es la libertad humana auténtica, según la doctora Montessori (1982, p. 208). Es la que los niños aprenden de manera natural, a partir de los modelos de su entorno: educadores y familiares. De ahí la importancia de que el adulto también esté educado, y sobre todo, que se deje educar, en los fundamentos del método, para continuar el trabajo formativo del mismo en su hogar (Montessori, 1982, pp. 37-38 y 205).

En el capítulo de los antecedentes, se expuso que la sobrecarga de trabajo de los docentes de las escuelas multigrado es un factor que influye en el comportamiento indiferente o violento que estos profesores pueden llegar a desarrollar. El siguiente comentario, expresado por Alicia (7 años) en la entrevista del 26 de noviembre de 2016, señala la bondad y la atención de los voluntarios de la implementación como diferencias percibidas por ella entre el trato que recibe en el centro comunitario y en la escuela primaria de su localidad: “Me gusta de ‘la Uady’ que los maestros no son malos, y me gusta que nos enseñen mucho”.

Niños más pequeños, de entre tres y cinco años de edad, también expresaron estas diferencias al responder en entrevista a la pregunta “¿Por qué te gusta ir a ‘la Uady’?” con frases como “Porque no me regañan” y “Porque juego y soy feliz” (Luisa, 5 años; Yajaira, 3 años; Alfonso, 3 años; y Román, 5 años; 26 de noviembre de 2016). Y en más de una ocasión, el asesor señaló que los niños siempre quieren que la jornada escolar (en el preescolar y en la primaria) llegue a su final, pero que nunca ansían irse de inmediato a sus hogares cuando se termina el tiempo de las sesiones en el centro comunitario.

Confianza de los niños y sus familiares. A partir de los últimos meses de 2016 (noviembre y diciembre), los niños comenzaron a platicar a los voluntarios vivencias de carácter delicado, ocurridas en sus hogares. Asimismo, las madres de los niños y otros familiares comenzaron a confiarle a la investigadora sucesos de su dinámica familiar, y a pedirle orientación y consejo respecto a los mismos. En su momento, Maria Montessori también escuchó confidencias de la intimidad familiar por boca de las madres de familia (Montessori, 1982, p. 205). Esta información, la cual siempre se trató con confidencialidad, aportó muchos elementos para comprender el contexto familiar y social que rodeaba a los pequeños.

Por estas fechas, se dio el caso de que algunos de los niños menores de cinco años de edad comenzaron a mostrar comportamientos “en retroceso” durante las sesiones: gritar, llorar, morder, empujar y pegar a los demás, hacer berrinches y no querer realizar las actividades ni colaborar con la limpieza. Se tuvo la sospecha de que algún elemento o suceso dentro de la implementación había detonado estas conductas y actitudes, las cuales habían dejado de exhibir gradualmente en el tiempo que llevaban participando en el estudio.

Sin embargo, resultó ser que se debían a situaciones de estrés que los pequeños estaban viviendo dentro del seno familiar: eventos de violencia doméstica, ya sea como medida disciplinaria correctiva para el menor, u ocasionados por encontrarse alguno de los parientes en estado de alcoholización (*tomado*, como comúnmente se le llama en Yucatán); ausencia prolongada de las madres de familia, debido al trabajo; o la enfermedad de un pariente cercano, que acaparaba la atención de los demás familiares de los niños. A ello se le suma el hecho de ser atendidos por diferentes personas cada día, por causa de las situaciones aquí descritas; así como el advenimiento de nuevos miembros en la familia, lo cual avivó el característico temor infantil a ser desplazados y rechazados por sus seres queridos. Lo anterior coincide con la afirmación de Areas, Caballero y Pérez (2008, p. 29): “un niño que está pasando por un momento vital de violencia, falta de vínculos estables, abandono permanente o temporario, no está en las mejores condiciones para el aprendizaje”.

En entrevistas semiestructuradas, dos madres y una hermana mayor adolescente señalaron que sus pequeños se estaban comportando de manera agresiva y caprichosa en sus hogares, algo que ya no sucedía desde que comenzaron a participar en la implementación. Le atribuyeron este hecho a los acontecimientos familiares antes mencionados, tal como lo expresaron en sus testimonios:

Otra vez [Yajaira, su hija de tres años] está llorosa, todo el tiempo llora, y es caprichosa como antes, muy terca y responzona. Ya se portaba bien. Creo que es por todo lo que está pasando con él [su padre, enfermo al momento de la entrevista] (K.M., madre de familia, 26 de noviembre de 2016).

Si desde que [Alfonso, su hermano de tres años] empezó a ir a “la Uady” ya no se portaba mal, no sé qué le pasa [ahora]: está terrible, hace mucho berrinche, grita y llora y no quiere hacer nada; avienta las cosas en el suelo, le dices que las recoja y no lo hace, no quiere. Yo la verdad ya no sé qué hacer con él para que me haga caso [para que la obedezca] (E.P., 15 años, 26 de noviembre de 2016).

A lo mejor [la conducta de Alfonso] es porque me voy mucho tiempo de la casa para trabajar y para ayudar a su tía [embarazada al momento de la entrevista], y lo dejo con ella [E.P.], porque no puedo pedirle todo el tiempo a mi mamá o a sus tías que lo cuiden. Tal vez cree que lo voy a dejar de querer, en que me voy con su tía, y por eso me necesita más como mamá. Pero ahora no puedo, no tengo tiempo para estar con él: llego cansada de trabajar, y encima tengo que atender a su papá. Como yo ya no sé qué hacer con él, a veces tengo que pegarle, y [eso] me duele, yo no quisiera tener que hacerlo. Pero es peor si su papá lo ve así [portándose mal] y está *tomado*: si él le pega, le va doler mucho más (E.C., madre de familia, 26 de noviembre de 2016).

Percepción de la utilidad de la implementación. Las familias de los niños participantes, así como los residentes de Canicab que sabían de la existencia de este proyecto, coincidieron en que es útil y beneficioso para los niños. Expresaron dicha percepción a través de la comparación de los aprendizajes y los comportamientos de los pequeños, antes y después de su participación en el estudio.

En la primera junta con las madres de familia, se les pidió que expresaran sus opiniones acerca del centro comunitario y de las actividades que se realizaban como parte de la implementación. Asimismo, se les animó a dar sugerencias para enriquecer el proyecto en general. Fue la primera vez en este estudio que se utilizó la técnica de grupo de enfoque para el registro de la información, contando con la participación de seis madres de familia. Una de ellas declaró:

Yo estoy muy agradecida con el maestro [J.C.M.], con la maestra [C.C.R.] y con todos los muchachos que vienen a trabajar aquí [en el centro comunitario] porque poco a poco me han hecho ver y entender que no debo pegarle a mis hijos, que les tengo que hablar con paciencia, hasta que entiendan. Hasta Waldo me ha dicho, “No mamá, no le pegues a los niños, tienes que hablarles, decirles: ‘Mira hijo, así se hacen las cosas’”. Y me ha costado mucho trabajo, Dios sabe que sí; pero creo que lo estoy intentando, lo hago lo mejor que puedo (C.J., madre de familia, 12 de junio de 2016).

El último día de la Semana de Verano 2016, una mujer de edad avanzada que vive en el camino hacia los terrenos de “la Uady”, a quien los pequeños y los voluntarios solían saludar cuando pasaban frente a su domicilio, me dijo:

Qué bueno que vienen ustedes [investigadores y voluntarios] a enseñarles a los niños, no cualquiera viene aquí a hacer eso. Y también ya dejaron muy bonito ahí en “la Uady”: ahora se ve muy bien, es un lugar bueno para que vayan los niños; para que aprendan a trabajar y que aprendan a portarse bien, porque eso les hace falta (D.I., comunicación personal, 6 de agosto de 2016).

En Yucatán, con la expresión “dejar bonito” se alude a las labores de adecuación, mantenimiento y embellecimiento de un espacio físico. Y con la palabra “trabajar” es probable que la señora se haya referido a las labores domésticas (barrer, sacudir, lavar trastes) y del campo (la siembra y el cuidado de las plantas). Esas actividades se practicaban en las sesiones al ser parte del método Montessori, a los cuales ella llamó *ejercicios de la vida práctica* (Montessori, 1912, pp. 121-122).

Los niños ponían en práctica en sus hogares los aprendizajes que adquirirían en las sesiones de la implementación, tal como lo expresó la abuela de Luisa:

Antes [Luisa] era muy traviesa, cualquier cosa te tiraba, era muy agresiva, te grita, te pateaba. Ahora es un cambio muy grande que ella tiene, ya hasta obedece a su papá. Le decías que levante las cosas, no te lo levantaba [...]. Ahora ya hasta te dice “Mami, te ayudo”, [y] me ayuda en la cocina, sólo que yo veo que no se corte así sus deditos (26 de noviembre de 2016).

Asimismo, cuando caminaba junto con los niños rumbo a “la Uady” y nos deteníamos a comprar en la tienda que está justo antes del inicio del camino que lleva al centro comunitario, la dependienta me saludaba diciendo “Otra vez con sus niños, maestra”. También me hacía comentarios respecto a su apreciación de los cambios en el comportamiento de los pequeños: “Eso veo, ya no salen corriendo a la calle como antes, ya se están portando bien, sobre todo esta belleza”. Con tal adjetivo, ella se refería precisamente a Luisa, quien era participante del estudio desde marzo del 2016.

Por otra parte, las palabras de una madre de familia manifiestan su opinión con respecto a las transformaciones que ella percibió en su hijo de ocho años de edad:

La verdad yo no tengo ninguna queja, es más le agradezco el trabajo que están haciendo aquí con los niños. A mi hijo se le hacía muy difícil convivir con los otros niños, y aquí veo que juega (3 de diciembre de 2016).

Este testimonio fue recuperado del segundo grupo de enfoque con madres de familia que llevé a cabo en el centro comunitario. Los comentarios de las señoras contenían apreciaciones similares, señalando las diferencias observadas en sus hijos antes y después de participar en la implementación; tanto en la adquisición de habilidades de lectoescritura, como en sus hábitos personales y su conducta social.

Uno de los últimos comentarios que recibí en relación con la utilidad de la implementación fue de doña Carolina (C.Y.), la madre de Jorge. La señora me relató que su hijo le había contado, muy emocionado, que en la sesión de la semana anterior había visto “conchitas, diamantes y huesos de dinosaurios” en los fragmentos de piedra caliza que tapizan el camino al Centro comunitario. Dichas rocas están cubiertas con fósiles de conchas marinas, vestigios del pasado prehistórico de la península de Yucatán como parte del suelo oceánico. También contienen pequeñas formaciones de cuarzo y granito (los cuales el niño llamó “diamantes”).

En cuanto a los residuos óseos, seguramente no se trataba de huesos de dinosaurio, sino de animales de la comunidad: perros, gatos, pollos, borregos, caballos y vacas. Jorge y otros niños recogieron estas rocas, junto con hojas de árboles y flores del camino; y las exploraron con evidente deleite, con ayuda de una lupa y de un microscopio de juguete, durante la sesión del sábado 17 de junio de 2017.

Doña Carolina me dijo que ella jamás se había detenido a ver las rocas del camino, pues para ella “sólo son piedras, están ahí y ya”. Pero cuando vio el entusiasmo con el cual su hijo le mostraba lo que había descubierto en ellas, la señora pensó que era “un milagro de Dios que haya cosas así adentro de las piedras, quién lo iba a saber”. Asimismo, me expresó el deseo que este nuevo conocimiento hizo surgir en ella:

Cómo quisiera yo ir también a la “la Uady” para aprender tantas cosas tan bonitas. Pero no puedo, porque están mis otros hijos; y si me voy ¿quién va a hacer la comida? ¿Y quién va a lavar la ropa? Ni modo que cuando venga mi marido, yo le diga: “Ve qué vas a comer, yo me voy a ‘la Uady’ a aprender” [se ríe] (C.Y., madre de familia, comunicación personal, 24 de junio de 2017).

Reconocimiento social. Los comentarios positivos que se han reproducido en las páginas anteriores son muestra del reconocimiento de los canicabenses hacia la labor educadora de los investigadores y voluntarios. Adicional a esto, los familiares de los niños tenían una manera muy particular de externarnos su agradecimiento: regalándonos comida, o invitándonos a almorzar. Casi todas las semanas, los investigadores y voluntarios dejábamos Canicab con pequeñas dotaciones de huayas, nances, ciruelas, naranjas, limones, mangos, chiles, tomates, pepinos, sandías, melones, arroz con leche, helados, dulce de calabaza, empanadas, tamales, *brazo de reina*, salbutes y panuchos... todos ellos alimentos y platillos representativos de la gastronomía popular yucateca.

A pesar de tratarse de familias con una situación económica que no da lugar a excesos, compartían amablemente con nosotros los frutos de la tierra del Mayab (nombre ancestral de la península de Yucatán, en lengua maya), muchas veces cultivados en los jardines, parcelas, patios y solares de sus propias casas. Esta

generosidad natural se sentía como el más sincero de los premios a todo el cansancio que conllevaba la realización del proyecto; además de su retroalimentación con respecto a los cambios y avances de los niños, tanto en la escuela como en el ambiente familiar.

Difusión del proyecto por medio de la recomendación. En la primera etapa de la implementación, no se realizó una labor de difusión de la misma, porque la investigadora era la única persona a cargo de los niños en ese momento. Esto le impedía atender a más de cinco pequeños en cada sesión, por lo cual concentró su trabajo en el primer grupo de niños. Sin embargo, otras madres de familia expresaron su interés en el estudio, y pidieron que sus hijos fueran admitidos para participar en él. La investigadora les decía que eso sería posible más adelante, cuando se contara con más personas que colaboraran en las actividades del proyecto. Asimismo, les invitaba a no perder el interés en ello, y a que le contaran a otras madres de familia, para que más niños pudieran integrarse cuando las condiciones fueran favorables.

A partir de la incorporación de los voluntarios, los familiares de los niños que ya asistían al centro comunitario empezaron a invitar a otras familias canicabenses, y a sus parientes y conocidos de las poblaciones cercanas, Sac Chich y Ticopó. Grupos de hermanos, primos y vecinos comenzaron a venir a las sesiones, caminando juntos desde sus domicilios hasta “la Uady”, y viceversa. La participación de los voluntarios hizo posible que se pudiera proporcionar atención a este creciente número de pupilos.

En frecuentes ocasiones, no alcancé a abordar el camión de la ruta Mérida-Seyé que pasa por Canicab, razón por la cual debía tomar el autobús de la ruta directa, que no pasa por Canicab, y bajar en la entrada del pueblo de Ticopó. Ésta es una comisaría del municipio de Acanceh que se ubica antes de Canicab, en la ruta no directa de Mérida a Seyé. En tales situaciones, debía abordar un taxi motorizado para poder llegar a Canicab desde Ticopó.

Una mañana de septiembre de 2016, el taxista que me proporcionó el servicio de transporte de Ticopó a Canicab me preguntó si yo iba a trabajar a Canicab, y le respondí que sí, que soy maestra en un centro comunitario. Entonces él dijo “Ah, con ‘el maestro’, uno alto y *mulix*, ¿verdad? Ya había oído hablar de eso, me lo comentó

mi hermana que vive en Canicab: que van los niños y les enseñan a leer y a escribir, porque en la escuela, la verdad no los atienden”.

En la tarde del 28 de junio de 2017, acompañé a la maestra C.C.R. en su camino a las sesiones de regularización en lectoescritura que ella realizaba los miércoles en *Uj Ja' Sijo'ob*. Entramos a Ticopó, y nos desviamos del camino a Canicab para recoger en su domicilio a dos hermanos, niño y niña, y llevarlos al centro comunitario. Estos sucesos son muestra de que la difusión del proyecto a través de los testimonios y la recomendación de sus participantes, hecha de boca en boca, y no mediante un esfuerzo publicitario en sí, había rendido sus frutos.

CAPÍTULO V

Conclusiones

Esta investigación no se desarrolló exactamente como estuvo planeada al inicio, y definitivamente no concluyó como había sido proyectada. Y sin embargo, un estudio que no transcurre de manera ideal tampoco puede ser llamado un fracaso, pues al reportar sucesos y resultados diferentes a los previstos, también está aportando a la ciencia el cómo y el porqué se dieron tales acontecimientos.

A continuación, se describe cuáles fueron los obstáculos y limitaciones que se enfrentaron para llevar a cabo esta implementación, seguidamente del análisis de las áreas de mejora. Este último apartado es de vital importancia para uno de los propósitos planteados en este estudio: contar con un antecedente que funja como guía para la planeación de implementaciones futuras, más organizadas y de mayor alcance.

Obstáculos y limitaciones

De la práctica del método Montessori

Necesidad de más materiales Montessori. Aún no se cuenta con el conjunto completo de materiales del método Montessori, los cuales fueron adquiridos por medio de donaciones. Se consideran las posibilidades de conseguir más donaciones, hacerlos con materiales de bajo costo económico (papel, cartón, madera), de acuerdo a las descripciones de los libros de Montessori y fotografías halladas en Internet; o en última instancia, comprarlos de segunda mano o nuevos.

La doctora Montessori (1912, pp. 268-269) enfrentó una situación similar respecto a la elaboración de los materiales. Ella deseaba mandar a hacer un alfabeto en un tablero de material resistente, pero debido a sus limitaciones financieras, tuvo que conformarse con elaborar letras de papel recortado. Según su experiencia, estas letras resultaron ser mejores como material didáctico, pues debido a su sencillez, eran fáciles de hacer, manipular y multiplicar. Si bien en la actualidad los derechos de elaboración de los materiales del método están en posesión de firmas fabricantes de materiales didácticos, ello fue posterior al deceso de Maria Montessori, cuando su hijo Mario asumió la dirección de AMI (Whitescarver y Cossentino, 2006, pp. 45-46).

Necesidad de orientación de guías certificados. Se contactó a una guía Montessori para que vaya al centro comunitario a capacitar al equipo de voluntarios, Dicho suceso habría tenido lugar en los meses de junio y julio de 2016, pero no llegó a concretarse. Si bien Montessori (1912, p. 32) expresa que no es necesario tener formación pedagógica para aprender a ser guía de este método educativo, la colaboración de un guía Montessori certificado podría ayudar a retroalimentar las acciones de la implementación, lo cual serviría como evaluación del proyecto respecto a las características del método.

Los obstáculos para la realización de este aspecto serían el alto costo monetario de los servicios del guía en cuestión y su disponibilidad para viajar a Canicab. La guía antes mencionada había ofrecido recibir un pago parcial de sus honorarios, cantidad que aun así no estaba dentro de las posibilidades financieras de la implementación en esos momentos.

Resistencia de los voluntarios con conocimientos pedagógicos. En las primeras tres semanas de trabajo con los voluntarios provenientes de Tabasco, fueron notorias las acciones que denotaban la resistencia de dichos colaboradores a los principios y procedimientos del método. Esto debido a que algunos de ellos eran estudiantes de educación, y habían sido formados en los paradigmas pedagógicos de la enseñanza escolarizada tradicional (programas de estudios, planeaciones, horarios, desarrollo de clases grupales, tareas, exámenes, y productos o evidencias finales de aprendizaje).

La primera junta de trabajo que se tuvo con ellos se llevó a cabo al terminar las actividades de su primera sesión en el centro comunitario, el sábado 24 de junio de 2017. Escucharon “la plática” (así se le llamaba en son de broma a la plática de inducción en el método Montessori que la investigadora tenía con todo voluntario recién llegado a “la Uady”), así como una disertación del asesor con respecto a los fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos y pedagógicos que impulsan los proyectos de investigación que se desarrollan en *Uj Ja’ Sijo’ob*. Hacia el final de la junta, una de las voluntarias dijo: “Entiendo lo que están diciendo, pero ¿cuál es el producto, la evidencia final y concreta del aprendizaje de los niños en este método?”.

Unos días después, supe que su inquietud se debía a que su institución les pedía un reporte como evidencia de su estadía; en el cual describieran, precisamente, el desarrollo de un producto físico que demostrara el aprendizaje de los niños. Tuve que explicarles en repetidas ocasiones que en el método Montessori no hay productos finales de aprendizaje (tareas y proyectos), sino que la evidencia de éste se obtiene mediante la observación que hace el guía Montessori del desarrollo natural de los niños; y de los resultados de las actividades que los pequeños realizan de manera libre y espontánea, tanto de manera individual como colaborativa.

Otro evento que refleja este obstáculo sucedió durante una de las sesiones del Mes de Verano 2017. Las voluntarias les enseñaron a los niños una canción para inducir el silencio en el salón de clases. La letra de dicha canción contenía referencias a la inmovilidad y a la obediencia, siendo éstos elementos contrarios a la libertad y la *disciplina real*, que son dos de los propósitos educativos del método Montessori.

Al no saber cómo hacerles notar el error de manera asertiva, no les corregí en ese momento. Se lo comuniqué al asesor, con el fin de pedirle su ayuda para enunciar dicha corrección con las palabras pertinentes. Y en la junta posterior al final de la sesión, él mismo se encargó de hacer tal corrección, diciéndoles: “Piensen muy bien en el significado de los mensajes que comunican con sus palabras, y a quiénes les están transmitiendo esos mensajes”. Los voluntarios no volvieron a emplear dicha canción en las sesiones sucesivas que pude presenciar antes de retirarme de las actividades en el centro comunitario.

Esta experiencia se asemeja a la que vivió Maria Montessori con las primeras maestras que acudieron a ella para aprender el método. Dichas profesoras seguían poniendo en práctica medidas disciplinarias y correctivas que comúnmente se utilizan en entornos escolarizados, tales como castigar a los niños ubicándolos en un rincón apartado del salón, o la distribución de condecoraciones como premio a la buena conducta. Con el tiempo, las docentes se dieron cuenta de que estas acciones eran contrarias a los principios del método, y dejaron de realizarlas (Montessori, 1982, pp. 195-196).

Del proceso de la implementación y sus adaptaciones

Asistencia variable de los niños. A pesar de que desde la etapa de consolidación del proyecto la asistencia de los niños fue más constante, el hecho de que algunos de ellos no asistieran a todas las sesiones interrumpió sus aprendizajes y la práctica de nuevos hábitos personales, lo cual afectó el traslado y puesta en práctica de los mismos a sus entornos familiares. Lo anterior se refleja en el caso de los niños que dejaron de participar en las actividades de la implementación durante el periodo de tiempo en el cual enfrentaron situaciones familiares estresantes.

Actividades escolares. La escuela primaria multigrado de Canicab comenzó a realizar clases de nivelación dirigidas a los alumnos con rezago. Dichas sesiones se efectuaron los sábados en las mañanas, cada dos semanas, a partir del mes de marzo de 2017. Este fue un obstáculo que redujo la participación de los niños en las sesiones del centro comunitario, cuando éstas coincidían con los días de actividades de la escuela. Sin embargo, no eliminó en los niños el deseo de asistir a “la Uady”, pues algunos de ellos llegaban después de terminar las clases de regularización, aunque ya fuera tarde y la sesión estuviera a una hora y media o una hora de finalizar.

Poco interés, conocimiento y uso de la lengua maya. Originalmente se planteó esta adaptación del método educativo Montessori como bilingüe en maya y en español. Sin embargo, cuando los voluntarios intentaban hacer las actividades en lengua maya, los niños perdían el interés en las mismas. También influyó el limitado conocimiento de la lengua maya por parte de los voluntarios, debido a lo cual no podían hacer un uso variado de la misma, que atrajera el interés y la atención de los niños hacia su uso fuera del hogar familiar. Éste es el ámbito a donde ha sido relegado el uso de esta lengua en Canicab, siendo mayoritariamente las personas de la tercera edad quienes la siguen utilizando como lengua de uso común (K.M., L.J., y F.R., madres de familia, comunicación personal, 28 de junio de 2017).

El idioma inglés es actualmente la *lingua franca* global, por lo que forma parte del curriculum de la educación secundaria y preparatoria en México. Por ello, los niños en general estaban más interesados en aprender dicho idioma. También influye en esto la vecindad de México con los Estados Unidos de América, al ser este

país una de las potencias económicas del mundo, donde el inglés es el idioma oficial; y a donde muchas personas de las poblaciones maya hablantes del interior del estado han emigrado en busca de trabajos con mayor percepción salarial, desde edades tan tempranas como los quince años (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 17-18).

Construcción de espacios. Este fue un obstáculo solamente durante los primeros meses de la implementación. Gracias al apoyo de miembros de la comunidad, como padres, abuelos y jóvenes, fue posible terminar de construir la *palapa* que se necesitaba para fungir como la segunda sala de trabajo (el segundo salón, como comúnmente se le llamó), antes de las actividades de la Semana de Verano 2016. Asimismo, se acondicionaron los espacios para la inclusión de niños con necesidades especiales (rampas y pasillos antiderrapantes hechos con cemento).

Mobiliario. En los días con mucha asistencia de niños y/o voluntarios, hacen falta sillas y mesas para todas las personas presentes. Esto se ha solucionado provisionalmente al mover a los niños hacia el área exterior a la sala de trabajo, invitándolos a desarrollar alguna actividad al aire libre; de esta manera, los niños que se quedan realizando actividades dentro de la sala tienen más espacio.

Financiamiento. A pesar de que se contó con la inversión económica de los investigadores, fue necesario buscar alternativas para conseguir o producir el dinero requerido para comprar los ingredientes, o los platillos ya preparados, para la hora del almuerzo de los niños y los voluntarios. Se pidió la colaboración de las familias de los niños participantes para donar y recolectar ropa y objetos de segunda mano. Éstos fueron vendidos en Canicab y en las comunidades cercanas, en marzo del 2017. Los investigadores, dos voluntarias externas y dos voluntarios internos estuvieron a cargo del inventario, la asignación de precios, la venta *per se* y la contabilidad posterior.

Áreas de mejora

De la práctica del método Montessori

Todo juego vs. juego y aprendizaje. Las voluntarias que han colaborado en la implementación por más tiempo señalaron que, para muchos de los niños, la participación en las actividades del centro comunitario era una experiencia casi

completamente lúdica (Y.S. y O.S., 3 de diciembre de 2016). Dicha afirmación fue expresada por ellas en una junta al final de la sesión, de acuerdo con sus observaciones y percepciones. Posiblemente, es por ello que los menores aún muestran actitudes negativas al realizar actividades de lectoescritura y matemáticas.

Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Según lo expresado por dos madres de familia en el segundo grupo de enfoque (3 de diciembre de 2016), y por la O.S. (voluntaria, 19 años, 3 de diciembre de 2016), es necesario realizar más actividades del área de matemáticas con los niños, así como adquirir o elaborar más materiales didácticos de esta asignatura.

Integración de los miembros de la comunidad. Las madres colaboraron con las actividades de la implementación de las siguientes maneras: llevando y yendo a buscar a sus hijos a las sesiones en el centro comunitario, asistiendo a las juntas, y poniendo en práctica los fundamentos del método en sus hogares. Las que mostraban mayor interés en el proyecto solían acercarse a los voluntarios para preguntarles por los aprendizajes y el comportamiento de sus hijos, y las características del método. Algunas ofrecieron su ayuda para elaborar los alimentos de la hora del almuerzo, ya fuera en el centro comunitario o en sus domicilios, previamente a las sesiones.

Sin embargo, cuando se les planteaba la opción de participar como “maestras” ellas declinaban la invitación, diciendo que no podrían ser maestras porque pensaban que era una labor muy difícil, que les daba pena, y que al no saber leer y escribir bien ellas mismas, no era posible que pudieran enseñar algo a los niños. A pesar de que se les comentó que Maria Montessori trabajó en primer lugar con madres de familia y no con docentes – hecho que pareció causarles sorpresa– no cambiaron de opinión con respecto a la posibilidad de desempeñarse como guías del método.

Este aspecto constituye un área de mejora que requiere especial atención, debido a que los investigadores y los voluntarios no pueden asistir permanentemente a las actividades en el centro comunitario, a causa de sus obligaciones familiares, académicas o laborales. Para propiciar la continuidad de este proyecto, así como de implementaciones futuras, es necesario plantear y explorar formas de integrar no sólo a las madres de los niños, también a otros familiares o residentes de la comunidad.

Involucrar a los padres de familia. En los dos grupos de enfoque que se realizaron con las madres de familia en el centro comunitario, ellas pidieron que se diera una plática o un taller para informar a los padres de familia acerca de cómo es el método educativo Montessori, y de qué manera ellos pueden ponerlo en práctica en sus hogares. Asimismo, durante una conversación informal con una madre de familia en junio de 2016, ésta expresó la misma opinión, diciendo que le gustaría que su esposo supiera de qué se trata el trabajo que se hace en *Uj Ja 'Sijo 'ob*, para que él pueda ayudarla a educar a sus hijos de la misma forma.

Del proceso de la implementación y sus adaptaciones

Conocimiento de la labor educativa de la implementación. En el primer grupo de enfoque con madres de familia, una de ellas preguntó: “Lo que se enseña en ‘la Uady’ ¿no es lo mismo que en la escuela?” (E.C., 12 de junio de 2016). A tres meses de haber iniciado este proyecto, ella aún no sabía con seguridad cuáles eran las actividades que se llevaban a cabo con los niños durante las sesiones en el centro comunitario.

Por lo tanto, en la labor de difusión de implementaciones futuras, y durante el establecimiento de las relaciones de los investigadores y voluntarios con los familiares de los menores participantes, se deberá explicar con claridad en qué consiste el método Montessori y de qué manera se está poniendo en práctica en la implementación. De igual manera, se deben enunciar cuáles son las adaptaciones socioculturales y lingüísticas que se le hicieron al método para hacerlo adecuado al contexto de la comunidad.

Bilingüismo maya-español. A pesar de que no se alcanzaron los objetivos planteados en este aspecto del estudio, existe interés por parte de los voluntarios canicabenses y de las madres de familia en aprender a escribir la lengua maya (D.M., comunicación personal, 13 de agosto de 2016; K.M., comunicación personal, 28 de junio de 2017). Por lo tanto, es posible que mediante la alfabetización de las personas que rodean a los niños, se logre interesarlos y motivarlos en el aprendizaje y uso de esta lengua.

Finalizar la adecuación de los espacios. A pesar de que ya están construidos los edificios de las salas de trabajo en el centro comunitario, aún hace falta mobiliario para uno de ellos, a saber: repisas, más sillas y mesas. También es necesario reparar agujeros en los techos de palma, de los cuales gotea cuando llueve. Asimismo, se requiere colocar puertas o cortinas en la sección de los baños, aunque debido a esta carencia, los niños ya han aprendido a respetar su turno y a no invadir el espacio de los baños cuando están ocupados.

Inventario. Es necesario realizar un inventario completo de los materiales, mobiliario, libros y suplementos de cocina e higiene. Esto con el propósito de saber qué materiales, y cuántas sillas y mesas es necesario adquirir o elaborar; cuántos libros se han prestado y no han sido devueltos, y finalmente adquirir y adecuar más artículos de cocina y limpieza para su uso por parte de los niños.

Organización de las celebraciones. En las sesiones en las cuales se celebra un cumpleaños, o una inauguración o clausura de actividades, es difícil lograr que los niños sigan cumpliendo las reglas de orden y limpieza que observan en el resto de las sesiones normales, debido al ambiente festivo. Posiblemente haciendo más énfasis en este aspecto durante las sesiones normales previas a las celebraciones, se logre el cumplimiento del mismo de manera autónoma en los niños, tal como ya se había logrado en las sesiones normales de la implementación desde septiembre de 2016.

La narración de esta experiencia expone los altibajos, aciertos y errores, confirmaciones y sorpresas que acontecieron en el año con cuatro meses y medio (marzo de 2016 – julio de 2017) que duró esta investigación. Del análisis de los diversos aspectos que conformaron este proceso, obtenemos el conocimiento y las herramientas para saber cuáles de las acciones condujeron hacia los objetivos tanto de la educación Montessori, como de la adecuación cultural que se planteó para esta implementación. De esta manera, quienes estén interesados en reproducir la experiencia de la educación Montessori adaptada a diversos contextos cuentan con este registro como base para considerar cuáles aspectos es acertado replicar, y cuáles no.

Si en efecto, los resultados de la presente investigación sirven para difundir esta experiencia, y llegan a inspirar futuras implementaciones, organizadas y estructuradas cada una de manera mejor que la anterior, entonces se puede decir que se ha alcanzado esa parte del objetivo de este estudio. Y sobre todo, que más niños reciban el beneficio del trabajo de los educadores que decidan emprender un camino similar al aquí relatado. Así, poco a poco construiremos la cultura de la paz para el nuevo mundo (Montessori, 2004, p. 38), con una educación más humana, libre y natural, y al alcance de todos los niños. Sobre todo, de aquellos en situaciones de mayor necesidad. Esa fue la visión a la cual Maria Montessori entregó su vida y su trabajo.

Referencias

- American Montessori Society. (2011). *History of AMS*. Recuperado de <http://www.amshq.org/About%20AMS/Who%20We%20Are/History%20of%20AMS.aspx>
- Areas, D. M., Caballero, M. M., y Pérez, L. d. C. (2008). *Sistematización y evaluación del proceso de formación organizativo y metodológico de los y las docentes de las escuelas multigrados del N.E.R La Asunción Fe y Alegría 2006-2008* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León, Nicaragua. Recuperado de <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/4721/1/210066.pdf>
- Association Montessori Internationale. (2012). *Association Montessori Internationale*. Recuperado de <http://montessori-ami.org/>
- Bertely, M. (2005). La educación preescolar y la diversidad sociocultural en México. *Cero en conducta*, 20(51), 75-84. Recuperado de <http://creaxiddesarrolloweb.com/Revistas/Revista%2051.pdf>
- Can, A. (2009). Libros de texto y materiales didácticos: su influencia en el rezago educativo de los mayas. En J. C. Mijangos (Coord.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 75-98). Mérida, Yucatán, México: Unas Letras.
- Cardemil, C., y Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/presentacion.pdf>
- Castillo, C., y Mijangos, J. C. (2016). Procesos de normalización, tolerancia y silencio respecto de la violencia en y alrededor de una escuela primaria. En J. C. Carrillo (Coord.), *Las violencias en los entornos escolares* (pp. 14-34). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Nashiki/publication/318277793_Violencia_y_gestion_escolar_La_opinion_de_directores_de_educacion_basica_en_Colima_Mexico/links/595fa3bca6fdccc9b1b9c79a/Violencia-y-

gestion-escolar-La-opinion-de-directores-de-educacion-basica-en-Colima-Mexico.pdf

- Consejo Nacional de Población. (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México, D.F.: Consejo Nacional de Población. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio
- Consejo Nacional de Población. (2012). *Índice de marginación por localidad 2010*. México, D.F.: Consejo Nacional de Población. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010
- Coox Meyaj. (2014). *Coox Meyaj (Vamos a trabajar)*. Recuperado de <http://www.cooxmeyaj.com>
- García, J., y Hernández, C. I. (2015). La formación del profesorado de nivel preescolar: un campo que excluye a los hombres en la ciudad de México. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 241-251. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4576/457644945009.pdf>
- Kambich, C. (2012). Building a school, creating peace: Victoria Montessori. *Montessori Life*, 24(2), 6.
- Kirk, J., y Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Londres, Reino Unido: Sage University Press.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: a biography* [versión Google Books]. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=4Z8kDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Garret, S (s. f.). *John Holt*. Recuperado de <http://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/nadams/educ692/Holt.html>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Harger, J. (2008). The Montessori model in Puebla, Mexico: How one nonprofit is helping children. *Montessori Life*, 20(1), 20-25.
- Holt, J. (1976). *Instead of education*. Recuperado de <http://gyanpedia.in/Portals/0/Toys%20from%20Trash/Resources/books/insteadofeducation.pdf>

- Jacobson, L. (2007). Taming Montessori. *Education Week*, 26(27), 30-33.
- Jaik, A., Serrano, J. A., López, C., Amancio, G., Gómez, E. P., y Silva, R. (2008). Estudio comparativo entre dos modelos pedagógicos a nivel preescolar. *Investigación Educativa Duranguense*, 4(9), 21-32. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense9.pdf>
- Larrain, S. (2002). Violencia en la familia y transmisión de pautas de comportamiento social. En F. Carrión (Ed.), *Seguridad ciudadana, ¿espejismo o realidad?* (pp. 379-397). Quito, Ecuador: FLACSO. Recuperado de <http://www.flacso.com.ec/docs/sfseguridadciudadana.pdf#page=379>
- Manzo, K., y Pech, M. (Productoras). (2010). *Materiales de instrucción en educación primaria para maya hablantes* [DVD].
- Mavárez, R., y Mirian L. (2002). El problema de la objetividad en la investigación social. *Educere*, 6(18), 141-144. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/356/35601802.pdf
- Mijangos, J. C. y Romero, F. (2006). *Mundos encontrados. Táantanil Yo'okol kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México: POMARES.
- Mijangos, J. C. (abril, 2009). *Racism against the Mayan population in Yucatan, Mexico: How current education contradicts the law*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association (Encuentro anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa), San Diego, California, Estados Unidos. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505698.pdf>
- Mijangos, J. C. (2012). Desigualdad y marginación: la realidad educativa y la opresión del pueblo maya. *Educación, desarrollo social y exclusión*, (61), 51-58.
- Mijangos, J. C. (2015). Educación intercultural: breve explicación de una tautología y sus consecuencias. En N. L. Hernández y L. Pons (Coords.), *Debates sobre interculturalidad* (pp. 203-223). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.

- Mijangos, J. C., Canto, P. J. y Cisneros, E. J. (2009). Introducción. En J. C. Mijangos (Coord.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 9-44). Mérida, Yucatán, México: Unas Letras.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: scientific pedagogy as applied to child education in "The children's houses"*. Nueva York, NY: Frederick A. Stokes.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori's own handbook*. Nueva York, NY: Frederick A. Stokes.
- Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori Method: the origins of an educational innovation, including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori Method* (Ed. G. L. Gutek) [versión Google Books]. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=ixh0_T43eXgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Moreno, E. (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en conducta*, 20(51), 7-31. Recuperado de <http://creaxiddesarrolloweb.com/Revistas/Revista%2051.pdf>
- Murray, A., y Peyton, V. (2008). Public Montessori elementary schools: a delicate balance. *Montessori Life*, 20(4), 26-30. Recuperado de http://cete.ku.edu/sites/cete.drupal.ku.edu/files/docs/Publications/2008/peyton2008_motessori.pdf
- Otoch Paal (2016). *Otoch Paal*. Recuperado de http://montessoridecancun.com/akumal/?page_id=2
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Pan American Montessori Society (2012). ¿Quiénes somos? Recuperado de <http://montessori-pams.org.mx/sample-page/>
- Pech, B. M. (2009). La organización escolar y su influencia en el rezago educativo de la población maya hablante de Yucatán. En J. C. Mijangos (Coord.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 45-74). Mérida, Yucatán, México: Unas Letras.

- Pech, M. (2015). *Eficacia intercultural de un método educativo centenario: posibilidades de adaptación en Yucatán* (Monografía). Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.
- Pérez, V., y Sandoval, K. (Productoras). (2017). *La Cuchara* [Audio en podcast]. Recuperado de <https://soundcloud.com/guitesu/la-cuchara-enero-2017>
- Prochner, L. (2002). Preschool and playway in India. *Childhood*, 9(4), 435-453. Recuperado de http://www.sagepub.com/upm-data/52415_Preschool_and_Playway_in_India.pdf
- Rigal, L. (2009). *Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación*. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%202/Rigal%20-%20Componentes%20pedag%C3%B3gicos%20de%20teor%C3%ADas%20cr%C3%ADticas%20de%20la%20educaci%C3%B3n.doc>
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp. 131-192). Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/160/LIBROGRADE_EDUCACIONPPEQUIDAD_CAP3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, L., Oramas, A., y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 5-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2391300>
- Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki*. Recuperado de <http://www.ual.es/~chroith/pdf/Klafki.pdf>
- Scott, S. H., y Zankowsky, L. (2009). A new model for service projects: Bringing Power up Gambia to Wilmington Montessori. *Montessori Life*, 21(3), 26-30.
- SOS-Kinderdorf international (2009). *La política de programa de Aldeas Infantiles SOS*. Recuperado de <http://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/5731b567-aac6-42f2-9872-a4c3c4964279/Programme-Policy-es-small.pdf>

- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Steverlynck, A. (2009). *La actualidad de la educación Montessori*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/54662395/Montessori>
- Tenas, G. (2016). *Comunicación auténtica e interculturalidad: una experiencia de innovación curricular en el Yucatán rural* (Tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Santo Domingo, República Dominicana: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- Whitescarver, K., y Cossentino, J. (2006). Establishing an American Montessori movement: another look at the early years. *Montessori Life*, 18(2), 44-49.

Apéndice 1

Formato de consentimiento

El estudio “Análisis de una adaptación bilingüe del método Montessori con un grupo de niños mayas en condiciones de marginalidad”, es implementado por la Licenciada en Educación Mayra Alejandra Pech Rivera, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán. Para realizar el proyecto, se busca que los padres de los niños en edad preescolar estén interesados por participar en el estudio y puedan contribuir a su realización. Su colaboración consiste en autorizar la participación de sus hijos en la investigación y darles consentimiento para la realización de las siguientes actividades:

- Participar en sesiones videograbadas.
- Observación de las sesiones.
- Entrevistas a los niños participantes en el estudio.
- Entrevistas a los padres de familia/tutores de los niños participantes en el estudio.

Cabe señalar que:

- Todos los datos que se recaben son estrictamente confidenciales y para el uso exclusivo de esta investigación.
- La participación de alumnos y padres de familia es voluntaria.

Conozco el proyecto y autorizo que mi hijo(a) participe en el estudio “Análisis de una adaptación bilingüe del método Montessori con un grupo de niños mayas en condiciones de marginalidad”.

Canicab, Acanceh, Yucatán.

Fecha: _____ de _____ de _____.

Padre de familia/Tutor

L.E. MAYRA ALEJANDRA PECH RIVERA

Coordinadora del proyecto de tesis

DR. JUAN CARLOS MIJANGOS NOH

Asesor de la tesis

Apéndice 2
Fotografías

Canicab



El Centro Comunitario *Uj Ja' Sijo'ob*



La sala de trabajo Montessori en el Centro Comunitario

Vista del exterior



Vista del interior



Niños trabajando con los materiales del método Montessori



Voluntarios en acción como guías del método



La hora del almuerzo



Limpieza



Exploración y cuidado de la naturaleza



Convivencia pacífica



Actividades de recreación

Juegos después de la hora del almuerzo y la limpieza



Fiesta de Navidad, diciembre de 2016



Semana de Verano, agosto de 2016



Mes de Verano, julio de 2017



Actividades en la comunidad

Venta de ropa y objetos de segunda mano, marzo de 2017



Recolección de botellas de plástico, julio de 2017



Experiencias en Canicab ajenas a la implementación

Fin de curso de la escuela preescolar, julio de 2016



Taller de fotografía, noviembre de 2016



Clases de inglés

