



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

TESIS

**EL JUEGO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
PRIMER GRADO. UN ESTUDIO DE CASO CON
NIÑAS Y NIÑOS TSELTALES**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENTA

SILVESTRE HERNÁNDEZ CLARA

ASESOR

JORGE. B. MARTÍNEZ ZENDEJAS

MÉXICO, D. F., ENERO DEL 2004.

“... juegas hoy conmigo o nunca, porque sino,
el día que tu quieras, será demasiado tarde,
porque para entonces, ya habré crecido”.

Xochitl Citlali Hernández González.

Niña de 5 años.

“Que si no juegas ahora conmigo
cuando tú quieras ya habré crecido.

Que la armonía entre tú y mamá me
dará seguridad ante la vida y hará
de mí un triunfador o un frustrado.

Que de tu amor depende mi
Capacidad de amar cuando sea adulto.

Que soy muy feliz cuando me
llevas dormido hasta mi cama.

Que lo que yo aprendo contigo
lo recordaré toda la vida...

Que el amor y el respeto que
demuestras por nuestros
Semejantes será el amor y respeto
que yo les tenga cuando sea adulto.
Que yo también tengo intereses personales.

Que te necesito como mi mejor amigo.

Autor desconocido.

DEDICATORIA

Con todo cariño y respeto a mi esposa, mis dos hijas y a mi hijo, quienes dieron el espacio y motivo de hablar sobre el juego y por la comprensión que tuvieron conmigo durante mi ausencia con ellos para poder terminar mi carrera y para poder realizar el trabajo.

A las niñas, niños, madres y padres tseltales por haberme cedido el tiempo necesario en las entrevistas y la oportunidad de convivir con ellos.

A mis maestras y maestros por haberme regalado el don más grande del mundo –sus conocimientos-, herramienta necesaria e ineludible para la construcción de nuevos conocimientos.

A todas las maestras y maestros por tener el gran compromiso social de educar para la transformación de un nuevo mundo donde tolerancia, igualdad y equidad son principios básicos para el desarrollo del mañana.

AGRADECIMIENTOS

Son muchos a los que tengo que agradecer para el desarrollo de este trabajo. No quisiera mencionar el nombre de cada uno de ellas o ellos, porque es posible que muchos podrían pensar que no los tomé en cuenta. Sin embargo, sí creo pertinente hacerlo de manera general y comenzaré haciéndolo de la siguiente manera.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por haberme brindado el espacio y la oportunidad de estudiar, a la Dirección General de Educación Indígena por su amable apoyo en la gestoría de la beca-comisión y de brindarme apoyos económicos para mi traslado de México- Chiapas- México; a mis maestras y maestros con quienes compartieron sus conocimientos y sabidurías en la Licenciatura de Educación Indígena; a las autoridades y habitantes de la comunidad de Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, al Jefe de zonas de Supervisión de la Región de Ocosingo, al Director de la Escuela Primaria Bilingüe, "LAZARO CARDENAS", al maestro de grupo de primer grado de la misma", a la gran maestra que en paz descansa, la señora Manuela Clara García, anciana partera de la comunidad por regalarme poco de su enormes sabidurías que fueron el cimiento de este trabajo, en especial a Gisela V. Salinas Sánchez, por su apoyo moral y sugerencias directas y por vía telefónica para el desarrollo de mi trabajo, a Margaret Julia Fredson González por sus sugerencias y críticas en el primer borrador y al Mtr. Jorge Martínez Zendejas por haberme aceptado asesorar y sobre todo, por el tiempo que me esperó, y por su apoyo, colaboración y tolerancia en la revisión de inicio a fin del trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i-vi
--------------	------

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO	Págs. 1
---------------	----------------

CAPÍTULO II

ETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD	21
2.1 Medio geográfico	21
2.2 Estructura social	24
2.3 Contexto escolar	27
2.4 Marco contextual de la educación	29

CAPÍTULO III

EL JUEGO EN LA COSMOVISIÓN TSELTAL	46
3.1 El significado del juego en la cultura tseltal	46
3.2 Etapas y características de los juegos en la cultura tseltal	54
3.2.1 Juego por compulsión	55
3.2.2 Juego por imitación	57
3.2.3 Juego de construcción o de fabricación	58
3.2.4 Juego de dramatización o de integrantes de la cosmovisión	58
3.3 El juego y los objetos de juego (los juguetes)	59
3.4 Inicio del juego y sus valores	62
3.5 El juego espontáneo, reglado y de distracción o de pasatiempo	66
3.5.1 El juego espontáneo	67
3.5.2. El juego reglado o dirigido	69
3.5.3. El juego de distracción o de pasatiempo	71

CAPÍTULO IV

EL JUEGO EN EL DESARROLO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS TSELTALES	74
4.1 Educación inicial	74
4.2 Los procesos de enseñanza-aprendizaje en las niñas y niños tseltales	79
4.3 El juego y la enseñanza escolar en primer grado	102
4.3.1 Desarrollo afectivo y emocional	117
4.3.2 Desarrollo cognoscitivo	117
4.3.3 Desarrollo motor	119
4.3.4 Desarrollo lingüístico	122
4.3.5 Desarrollo socio-cultural	124

CAPÍTULO V

EL MEDIO Y SU IMPACTO EN EL JUEGO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE PRIMER GRADO	126
5.1 Activación de los conocimientos previos	126
5.2 El dibujo, recorte, coloreo y pegado	142
5.3 La enseñanza-aprendizaje de la lecto escritura por medio del juego	149

CAPÍTULO VI

EL JUEGO LUDICO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ESCOLAR DE PRIMER GRADO	156
CONCLUSIONES	169
BIBLIOGRAFIA	175
ANEXOS	178

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito dar a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las formas particulares de cómo se apropian de los conocimientos y de los valores de su cultura las niñas y niños tseltales de la comunidad de Benito Juárez.

El desarrollo de este trabajo no fue fácil, requirió de un gran esfuerzo y sobre todo, vivir al lado de las niñas, niños, jóvenes, madres y padres de familia en la Selva lacandona en momentos de conflicto armado.

El trabajo se inició en diciembre de 1993, sin embargo, en enero de 1994, al estallar el conflicto armado entre el Ejército Mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) me impidió dar seguimiento al trabajo. Mas tarde, (en febrero) al decretarse el cese al fuego entre ambas partes, regresé a la comunidad para dar continuidad a la investigación, misma que fue severamente cuestionada ya que se me acusaba de haber burlado los retenes zapatistas ubicados en la comunidad de San Miguel y la Garrucha, pertenecientes al municipio de Ocosingo en el estado de Chiapas. A decir verdad, nunca tuve tal intención y ello se debió a que por una parte desconocía el objetivo de los retenes y por otra, me sentía parte de la cultura. Finalmente, comprendí que por más que sea nativo de estas comunidades y de la cultura, uno no puede ser ajeno a un levantamiento armado y que dar respuestas con

estos a los cuestionamientos que se me hacían, de parte de algunas personas que no eran de la comunidad, probaban mi inocencia.

Cabe señalar que, de enero a febrero permanecieron cerradas las casas. No fue sino hasta marzo de 1994, cuando los moradores regresaron y habitaron normalmente sus hogares y, un mes después, en abril de este mismo año, cuando se reanudaron las actividades escolares.

Para este tiempo las niñas y los niños apenas estaban perdiendo el miedo, aunque muchos de ellos, e incluso, los adultos, padecían de insomnios. En otras palabras la comunidad estaba horrorizada a grado tal que según versiones de las madres tseltales, durante los primeros días de enero.

Los niños lloraban de miedo y de hambre; los juegos que eran comunes en ellos, cesaron. Estaban también más al pendiente de cualquier ruido de aviones, pues ellos, los de 6 a 10 años de edad, sus sentidos auditivos eran más finos que el de los adultos, con facilidad detectaban el ruido de los aviones, en cambio nosotras, hasta el ruido de las corrientes de los ríos nos confundían. Los niños eran quienes nos consolaban. Con el paso del tiempo, los juegos de los niños volvieron a la normalidad, todo esto nos daba mayor confianza porque nuestra preocupación recaía en ellos, pero al ver que ellos ya jugaban, todo cambió.¹

Los aviones y helicópteros que en aquel tiempo horrorizaban a las niñas, niños, madres y padres, hoy forman parte de un nuevo material más de juego y del vocabulario. Hay por ahora más juguetes para el juego, ya que por lo regular los niños imitan ser aviones bombarderos a como ellos lo llaman "*avión ch'oj bomba*". Lo

¹ Petrona Hernández. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. Abril de 1994.

cual sorprende, ya que durante mi estancia en esta comunidad nunca vi a niño alguno jugar a ser piloto de avioneta que es lo que más suele usarse en estas regiones como medio de transportes. El contexto ha trastocado su forma de pensar. Hoy, está de moda ser pilotos de aviones de guerra.

Ya para el mes de abril y mayo, tiempo en que estuve realizando mis observaciones en la escuela y las entrevistas en la comunidad, los efectos del conflicto armado habían aminorado, aunque cada vez que oían el ruido de los helicópteros, las niñas y los niños, salían a mirar, y cuando veían que se localizaba este a gran distancia, le decían a sus compañeras, compañeros y a sus maestros: "No tengan miedo que no va a bajar aquí, se va a otro lado. No son los soldados".² Y la clase seguía.

En síntesis de lo acontecido en enero de 1994, parecía ser que todo había quedado en el olvido: ya no hay niñas y niños que lloran a escondidas de sus padres, el miedo se transformó en alegría. Ahora, muchos niños fabrican sus juguetes a la imagen y semejanza de los aviones militares, incluso, imitan con la boca el ruido de sus armas de juego aun sin tener la mínima idea de lo que realmente son, pues ellos, usan simplemente un pedazo de madera o gajo de las ramas para hacer simulaciones cualesquiera. Por las tardes, a toda persona que ven acercarse hacia el sitio de juego,

² Fidelino Sánchez. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. Marzo de 1994.

los niños de inmediato se esconden entre las malezas y les tiran a matar (en su imaginación).

De estas travesuras, ya común en ellos, me hice un personaje de sus juegos. Pues cada vez que me veían dirigirme al río corrían para adelantármeme, con tal de poder asustarme. La observación de todas estas travesuras me llevó a preguntar a los padres de familia, si en verdad todo esto que hacen sus hijos, es lo que sucedió en enero de 1994. La respuesta que obtuve fue que sólo eran imaginaciones de niños. Sin embargo, parecían que conocían mucho de la película de Rambo.

Lo acontecido en 1994, tuvo consecuencias muy tristes, sin embargo, cuando ahora veo jugar a las niñas y niños, lo que antes era miedo, me hace sentir cada vez más motivado a hablar de juegos, porque lo observado me ayudó a fundamentar la idea de que por medio de los juegos se aprenden y se consolidan muchas cosas. Es más, mientras las niñas y niños tengan más oportunidades de jugar no necesitarán de maestros especialistas para la conducción de la enseñanza, ni de psicólogos expertos para curar las traumas psicológicas.

El patio de la casa y de la escuela es y seguirán siendo lugares sagrados para las niñas y los niños, porque en ellos se realizan los juegos. Esto refleja mas cuando la comunidad realiza actos religiosos o cuando festejan a sus santos y vírgenes: los

adultos se recomiendan a Dios y a las imágenes para obtener valor y pedir a la vez que sean ellos y ellas quienes intercedan milagrosamente para que no suceda más acontecimientos lamentables, mientras que las niñas y los niños, toda tristeza, pena, aburrimiento y miedo los evaden por medio de los juegos.

Dada las enormes variedades y riquezas que cobran los juegos de las niñas y los niños, así como las características que presenta la cultura tseltal, en particular; me llevó a plantear el siguiente problema central de la investigación. ¿Es el juego un espacio y medio necesario para propiciar la enseñanza-aprendizaje escolar y consolidar la personalidad de las niñas y los niños tseltales?. Con este planteamiento me llevaron a formular nuevas interrogantes en torno al juego. ¿Qué concepciones le tienen a los juegos los padres de familia?, ¿qué tipos de juego y cómo los emplea el maestro en el salón de clases?, ¿se relacionan los juegos comunitarios y escolares en la enseñanza en el salón de clases?, ¿a los cuántos años las niñas y los niños empiezan a jugar en el hogar?, ¿toda enseñanza se empieza por medio del juego? ¿qué es el juego en la cosmovisión tseltal?. Estas interrogantes fueron fundamentales para el desarrollo del trabajo, mismo que facilitaron seleccionar las categorías de análisis y estructurar el presente trabajo en 6 capítulos. En el primer capítulo, se refiere a la fundamentación teórica del juego, desarrollo y aprendizaje, en el segundo capítulo, habla sobre la comunidad y la escuela, así como su organización social y cultural, en el tercer capítulo, se describe las evoluciones del juego y su concepción

cosmológica en la cultura tseltal, en el cuarto capítulo, se refiere a la forma de enseñanza y el desarrollo de las niñas y los niños tseltales con relación al juego, en el quinto capítulo, se refiere a la enseñanza-aprendizaje escolar en primer grado y el sexto y último capítulo, el juego lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje escolar de primer grado: propuesta.

Debido a la situación y lo peligroso de estar en una zona de conflicto, en este trabajo se recurrió principalmente a la investigación etnográfica, bajo la perspectiva crítica, reflexiva e interpretativa; en la cual permitió construir una teoría de las realidades, conceptos o significados que proporcionaron las madres y los padres de familia, maestros, las niñas y niños tseltales de primer grado en un contexto microsocioal.

La razón por la cual se inclinó a este enfoque, es que al ser aplicado en el ámbito educativo no sólo comprende la observación, descripción e interpretación de micro acontecimientos singulares (Ogbu 1980) sino da atención a las influencias históricas relacionadas a la comunidad, a la vez permite el abordamiento del objeto de estudio desde 'un enfoque de niveles múltiples'.¹

Lo importante de la etnografía, según Woods, "...presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y

³Jorge Martínez Zendejas. *Síntesis del Proyecto de Investigación. "Identidad y Educación en el medio Indígena. Un estudio etnográfico en el Estado de Puebla; México"*. México 1992:26-27.

maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica".⁴

Por eso mismo durante la investigación se hizo observaciones directas e indirectas, pero desde un punto de vista metodológico. Ya que para este trabajo las técnicas y métodos de investigación fueron fundamentales, por lo que sin ellas, se hubiesen distorsionado el verdadero objetivo de la investigación. Puesto que los métodos y las técnicas "son las herramientas metodológicas de la investigación, ya que permiten instrumentar los distintos procesos específicos de ésta, dirigiendo las actividades mentales y prácticas hacia la consecución de los objetivos formulados".⁵

Por tanto, en esta investigación se tomó en cuenta las sugerencias de varios autores a fin de no divagar en las observaciones y entrevistas, ya que la observación "comporta muchas limitaciones, pero lo que en ella se pretende es sólo realizar un primer reconocimiento de las realidades en la cual se va a actuar".⁶

Ello es que en esta investigación se tuvo previsto en que las observaciones no fuesen totalmente espontáneas y casuales, sino en ella reflejó la intención de "organización y de control en todo los casos para llegar a resultados válidos"⁷

⁴Peter Woods. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación Educativa*. México. Edit. Paidós. 3ra. ed. 1993:18.

⁵ Raúl Rojas Soriano. *Guía para realizar Investigaciones Sociales*. México. Edit. Plaza y Valdés. 1998:92

⁶ Ezequiel Ander-Egg. *Técnicas de Investigación Social*. Buenos, Aires Edit. Humanista. 1987:151.

⁷ *Idem*.

Pero también no sólo se limitó a la observación sino se entrevistaron a 11 madres, 9 padres, 3 ancianas, 3 ancianos y una partera con la finalidad de tener suficientes datos e informaciones para el caso. Por lo que sólo a través de estos procesos se pudo comprender mejor la realidad social. No obstante, es preciso aclarar que las entrevistas o guías de entrevistas fueron abiertas para que las personas informantes se explayaran narrando todo lo que ellos creyeron conveniente comentar a fin de "...llegar a describir y comprender significados que hacen inteligibles aspectos que no salen a la luz en la simple observación de los datos".⁸

Esta investigación se realizó como estudio micro en tres etapas:

La primera etapa de trabajo consistió en negociar el acceso a la comunidad con las autoridades educativas del lugar, a fin de poder llevar a cabo las observaciones, tanto en la comunidad como en el aula, así como de las entrevistas con niñas, niños, maestros, padres y madres de familia en torno a la enseñanza-aprendizaje, los tipos de juegos que se realizan y su vinculación con la vida futura. Esto se hizo con la intención de evitar problemas y desconfianza posteriores con las personas involucradas en el estudio.

⁸ Juan M. Álvarez Méndez. En Cook T.D. y CH. Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación. Walitativa*. Madrid Edit. Morata. 1986:15.

Según, (Taylor y Bogdan: 1982:43), "si se falsean deliberadamente las propias intenciones, habrá que vivir con el temor y la angustia de ser descubierto... (mientras que) el investigador declarado puede trascender los estrechos roles que desempeñan las personas en un escenario, y comprometerse en reales actividades investigativas".⁹

En esta misma etapa se realizó un recorrido en la comunidad con la finalidad de tener una visión general del medio natural, cultural y lingüístico. Esto permitió conocer sus riquezas y valores, y su relación con los planes y programas de estudios que manejan los maestros.

En la segunda etapa, consistió en realizar observaciones de manera directa en el espacio escolar, en el aula, en el hogar y en la comunidad, en torno al juego de las niñas y los niños en la vida cotidiana y en las actividades escolares, y sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje; así como la recopilación de materiales escritos con que cuenta la escuela con relación al juego.

En el espacio escolar se observó detenidamente los juegos de las niñas y los niños de primer grado durante las actividades escolares y en el recreo, así como las que se realizan antes y después de clases y sus relaciones con las de más niñas y niños de otros grados.

⁹ Taylor y Bogdan. *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación*. 1982:42.

En la observación de aula, consistió esencialmente en conocer y clasificar los juegos educativos y su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje escolar; por lo que toca a la observación fuera del espacio escolar (comunidad) ésta tuvo como objetivo conocer de cerca el juego de las niñas y los niños menores de seis años y clasificarlo también los juegos tradicionales y étnicos y su impacto en la escuela o viceversa.

Para la observación en el aula se aplicaron técnicas adecuadas a fin de no distorsionar la actividad del profesor y las distracciones y alteraciones de orden en el grupo. Para ello, se buscó un lugar en el salón de clases de modo que la visibilidad del maestro no recaiga directamente sobre la humanidad del observador, así como la mayor discreción en la toma de notas sobre la exposición de la clase del maestro y la participación y comportamiento de los educandos.

El objetivo primordial de estar directamente en el aula es el de observar todo lo que ocurre en el salón de clases.

En todas las observaciones y entrevistas se apoyó en algunos de los instrumentos necesarios y de menor costo, tales como: cámara y grabadora a fin de poder escuchar y analizar posteriormente con más detalle.

Después de las observaciones, fue pertinente realizar entrevistas con autoridades educativas, maestros, alumnas, alumnos, madres y padres de familia para conocer sus opiniones sobre el juego y las vinculaciones que éste tiene con la enseñanza-aprendizaje; apoyándose a través de una guía. La guía incluyó preguntas de interés para el estudio, misma que tuvo el carácter de estar en forma estructurada y semiestructurada, de tal modo que el entrevistado no tenga problemas para narrar sus opiniones sobre el caso, en un tiempo no mayor de hora y media para evitar pérdida de tiempo y cansancio.

En la tercera y última fase, se ordenaron los materiales recopilados, tales como: fotografías, grabaciones, materiales escritos que traten sobre el juego, libros de texto, Plan y Programas de estudios, registro y diario de campo para posteriormente proceder a su análisis minucioso e interpretación para la integración de sistemas categoriales y de relatos de menor a mayor complejidad, hasta llegar a la descripción densa y holística: etnografía educativa.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo expondré algunas opiniones y definiciones con relación al concepto de juego, aprendizaje y desarrollo. El propósito es sentar las bases sobre la importancia del juego en la enseñanza-aprendizaje escolar y en el desarrollo integral de las niñas y los niños tseltales durante los primeros años de vida.

En la cultura occidental, el estudio del juego, fue de gran interés en Europa desde el siglo XIX. Muchos estudios se dedicaron en él, y sus puntos de vista son muy diversos; por ejemplo, Karl Groos uno de los primeros en interesarse en el estudio del juego lo definió como “aquella conducta animal que se refiere a determinados objetos dentro del ámbito de la apetencia, relación que se repite una y otra vez, hasta el cansancio, en el ir y venir, comenzar e intervenir que se da bajo formas más variadas”.¹⁰ Sin embargo, con el paso del tiempo el juego fue cobrando más importancia desde el punto de vista psicopedagógico.

¹⁰ Karl Groos. En Gustav Bally. *El juego expresión de libertad*.1962:58.

Entre las teorías más conocidas en torno al estudio del juego son las desarrolladas por S. Freud, desde la perspectiva del psicoanálisis, la de L. S Vygotski, desde el marco histórico-cultural del desarrollo de las funciones superiores, y la de Jean Piaget, desde la epistemología psicogenética o construcción individual del conocimiento. Las dos últimas, son las que más se retoman en este trabajo como referencia.

Y con lo que respecta al aprendizaje se ha entendido como el proceso de la adquisición y formación de actitudes, aptitudes, hábitos, destrezas, conocimientos y la capacidad de pensar, reflexionar y criticar. En tanto que, desarrollo o maduración, alude mas a la capacidad de resolución de operaciones mentales. Por ejemplo, Binet y otros "presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultaría inútil".¹¹

Esta concepción teórica fue criticada severamente por Vygotski, puesto que se basa en la hipótesis "de que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje, [y por cuanto] se excluye la noción

¹¹ Binet.En L: S: Vygotski: En *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 1979:124.

de que el aprendizaje puede desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje".¹²

El desarrollo o maduración se considera entonces como la base en la cual va a cimentar el aprendizaje y no como el resultado de la interacción de ambos.

Sobre el desarrollo y el aprendizaje hay muchas posiciones teóricas, sin embargo, resumo a continuación algunas de ellas:

- a) Se cree que el desarrollo y el aprendizaje no parten de un mismo eje ni se desarrolla paralelamente, sino que son factores que se proyectan de forma diametralmente asimétrica. En esta supone que el desarrollo es el que abre el camino o prepara el terreno para poder asimilar un aprendizaje o conducta. Por tanto, se puede interpretar que mientras el desarrollo avanza a plenitud, el aprendizaje solo se figura como una sombra que va al remolque.

En esta, se afirma que ambos surgen al mismo tiempo con procesos distintos e independientes pero que hay una cierta relación entre ellas; sin embargo, son ejes que no coinciden en el mismo punto final. Lo que significa que el desarrollo evoluciona independientemente del aprendizaje.

¹² *Ibidem*. Pág. 125.

Aquella para la que el aprendizaje es desarrollo. Esta posición teórica surge de diversas corrientes psicológicas, desde los conductistas hasta la teoría piagetiana, quienes conciben al desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas. Tal como lo apunta James – por sólo citar como ejemplo-. ‘La mejor descripción que puede darse de la educación es definirla como la organización de los hábitos adquiridos y tendencias del comportamiento’.¹³

La posición teórica que asume Vygotski, deriva del análisis que hizo de las tres anteriores y fundamenta la relación que existe entre aprendizaje y desarrollo con cierta precisión. “El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”.¹⁴ Para ello estableció dos niveles evolutivos:

Al primero, lo denominó “nivel evolutivo real”, y se refiere a la capacidad mental que ha asimilado el niño durante el ciclo evolutivo de su vida. Al respecto, dice que: “En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

indicativas de las capacidades mentales”.¹⁵ Al segundo lo llamó “zona de desarrollo próximo”. Categoría que según Vygotski

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.¹⁶

Y concluye que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, y acepta que el aprendizaje no equivale a desarrollo, sin embargo, “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje”.¹⁷

A decir de muchos, la importancia de esta teoría es que demostró que la noción de los “procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo”.¹⁸

Si bien Vygotski, cuestionó la relación entre el desarrollo y el aprendizaje escolar, no obstante, admitió la vinculación intrínseca entre el juego y el desarrollo. A pesar de que a menudo se describe el desarrollo de la niña y del niño como el desarrollo de

¹⁵ *Ibidem*. Pág. 132.

¹⁶ *Ibidem* Pág. 133.

¹⁷ *Ibidem*. Pág. 139.

¹⁸ *Ídem*.

sus funciones intelectuales, pero aún así, y siguiendo a Vygotski, "...no podemos ignorar el hecho de que el niño satisface ciertas necesidades a través del juego",¹⁹ debido que es en este espacio, donde la mayoría de las niñas y niños se plantean ante nosotros como grandes teóricos, aún caracterizado por un nivel más bajo o más alto de su desarrollo intelectual.

En lo que concierna al juego su importancia en la pedagogía moderna es indiscutible, aunque su reconocimiento data desde los estudios realizados por Dewey, Chateau, Vygotski, Piaget, y muchos otros más.

Dewey por ejemplo, consideró al juego como una de las actividades que llevan a la construcción del conocimiento. A la vez que afirmaba que el aprendizaje más liberado sólo se logra aprender haciendo (*learning by doing*).²⁰

Por su parte Piaget otro de los pocos investigadores que ha consagrado sus investigaciones en torno al juego infantil, clasifica este de manera secuencial al desarrollo intelectual, dentro del que pudo distinguir tres etapas esenciales: juego sensoriomotor (0-9 meses), juego simbólico (19 meses – 3.5 años) y juego de reglas

¹⁹ *Ibidem*. Pág, 142.

²⁰ John. Dewey. En Abbagnano y Visalberghi. *La historia de la Pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica. 1964:646.

(4-12 años).²¹ Mientras que Vygotski, afirmaba que el juego, responde a una necesidad de carácter afectivo-emocional del infante.²²

A su vez, Wallon considera cuatro periodos en este proceso y son: los juegos funcionales, los juegos de ficción, los juegos de adquisición y los juegos de fabricación.²³

Las teorías antes mencionadas y brevemente descritas, parecen a simple vista ser antagónicas, por los cortes que hacen al desarrollo de la niña y del niño, pero resultan ser complementarias una de otra.

Y en lo respecta a la cultura tseltal, el juego se clasifica en cuatro periodos conforme avanza el desarrollo de las niñas y los niños según lo apreciamos en la investigación realizada en esta cultura, y ellos son: juego por compulsión, juego por imitación, juego por construcción y el juego dramatizado o de cosmovisión.

Se llama juego por compulsión aquellos movimientos que realizan los bebés provocados por ruidos, cansancios, sustos e instintos para repeler cualquier agresión

²¹ Gloria Briceño Alcaraz. *El juego y el jugar*. México. La colección de babel 1999:14.

²² *Ibidem*. Pág. 12.

²³ Henri Wallon. *La Evolución Psicológica del niño*. México. Edit Grijalbo. 1974:58.

física, así como de aquellos actos con tendencias a saciar necesidades de apetencia. Al respecto, el diccionario de ciencias de la educación explica que el concepto de "la compulsión puede ser descrita como un mandato desde adentro que en ocasiones incapacita totalmente a la persona para la actividad diaria: vida laboral",²⁴ el juego por imitación, son aquellas actividades que representan las niñas y niños en torno al medio natural y social ya sea de manera concreta o simbólica. Su manifestación es básicamente lúdica y lingüística, el juego por construcción, son todos aquellos juegos que implican el uso o la construcción de juguetes, como el de hacer tortillas con barro, masas; hacer ollas y muñecos, así como las representaciones gráficas o de dibujos y por último, el juego de dramatización o de cosmovisión, son todas aquellas interpretaciones que se hacen del medio social (leyendas, cuentos, mitos, etc,) y natural (animales y fenómenos naturales) que son representados en juegos, pero a la vez pueden tener valores, significados o en su caso, efectos agradables y negativos.

En la cultura tseltal todo movimiento corporal que realizan las niñas y los niños menores de dos años, y aun hasta antes de nacer, es considerado como juego; tales como mover y chupar las manos o el simple hecho de meter los objetos hacia la boca que por cierto no es una actitud mal vista por la sociedad, siempre y cuando el material esté limpio. Aunque a decir verdad, los objetos-juguetes que se les

²⁴ *Diccionario de las Ciencias de Educación*. México. Edit. Santillana. 1993:283.

proporcionan a las niñas y los niños, desde la primera o segunda semana de vida, cumplen funciones específicas en cada uno de los cuatro periodos determinados.

Es decir, entre los tseltales el juego no es sólo una actividad meramente de ejercitación (movimiento corporal), sino también se refieren a los estados emocionales, creativities y a la evolución de las capacidades en el ser humano, tales como el aprendizaje, el desarrollo y el lenguaje. Mas dentro de esta cultura, este último es el que más se aprecia.

En el juego, las niñas y los niños nunca juegan en silencio, ya que todo acto en el juego se da siempre asociado con el lenguaje; por tanto, se puede decir que el juego desarrolla la habilidad en el habla. Y, tal como lo he observado en la cultura tseltal, raras veces se ve a una niña o un niño que juega en silencio, sino lo que es más común es verlo tratar de platicar con sus juguetes, o bien la niña o el niño se habla así mismo. Esta comunicación intrapersonal tienen como finalidad ordenar la idea, es decir, que en toda actividad que la niña o niño realice, siempre trata de asociarla en su mente, respondiendo a la pauta de esta cultura que establece que nunca se inicie una actividad, sin antes hacer una comunicación intrapersonal; comunicación que se hace – se dice- con la mente y el corazón.

Noción que se afirma y reafirma en todo los discursos y textos de las saluciones; pues, no es extraño oírlos, por ejemplo, decir que lo que sienten no sólo lo dicen de boca o de palabra, sino que éstas acciones son inspiradas por el corazón y la mente. Entonces, en esta cultura la comunicación intrapersonal es, al parecer, una condición necesaria para la consolidación y reafirmación de cualquier conocimiento.

Quizá, es por ello que los padres o cualquier otra persona, cuando ven a una niña o un niño tseltal hablando con sus juguetes, o que mientras camina va platicando, nunca se piensa que es un niño loco o que manifiesta un trastorno mental. Por el contrario, es considerado como un niño inteligente que se siente satisfecho y orgulloso de lo que ha aprendido a través de su juego, ahora ya internalizado y lo único que va haciendo es representar mental y oralmente lo aprendido objetivamente.

Al respecto, volviendo a Vygotski, opina que, "en tales circunstancias parece que es natural y necesario para los niños hablar mientras actúan".²⁵ Y, entre otras cosas nos dice que:

- 1). Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado.
- 2). Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación

²⁵ Vygotski. *Op. cit.* 1979: 49.

como un todo, a veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, sino se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada.²⁶

En el caso de la cultura tseltal, las actividades o los comportamientos de las niñas y de los niños en sus juegos frente a sus juguetes, juegan un papel importantísimo, sobre todo en la segunda etapa del desarrollo del niño, las relacionadas con el juego que en este trabajo he denominado juego por imitación o juego simbólico, como lo nombra Piaget, o en el que en el caso de Wallon toma el nombre de "juego de ficción". En cualquier caso, en mi opinión, lo que se quiere decir es que en esta etapa ya existe en la niña y en el niño la internalización de las actitudes. Además, que en el juego por imitación demuestran ya claro dominio de sí mismos así como una mayor capacidad en la construcción, en lo que toca al desarrollo cognoscitivo, en este periodo de desarrollo (2- 5 años de edad).

El entorno natural de la niña o del niño desempeña un papel de gran importancia en sus primeros aprendizajes, como factor estimulante. Por ejemplo, y en esto coincidirán conmigo quienes hayan tenido el menor cuidado de observar a niños pequeños; en que lo primero que aprenden antes que el nombre del animal es nombrar el objeto-animal de juego de acuerdo a su onomatopeya (sonido) que ellos producen, por ejemplo, a un perro se le llama wauu, wauu; a la vaca o al toro, muu, aunque en ocasiones llegan a presentar confusión, ya que puede llegar a llamarle wau, wau, a los animales cuadrúpedos, dependiendo de su contexto natural, pero

²⁶ *Idem.*

esta confusión mayormente se presenta en las niñas o niños menores de dos años y medio. Tal vez, por el hecho de que estos animales tienen más o menos, una característica similar. Y, si bien en las vacas existen diferencias notables, sin embargo, en esta edad las niñas y los niños aún no tiene la capacidad de discernir y discriminar en todas sus partes al animal, puesto que el niño ve de manera global mas que en sus partes tal como afirma la teoría de la gestal.²⁷

La imitación es la parte esencial del juego en el contexto tseltal , debido a esta concepción el juego es considerado como espacio que impulsa y potencia el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. Aunque Piaget, por ejemplo, apunta que en una conducta de imitación senso-motora, "el niño comienza por imitar en presencia del modelo (por ejemplo, un movimiento de la mano), después... puede continuar en ausencia de ese modelo, sin que ello implique ninguna representación en pensamiento".²⁸ A esto él le llamó "imitación diferida".

Mas como ya lo enuncié para Piaget, no significa lo mismo el juego de imitación que el juego simbólico. Para él la imitación se da antes que el juego simbólico. Y si bien para algunos autores la imitación es una característica que manifiestan algunos animales superiores (como el chimpancé), no la considera ser una actividad mental

²⁷ *Cfr. infra* Pág. 141.

²⁸ Jean Piaget. y B. Inhelder. *Psicología del niño*. 1984: 61.

(pensamiento); como es el caso de Piaget quien sostiene además que “la imitación es de inmediato una prefiguración de la representación, es decir, que constituye, en el curso del período senso-motor, una especie de representación en actos materiales, todavía no en pensamiento”.²⁹

Pues bien, lo importante de las precisiones que hace Piaget sobre las etapas o procesos por las cuales pasa el aprendizaje, es que, al menos en la cultura tseltal, no podemos hablar exclusivamente de un aprendizaje “puro” y no creo que lo haya, ya que como se ha señalado, el desarrollo de las niñas y niños tienen que ser forzosamente analizado y valorado desde el punto de vista de la actividad del juego. De ahí entonces, que en este trabajo se haya insistido tanto en el juego, como se ha hablado del desarrollo del aprendizaje. Y es que realmente todo trabajo, implica necesariamente el acto de hacer y construir. Con esto quiero dejar en claro que en esta cultura todo aprendizaje para el trabajo se enfoca siempre con el sentido de juego, es en la edad adolescente cuando la actividad adquiere el nombre de trabajo propiamente dicho. Pues tanto el juego simbólico como el de ficción, “no es sólo asimilación de lo real al yo, como en el juego en general, sino asimilación asegurada (lo que refuerza) por un lenguaje simbólico construido por el yo y modificable a la medida de las necesidades”.³⁰

²⁹ *Ibidem*. Pág. 62.

³⁰ Wollon. *Op. cit.* 1974:66.

La concepción que tienen muchos autores con relación a la imitación y sobre todo en lo que respecta al juego, se basa en los procesos cognitivos. Mas como se señala en el tercer capítulo, el juego en la cultura tseltal no sólo se presenta en los seres vivos, sino también en los fenómenos. Por eso es importante mencionar la diferencia entre la imitación animal y la imitación en los niños pequeños, una vez que en el primero, es resultado de instintos y no parece gozar su actividad, pero tampoco puede durar mucho tiempo porque no posee una estructura mental. En tanto que la imitación en la niña y en el niño está llena de motivación, incentivación y placer por la actividad, además de que hay una relación intrapsicológica de carácter estructurante.

En síntesis se entiende pues, que el juego por imitación o simbólico es una actividad que liga inherentemente a los elementos externos e internos, puesto que la niña o el niño representa en su juego las actividades de sus mayores y de su entorno inmediato (padres, abuelos, hermanos y de la comunidad). Cabe aclarar que ésta actividad es percibida mayormente a través de la visualización y expresada como lenguaje en el juego.

Por lo que toca al juego de construcción, o de adquisición, como lo denomina Wallon, implica mayor desarrollo cognitivo en la niña o en el niño, ya que no sólo es un juego que se percibe a través de la vista, sino que en él interactúan otros órganos, el tacto, oído, incluso la propia imaginación y la creatividad.

Por último, el juego de dramatización o de cosmovisión cultural intervienen actividades cuyas interpretaciones son más complejas, pero también más próximas a ciertas definiciones y que se encuentran mejor especificadas en un contexto cualesquiera.

Esta categoría de juego o de aprendizaje no se distancia mucho del juego imitativo o de juego simbólico, sin embargo, lo esencial en este juego no es que sólo se imita, sino que refleja más bien, el saber real y el modelo cultural, es decir, que de alguna manera refleja los rasgos de la mujer o el hombre ideal. Lo anterior, queda confirmado por lo dicho por la señora Micaela Clara López de la comunidad de Benito Juárez, Ocosingo, al expresar que en el juego casi no se regaña, pero si esto se hace (para los niños de 10 años), tienen como intención formar el carácter. Al respecto dijo: "cuando sean grandes van a ser bravas o bravos",³¹ o también en respuesta a la poca disposición al aprendizaje, más por lo regular "en el juego no se discute y se acatan las reglas, roles que se desempeñan en el juego".³²

Así pues en este último periodo y modalidad de juego, la niña o el niño desarrolla buenos modales y carácter para todo tipo de relaciones o por no hacerlo puede tener

³¹ Micaela Clara López. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. 1994.

³² *Idem*.

problemas familiares posteriores. Como afirmó la señora Micaela hablando de su persona:

Todo lo que aprendí y realicé en el juego, tanto en juego de las comiditas, como en el juego de las muñecas, y el de los esposos, (voltea a mirar a su esposo y ambos carcajean) es casi el mismo trato que le doy (al esposo) y en los tratos que les di a mis hijos, no necesité tanto de los consejos de mis padres, pues es que realmente ya lo sabía, seguramente lo has visto (refiriéndose a mí) y creo que tú también lo hiciste, pues, en resumen, todos hemos adquirido experiencia en el juego, y lo que hicimos en el juego es lo que somos hoy día.³³

En el juego de dramatización o de cosmovisión cultural, no sólo se imita lo que se puede ver objetivamente, sino se imita también lo que se cree ser. En este tipo de juego, se representan mayormente los hechos anecdóticos como leyendas, cuentos, mitos interpretados con un sentido humorístico. Más bien, se pone en práctica los saberes y dones naturales que se trae consigo como innatas, es decir, los que con el paso del tiempo llegan a ser parteras, curanderos, hueseros, entre otros. Aun que cabe aclarar que no todo los niños quienes juegan en estos tipos de juegos llegan a ser ciertas, sin embargo, por lo general todas las niñas y niños lo hacen. Estas características que le dan a las actividades del juego podrían con el paso del tiempo enriquecer o degenerar su cultura, tal como sucede con los conocimientos que se adquieren en la escuela, que transforman algunas formas y costumbres de vida. Por ejemplo, por lo regular, toda cultura, cree que cuando hay movimientos telúricos, los seres o gigantes animales que cargan el mundo o planeta se hayan movido, mitología que no sólo es propia de las culturas indígenas, puesto que en las tarjetas

³³ *Idem.*

de las loterías comerciales es común verlo. No obstante, cuando se desarrolla este contenido en la escuela con mayores detalles y cuestionamientos, los mismos niños empiezan a cuestionar cual es lo real. Es por eso, que en estas actividades son más de imaginación ya sea del pasado o futuro de los que se representen.

Pues bien, las concepciones cosmológicas en los juegos, vividas frecuentemente por las niñas y los niños mayores son vividas incluso, en la edad juvenil, adulta y aún en la ancianidad, solo que a esta edad (8 –13 años) esto es vivida en el ámbito de lo imaginario como cuentos, chistes, excepto cuando se lo representa en un acto mítico y religioso, o cuando lo celebran como representación de una fiesta tradicional como la llamada “carnaval”, la que se puede decir que es una actividad escenificada.

Una característica adicional que se aprecia en la niña y en el niño en esta ultima fase del juego infantil en lo que toca a la habilidad y destreza, es en su nivel de imaginación, recreación y abstracción de la realidad. Lo que corrobora lo dicho por Piaget, cuando apunta que esta “es una palanca para el aprendizaje de los niños...”.³⁴ Por igual que el juego no se puede ver como un juego propiamente dicho, es decir, no se ha de centrar la atención en el acto por el acto, sino “del acto al efecto”. Según Thorndike.³⁵

³⁴ Piaget. *Psicología y pedagogía* 1981:188.

³⁵ Cfr.En Wallon. 1974:55.

Las teorías antes expuestas permiten ahora entender la relación inherente del juego-desarrollo-aprendizaje de las niñas y los niños tseltales.

Desde este punto de vista, se quiere mostrar que el juego en las niñas y niños no se da al margen del desarrollo y del aprendizaje, es decir, que no se puede afirmar categóricamente que uno es más importante que el otro, y tampoco que alguno es primero y otro después en el periodo infantil; Pues siguiendo a Piaget, Vygotski, Cesar Coll, y otros investigadores educacionales, el aprendizaje no empieza en el niño cuando llega a la escuela, sino mucho antes. Esto es precisamente a lo que quiero llegar finamente. Es que los educadores debemos tener un poco de cuidado, sobre todo cuando el niño se inicia en las actividades escolares. Pues, si bien es verdad que la enseñanza escolar es diferente a la enseñanza comunitaria, sobre todo en su contenido de enseñanza, sin embargo, los procesos y fases conforme se va avanzando, por ahora no creo que sean diferentes.

En este sentido considero que si bien los procesos de desarrollo y de aprendizaje de las niñas y de los niños tseltales no difieren de los niños de otras culturas, que si bien los contenidos de sus conocimientos previos, o lo que Vygotski llamó "el nivel evolutivo real",³⁶ así como la forma en que ellos van construyendo las diferentes

³⁶ Cfr. Vygotski. *Op. cit.* Pág.131.

fases y los diferentes tipos mencionados son semejantes y que si bien han de ser tomados en cuenta en el proceso de escolarización. Lo que equivale a decir que por ninguna razón los hemos de considerar como algo no válido psicológica o pedagógicamente, sino que siendo la expresión cultural y natural del quehacer cotidiano de las niñas y de los niños pequeños han de ser tomados muy en cuenta, una vez que pueden facilitar sus aprendizajes.

Mas, no todos los niños de la misma cultura proceden de la misma forma para la construcción de sus juegos, sin embargo, en la forma en que unos proceden es tan buena como la de otros, y puesto que no todos tienen la misma explicación y significado, y al intercambiar estos, pronto tienden a corregirse, como lo ilustra el caso de un niño que intentaba a construir una casa de puros olotes; inicialmente los tejía encima el uno del otro, pero quería al mismo tiempo, que la casa a la vez tuviera espacio para poder guardar cosas en el interior. Frente a este reto, su curiosidad, lo llevó a parar los olotes con los cuales estaba construyendo, pero como los ponía de puntas se derrumbaba con facilidad, sus intentos lo llevaron luego a pararlos de punta para arriba, así quedaron como lo quería. Luego comunicó a sus padres que había logrado construir una casa. Este proceso es lo que en tseltal se le llama *tajimal* (juego), concibiendo al juego como una manifestación lúdica, lingüística y cosmológica. No obstante, el concepto de *tajimal* en tseltal alude también a la interrelación entre sujeto-objeto-acción (desbaratar, desarmar, transformar un

objeto). En síntesis, implica la acción del sujeto sobre el objeto y las transformaciones y o modificaciones que sufre el material, como también, el cambio que sufre la personalidad, conducta y el conocimiento del sujeto como proceso de desarrollo.

CAPÍTULO II

ETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD

2.1 MEDIO GEOGRÁFICO

Benito Juárez, es una comunidad pequeña de aproximadamente de 60 familias; fundada en 1972. Periodo en que se cumplía los cien años de la muerte del ilustre Oaxaqueño y expresidente mexicano, don Benito Juárez; en honor a este personaje se llamó así esta comunidad. Jurídicamente pertenece al municipio de Ocosingo, en el sureste del estado de Chiapas, localizándose a 130 kilómetros de la cabecera municipal. Pero con el surgimiento del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en enero de 1994, política y geográficamente fue considerada, en 1995, como parte del municipio autónomo rebelde "Tierra y libertad"; cultural y lingüísticamente pertenece al grupo étnico tseltal y por raíces ancestrales las 60 familias que aproximadamente conforman la comunidad profesan la religión católica.

Toda la comarca goza de un clima cálido húmedo, sus suelos presentan una gran variedad de flora, fauna y ríos y en su cercanía se encuentra una laguna conocida con el nombre de Miramar. Este majestuoso recurso natural es considerado una de las zonas más atractivas de la región para el turismo local, nacional e internacional.

Según, los historiadores, la laguna se formó no hace más de 600 años y, debajo de estas aguas se encuentra sumergida una de las antiguas ciudades más importantes de la cultura maya.

Hasta hoy se aprecian árboles enormes de aproximadamente de 15 a 40 metros de altura cubiertos por bejucos de diversas variedades, que penden desde lo más alto de los árboles, mismos que son aprovechados por los habitantes para amarrar las maderas de las casas y las cercas, y los niños, los ocupan para columpios y para lazar animales de corral.

Entre las maderas más conocidas por su uso y empleo doméstico destacan: el cedro, caoba, popiste, guanacaste, canté, jobillo, rayado, corcho, palo mulato, chicle, ceiba, sapote, chicozapote, entre otros.

La exuberancia vegetativa ha permitido también la existencia de gran variedad de aves y animales silvestres, mismos que en su mayoría son aprovechados para el consumo, en tanto que sus pieles se ocupan para el trabajo del campo, y son los que a continuación se mencionan: venado, jabalí, censo, tepezcuintle, armadillo, andasolo (tejón), faisán, guacamaya, loro, perico, ardilla, tucán, cojolita, nauyaca, coralillo y animales rastreros, voladores, entre otros.

Gran parte de los animales que se aprovechan para el consumo alimenticio se localizan al pie de los cerros a cinco mil metros selva adentro. Sin embargo, según testimonios de los fundadores de la comunidad y de los pequeños recuerdos de mi infancia, en 1972, año en que se fundó la comunidad, muchos de estos animales bajaban del cerro a beber agua en los ríos donde nos bañábamos y a su paso cruzaban entre las casas. En aquel entonces la presencia de los jabalís, censos, tejones y changos, nos causaba miedo, pues son animales que andan en manadas, por lo cual nos veíamos obligados a correr y subir sobre los árboles, excepto de los changos y tejones. Para cazar estos animales, bastaba con solo darles de garrotazos o machetazos, mientras, los más pequeños se perdían entre los puercos de casa, facilitándose así su captura.

Gran parte de los terrenos que hace 25 años era selva, hoy, se encuentran convertidos en porteros, acahuales y cafetales. Así lo recuerda el señor Nicolás.

La vida infantil y el medio natural (ecológico), son ahora diferentes, los árboles grandes de los cuales pendían los bejucos, que servían de columpios a los niños, ya no hay en los alrededores de la comunidad, ahora ya no hay miedo, el medio es ahora más práctico para el juego.³⁷

³⁷ Nicolás Hernández. Benito Juárez, Ocosingo Chiapas. *Entrevista*. Abril de 1994.

2.2 ESTRUCTURA SOCIAL

Como toda sociedad, la comunidad se rige bajo normas y reglas jurídicas y religiosas. En ella cada autoridad desempeña papeles específicos de acuerdo a sus funciones, enfocada siempre a procurar el beneficio de todos y no de alguien en particular. Por ejemplo, el agente municipal, quien coordina los trabajos de la comunidad, aguarda el orden social y aplica la justicia cuando se requiera, no obstante, se exime fijar el tipo de sanciones, excepto de los casos menores. En casos serios y mayores, es la comunidad entera la que se encarga de fijar sanciones, tomando en cuenta la gravedad de la situación y las condiciones socioeconómicas en que vive el agraviante, y, en caso de reincidencia, la pena que le espera será el doble de lo que se comete por equivocación.

En ella ningún problema o delito cometido se soluciona todo con dinero, ya que estos se pagan con trabajos que la comunidad necesita. Es decir, las sanciones no tienen como propósito perjudicar al agraviante, sino corregirlo y hacerle comprender que tales actos no conducen a nada bueno, ni para beneficio individual y menos aún para la colectividad.

Las autoridades ejidales y municipales se respetan por su autoridad que representa el cargo y no por su persona; por ello, sus funciones se subordinan a las decisiones de la comunidad. Lo que quiere decir que quien posee el cargo es coordinador y representante de la voz del pueblo, por tanto, es el pueblo quien decide que es lo que se va a hacer. Asimismo, los gastos y días de trabajo que se invierten para la solución de cualquier problema corren a cargo de la comunidad. Entonces ser autoridad equivale a prestar un servicio social a la comunidad, y todos por igual están obligados a desempeñar algunas de estas funciones.

Y si bien las personas que ocupan los cargos sociales a desempeñar, son nombradas por la comunidad cada tres años, tomando en cuenta su comportamiento, dedicación y empeño demostrado para el bien colectivo, los cargos importantes solo los llegan a ocupar las personas de mayor edad, mientras que los cargos menores son ocupados por los jóvenes. Por lo demás si bien normalmente se inicia con el cargo menor, hasta llegar a ocupar los cargos de secretario y tesorero, sólo los ocupan los hombres que saben leer y escribir, sin importar la edad.

Por lo que toca a la agencia municipal, esta, está integrada por un presidente, un suplente, un secretario, un tesorero y cuatro policías. Mientras que la Comisaría Ejidal se integra por un presidente, un secretario, el tesorero y vocales.

La jerarquía del sistema de cargos religiosos es similar a la anterior, sólo que en esta se toman en cuenta las experiencias, edad, militancia religiosa, facilidad de palabras, disciplina y los buenos modales. En esta, todos los ancianos, en condiciones plenas del uso de sus facultades mentales y físicas, integran el consejo de ancianos, al igual que sus esposas si las tienen y son conocidos como los *trensipales* (principales). Los catequistas son nombradas también por la comunidad religiosa, al igual que la directiva de la iglesia, misma que está integrada por el presidente, secretario, tesorero, tamborilero, abanderados y las doncellas, quienes se encargan de quemar el incienso, barrer la iglesia, cambiar las flores en los altares, lavar y cambiar de ropa a los santos y las vírgenes de la iglesia. En este sistema el único que no es nombrado por la comunidad es el hombre de la flauta, ya que en este arte reina la voluntad de servir. Y, si no se cuenta en la comunidad con alguno, este se trae de otras comunidades y no se le paga por los servicios que presta; pues basta con darle de comer y ofrecerle alojamiento.

La directiva religiosa dura un año, se inicia y termina el 12 de diciembre, lo mismo que los abanderados y de las doncellas. En el caso de los tamborilero se sustituyen hasta que ellos los soliciten.

Todo acto religioso, fiestas y conmemoraciones de los santos y vírgenes, corre a cargo de la comunidad; ninguna autoridad está obligada a gastar por cuenta propia.

Los servicios que se brindan son por devoción, voluntad y valor moral. Todos deben prestar este servicio, excepto los que padecen de enfermedades crónicas y de las personas con alguna discapacidad, de las que afortunadamente en esta comunidad hay un solo caso.

2.3 CONTEXTO ESCOLAR

La comunidad cuenta con dos centros educativos: Preescolar y Primaria. En el nivel de educación preescolar se cuenta con un personal docente y en la primaria con dos, con una población estudiantil de 20 y 43, respectivamente.

La escuela primaria lleva por nombre: "Lázaro Cárdenas"; y pertenece a la zona escolar No. 09, con cabecera oficial en la comunidad de San Quintín, municipio de Ocosingo, Chiapas.

El personal docente de la escuela primaria, es originario de esta comunidad (Benito Juárez), y cuentan apenas con el perfil profesional de segundo semestre de Bachillerato pedagógico, en la modalidad semiescolarizada, lo cual los obliga a salir quincenalmente de la comunidad, a fin de poder asistir a sus asesorías en la ciudad de Comitán, en el estado de Chiapas.

En la escuela primaria sólo se puede cursar de primero a cuarto grado; y el quinto y sexto grado se realiza en el albergue escolar, ubicado en la comunidad de San Quintín, que se encuentra a ocho leguas (32 kilómetros) de distancia a la comunidad. Quienes se trasladan a estudiar en el albergue escolar, por lo general, son los niños, mientras que las niñas desde temprana edad se incorporan al trabajo del hogar.

En lo que toca a primer grado, que es el grupo donde se centró el estudio de investigación, está integrado por 5 niñas y 9 niños, que oscilaban entre 6-7 y 9 años de edad.

Tanto en la cancha como en el salón de clases los educandos se forman y se sientan por sexos, y en raras ocasiones se ven sentar una niña y un niño en el mismo mesa-banco que es el tipo de mueble de esta escuela; por lo general, los educandos quienes se sientan de manera mixta son aquellas o aquellos quienes no guardan atención y postura en el salón de clases, o de quienes juegan y molestan sus compañeras y compañeros.

2.4 MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN

La enseñanza-aprendizaje que se imparte en la Escuela Primaria Bilingüe "LAZARO CARDENAS" de la comunidad de Benito Juárez, ubicada al sureste del municipio de Ocosingo en el estado de Chiapas, no se aleja mucho a la "educación bancaria" denominada por Freire, en la "...que concibe al hombre como un banco en el que se deposita los valores educativos, los paquetes de conocimiento",³⁸ sobre todo el de primer grado.

Una de sus características de esta enseñanza consiste, básicamente, en promover conocimientos hacia las niñas y niños por medio de narraciones, repeticiones y memorizaciones de sílabas y palabras fragmentadas sin significados, bajo una modalidad de "orden y disciplina", y en que se prohíbe la movilidad de los educandos en sus asientos, así como de los juegos, las rizas y los relajos, los que bien pudiesen ser causados por los desaciertos cometidos, en ciertas lecturas de palabras por los niños.

Este tipo de enseñanza, no sólo propicia la pasividad de los educandos, y los reduce a simples receptores de conocimientos, sino también provoca en ellos la dependencia,

³⁸ Paulo Freire. En Jesús Palacios. *La Cuestión Escolar*. Barcelona. Edit Laila. 1989:40

ya que ubica al maestro como único hacedor de “conocimientos y poseedor de la razón”. En él, el maestro, además de ser considerado autoridad encargada de establecer “el orden y la disciplina” en el salón de clases, se le atribuye entre otras cualidades la de ser el hombre modelo, virtud que se refleja y se deja sentir cada vez más en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños. Dicha apreciación, ha creado también en los educandos un sentimiento de desvalorización de su autoestima y poca confiabilidad, de sí mismos, en la autoconstrucción de sus conocimientos; como puede ser apreciado en el hecho de que las narraciones u opiniones personales, que surgen a partir de cualquier tema extraído en los libros de texto son poco o nada creíbles y confiables hasta no ser validados o corroborados por el maestro. Todo esto favorece, por tanto, que las interpretaciones de las niñas o niños hagan en la construcción o socialización de conocimientos referentes a un tema particular, ya sea de manera individual o colectivo, tienen que ser forzosamente validados con el maestro.

Por ejemplo, la desvalorización e inseguridad de los educandos, en cuanto toca a la lectura y escritura de palabras o sílabas, estriba en que no son entendidas por ellos, una vez que las palabras a enseñar están escritas en la lengua castellana, cuando los niños son casi monolingües en la lengua tseltal. Así, por más que alguien logre deletrear las palabras escritas, por lo general, resultan para ellos incomprensibles. Y, por consiguiente, los niños se vean en la necesidad de consultar con el maestro la

correcta pronunciación y lectura de las palabras, interacción en la que el uso del español se privilegia. Y que da cuenta de que desde la perspectiva del maestro es más fácil enseñar a leer en la lengua castellana que en la lengua materna de los alumnos.

Y, si bien en ocasiones se emplea la lengua tseltal en el salón de clases, esto sólo se hace para aclarar o precisar ciertas instrucciones en los trabajos a realizar, pero sobre todo, cuando existe la necesidad de regañar a los niños, ya a quienes no cumplen con las indicaciones dadas en la lengua castellana, o bien quienes juegan o pelean con sus compañeros.

Sin embargo, el uso privilegiado del español en el proceso educativo por parte del maestro, no implica necesariamente que las niñas y los niños lo hagan de igual forma en el salón de clases con sus compañeros. Por el contrario, la lengua de mayor uso entre estos últimos es el tseltal, aunque sus mayores deseos sean los de aprender y hablar la lengua española con cierta fluidez. De aquí que, la gran mayoría de los alumnos salen de la escuela sin dominarla, a pesar de ser la lengua que más se emplea en el proceso de enseñanza.

Por lo que toca al mencionado sistema de "orden y disciplina", que se establece como condición necesaria durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el salón de clases no se refleja ni en la conducta del maestro ni en la de los alumnos fuera del aula y mucho menos aún, fuera del área escolar, donde las actividades tienen otras reglas, ya que se trata generalmente de juegos. Y si bien en los juegos que se realizan dentro de la escuela el papel del maestro sigue siendo de gran importancia, sin embargo, los alumnos ya pueden intervenir en la organización y ejecución de estos.

Con esto quiero decir que el juego no se excluye en su totalidad en el espacio escolar, pues es una de las actividades que caracteriza y le da vida a la escuela, aunque sí se limita el espacio y tiempo para su realización, ya que solo se permite ejecutarlos en la cancha y en el patio de la escuela en los horarios destinados para educación física o artística y a la hora del recreo, o bien antes y después de las actividades escolares, actividad que comprende juegos de pelota, saltos, carreras, cantos y rondas infantiles.

Todos estos juegos que se realizan en la escuela cumplen objetivos muy importantes, más desde la perspectiva del maestro y de los alumnos, mismos que se orientan a fines diferentes. Por un lado, para el maestro, el empleo del juego cumple dos funciones específicas: recurre a él para el logro de los objetivos de los planes y programas de estudios, particularmente en las áreas hoy llamadas asignaturas de

Educación artística y física, y, por el otro, es utilizado como una actividad de distracción, para evitar el aburrimiento y cansancio provocados en los niños durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

En tanto que para los niños, el juego resulta, una actividad de gran importancia, pues se le asocia mucho a la vida en que ellos viven y a la vez, que como el espacio en que expresan su creatividad, habilidad y destreza conforme avanza su desarrollo, independientemente del tipo de juego que se trate.

En contraste con esto, las actividades que se realizan en la escuela y a las que se le dedican mayor tiempo y se les da mayor importancia – la lecto-escritura - resultan finalmente ser las que menos impacto tiene en la vida de los educandos, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el seno familiar. En otras palabras, el juego y otras actividades recreativas cobran mayor significado para el niño y trasciende las fronteras escolares, pues es común ver a las niñas y niños (mayores de 4 años de edad en adelante, sobre todo de aquellos que están en el jardín de niños) jugar y escuchar arrullar a sus hermanitos (hermano menor) con cantos y coros escolares en español, los que sin entender el significado de la letra del canto, emplean como recurso en su juego-cuidado a fin de callar o adormecer al hermano.

Entonces, la opinión de que el juego distrae a los niños para la aprensión de la lecto-escritura o para el desarrollo del trabajo escolar, no es compatible con las opiniones que otras tienen en otros ámbitos y espacios; pues como lo deja ver el hecho de que el juego es el espacio donde se inicia el aprendizaje en la vida familiar y comunitaria, basándose a través de la imitación de las actividades de los padres y en la de otras actividades que suelen crearse azarosamente en la imaginación de los niños, actividades en las que también se incluyen, mínimamente, los contenidos de aprendizajes escolares, y en las que, incluso, se incluyen planteamientos de problemas, razonamientos lógicos y de desarrollo lingüístico y cognitivo.

Si esto es así, me pregunto: si las niñas y niños en sus juegos incluyen contenidos escolares, ¿por qué el maestro no usa el juego como recurso didáctico o un proceso metodológico para el desarrollo de los contenidos escolares?.

Responder tal pregunta, no resulta fácil para quienes ubican al maestro como "hombre modelo y como el único hacedor de conocimientos y de la razón", más aún para quienes conciben que la obligación única de los alumnos es aprender todo lo que el maestro enseña, o para quienes piensan que las niñas y los niños no deben decir al maestro que enseñe lo que los educandos quieren. Ante tales cuestiones hay quienes piensan que permitir el juego en el proceso enseñanza aprendizaje educativo

origina el desvanecimiento del verdadero sentido de la enseñanza, así como también la desvalorización y la denigración de la imagen del maestro como educador.

Quienes comparten tales puntos de vista, sólo tienen como propósito cuidar sus imágenes y su personalidad y el que los padres de familia hablen bien de ellos, aún sin que lleguen a obtener resultados favorables en la educación de los niños. Lo cual no quiere decir que cuidar la imagen y la personalidad del maestro sea malo, siempre y cuando sea enfocado esto dentro de los fundamentos y principios psicológicos, pero considerarlo como el hombre modelo y considerar que los pequeños están obligados a imitarlo y ser como él, lleva a una distorsión en su identidad. Lo que no sucede cuando, por el contrario, la personalidad e imagen del maestro son vistas desde lo socio-afectivo, cultural y psicológico de las niñas y de los niños y como recursos para atender a su desarrollo armónico e intelectual bajo ambientes más agradables.

Mas, si bien es cierto que la reforma educativa de los planes y programas de estudios (1993) reconoce sustancialmente la importancia de los juegos escolares y el papel que estos juegan en el desarrollo del niño; aún deja entre dicho el verdadero sentido pedagógico, una vez el hecho de incluir los juegos escolares en los libros de texto, no garantiza de modo concreto que esto se lleve a la práctica, dado que los maestros rehúsan emplearlos como medios que susciten el aprendizaje, porque para esto implica romper modelos y costumbres pedagógicas añejas en el proceder educativo.

De aquí que una educación donde se retomen los enfoques que se sugieren en los nuevos planes y programas de estudios y en las que se usa el juego como una estrategia pedagógica encuentra ciertas barreras, las mas derivadas de la formación de los maestros, supervisores y padres de familia, quienes se han educado o formado en una educación de tipo bancario, en la que sólo se usan como únicos recursos las varas, los coscorriones y los jaloneos de orejas, entre otros, y en las que difícilmente se podrá considerar de que el juego sea un motor que potencia las actividades escolares, una vez que ellos lo conciben como medio que denigra y desvaloriza el proceso de aprendizaje.

Para llegar a comprender el valor psicopedagógico del juego requiere, por lo menos, de conocimientos claros en torno a la teoría que lo sustenta, y su importancia para el aprendizaje; requiere, además, que las instituciones rectoras de la educación asuman como compromiso indeclinable el de actualizar a los maestros sobre este nuevo proceder educativo, de lo contrario, todo impulso guiado por este enfoque desvanecerá los propósitos pedagógicos y pasará mucho tiempo sin que los maestros lleguen a comprender el valor que éste tiene o, en su caso, seguirán centrado sus prácticas educativas en los enfoques que ellos practican y conocen: la educación bancaria.

Aunque cabe hacer mención y a la vez reconocer el gran esfuerzo que en años anteriores ha hecho la Dirección General de Educación Indígena, instancia rectora del subsistema a nivel nacional, por darse a la tarea de buscar técnicas y métodos adecuados para elevar el aprovechamiento escolar y, por ende, la calidad educativa en el medio indígena, con posterioridad a la implantación del método bilingüe bicultural que la Dirección General de Educación Extraescolar para el medio indígena puso en marcha, desde 1972; métodos y técnicas orientados a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños de primer y segundo grados, utilizando la lengua materna en un primer momento (como medio de instrucción), para después proceder la enseñanza en español, o bien de manera simultánea en los grados subsecuentes.

La pretensión de educar a los niños indígenas de manera bilingüe significa, según Nahmad Sitton, una acción educativa en la que se lleva a cabo.

El aprovechamiento de las dos lenguas: la propia y la nacional, como medios de enseñanza. Al utilizar la lengua materna en los primeros años de la enseñanza de la educación formal, consolida y da forma al dominio del idioma nacional como segunda lengua y esto último aumentaría en la medida en que esta segunda lengua haya dominando.³⁹

Y, lo bicultural, fue entendido como forma de llevar a cabo la enseñanza en dos culturas: la cultura propia de los educandos y la cultura nacional.

³⁹ Nahmad Sitton. *INI 30 años después*. México. Edit. INI. 1978:228.

Sin embargo, si bien este modelo educativo tuvo éxito en un momento dado, no paso mucho tiempo para que surgieran críticas al mismo, a partir de los problemas que esta causaba a la población indígena, originados principalmente por su propósito central que era nada menos que llegar a “formar una nación que tenga un idioma común, por medio de métodos apropiados para hacer llegar a cerca de cuatro millones de indígenas divididos en más de cincuenta idiomas”⁴⁰.

Bajo esta premisa la educación bilingüe bicultural perdió su sentido como método de enseñanza, y puesto que implicó un ideal irrealizable y la imposición de una lengua y cultura sobre otra, en el que tarde o temprano fue desplazada por una nueva propuesta de educación, esto es, la educación intercultural bilingüe, entendida como aquella que atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueva el derecho a ser diferentes y el respeto a las diferencias, favorece la formación y desarrollo de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales, y. “Desde esta posición... se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra.”⁴¹

⁴⁰ *Idem.*

⁴¹ SEP-DGEI. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe Para niñas y niños indígenas.* México. 1999:12.

En mi opinión esta propuesta, solo es posible en la medida en que en las estrategias de enseñanza se incluyan indistintamente los contenidos étnicos (cultura indígena) y los contenidos nacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los que si bien, el plan y programa de estudios los contempla, al igual que la propuesta reciente (intercultural bilingüe), sin embargo, en la práctica docente se retoman siempre, los contenidos nacionales, una vez que el maestro carece de una visión clara de cómo impartir una enseñanza acorde al contexto cultural propio del niño.

Este desconocimiento de estrategias de una visión clara de cómo proceder en la enseñanza de los niños indígenas, ha tenido como consecuencia, entre otras cosas, el bajo rendimiento del nivel de aprovechamiento y la deserción escolar. Consecuencias que tanto maestros como autoridades educativas no parecen comprender cuyas causas, si bien son diversas, involucran la baja preparación académica de los maestros, escasez y la inoportuna distribución de los libros de texto en los centros de trabajo y la inexistencia de materiales didácticos apropiados para el medio indígena, así como la falta de edición de libros en lengua indígena y la alta desnutrición que acosan las niñas y los niños.

Cabe decir aquí que si bien gran parte de lo que aquí se argumenta, como factores que repercuten en el problema educativo, son ciertos, pero también, no es menos cierto que a muchos de ellos se le ha venido dando respuesta de manera paulatina.

Por citar un caso, en el estado de Chiapas, que es donde ubico mi trabajo, se han implementado varios proyectos con miras a mejorar y elevar la calidad educativa, entre ellos, el Programa Para Abatir el Rezago Educativo (PARE), hoy, Programa para Abatir el Rezago de Educación Básica (PAREB), la creación de una partida económica para estimular el arraigo del maestro en las comunidades marginadas, financiada por el Banco mundial, en un primer momento por el monto promedio de 800 pesos mensuales, en 1994, y de 1,450.00 pesos a partir de 1998. Y, según informaciones proporcionada por los mismos representantes del PAREB, a partir de mediados de 1998, en la zona sierra del estado de Chiapas, se lleva a cabo el proyecto de Apoyo a la Gestión Educativa (AGE), mismo que, en 1999, se extendió hacia los municipios de la zona selva y norte del estado, cuyo propósito es mejorar las condiciones de la comunidad y de la escuela, y comprar los materiales necesarios e indispensables para la enseñanza-aprendizaje, puesto que se le asigna un presupuesto de \$5,000 pesos a cada comunidad durante el periodo escolar.

También se han creado programas de desayunos escolares, cuya dependencia responsable directa de hacer llegar a las escuelas, básicamente, son dos: Servicios Educativos para Chiapas y el DIF Municipal, consistiendo estos, en dotes de paquetes de víveres (canasta básica) que se surten cada dos meses, según el número de días laborables.

La creación de sedes y subsedes de instituciones educativas para la profesionalización del magisterio, son básicamente dos más de las acciones que el estado reconoce; por un lado la subsede de la Universidad Pedagógica Nacional y por otro lado la Licenciatura en Normal Primaria, conocida también como Proyecto Ch'ol, con sede en Tila, Chiapas. Ambos, en la modalidad de enseñanza semiescolarizada, con duración de cuatro y tres años respectivamente, creados a partir de la reforma educativa, iniciada, desde 1990-1992.

Lo descrito anteriormente nos encamina a hacernos la siguiente interrogante. ¿Se ha mejorado el nivel de aprovechamiento escolar con todos estos programas?. La respuesta es simplemente no. ¿Cuál es entonces el problema de fondo que subsiste en el quehacer docente y en la educación bilingüe intercultural en general?

Con honestidad hay que admitir que en el campo educativo indígena intervienen muchos factores y que el problema escolar, al parecer, gira en torno a dos aspectos. Esto es, el cómo y el qué enseñar, es decir, el tipo de contenidos de enseñanza y las formas en las cuales se llevan los anteriores a la práctica, ya que siempre se parte de contenidos abstractos, sin tomar en cuenta los conocimientos previos que pudieran tener los niños, como contenidos, con relación al contenido de enseñanza, o en su caso, planificarlos antes de desarrollar cada tema, de modo que los mismos niños

saquen a flote sus conocimientos, sus capacidades de apreciación y los relacionen con su medio social.

Por consiguiente, la desvinculación entre contenidos de enseñanza (étnicos-nacionales) y la descontextualización social de la enseñanza, orillan a la niña y al niño a olvidar en poco tiempo lo aprendido, ya que sus contenidos no se vinculan ni en lo mínimo con algunas experiencias vividas en el juego o con las actividades cotidianas que ella o él realiza. La Dirección General de Educación Indígena, admitió estas problemáticas y tomó cartas en el asunto hace varios años. Y en la búsqueda de soluciones a ellos editó, en 1990, el "Manual de Captación de Contenidos Étnicos",⁴² a fin de encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño hacia el conocimiento y valores étnicos de su cultura, mismo que fue repartido en los 23 estados de la República Mexicana, en donde operan los servicios de Educación Indígena, a través de los Departamentos de cada una de las entidades federativas para que, a su vez, por lo menos, en cada centro de trabajo, se cuente con un ejemplar.

Los contenidos y las actividades que se sugerían realizar en este manual, son tan relevantes, sin embargo, no impactó como se esperaba por varias razones. Una de ellas, fue el cambio de funcionarios que hubo a nivel central (Dirección General de Educación Indígena), otra que no se capacitó adecuadamente a los docentes, en

⁴² DGEI-SEP. *Manual de Captación de Contenidos Étnicos*. 1990 .

cuanto al uso y manejo del material en referencia. No obstante, las iniciativas de quienes conocimos lo valioso que era, hasta hoy reconocemos sus aportaciones en el sentido de que daba pautas para retomar los conocimientos previos de los niños y los saberes comunitarios y, después, entrar de lleno al campo de los conocimientos científicos, o sean los que muchos tendemos a llamar conocimientos occidentales.

Estas sugerencias, plasmadas en el manual de captación de contenidos étnicos, aún siendo en términos, teóricos me llevó a reconocer lo importante que es revalorar los conocimientos de los niños y de las comunidades, (en particular los de la cultura tseltal), a reconocer que, cada cultura posee conocimientos y formas muy peculiares de transmitirlos conforme a las características que las distinguen, y a reconocer que cada una tiene su muy particular modo de concebir su mundo, inculcándose éste de generación en generación, tal como lo afirma Durkheim, cuando dice que

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.⁴³

Estos saberes –la cultura- se transmiten en cada sociedad por etapas y bajo modalidades diferentes, iniciándose desde el nacimiento y pasando por el juego cotidiano de las niñas y niños, cultura y conocimientos previos que ellos traen consigo a la escuela. Pero cuando decimos conocimientos previos no nos referimos a los

⁴³ Emile Durkheim *Educación y Sociología*. México, Edit. Colofón. 1989:70.

conocimientos puros, o solo de aquellos conocimientos retenidos en la estructura cognitiva, sino aquellos conocimientos socialmente compartidos y útiles para la vida.

Pues bien, todo conocimiento no llega a la estructura cognitiva como arte de magia, para ello existen diversos medios necesarios para su apropiación. Es decir, en esto como dice el refrán el camino se hace al andar; sucede lo mismo en el aprendizaje, se aprende haciendo, interactuando, observando e imitando, así como lo dicen las niñas y los niños tseltales *ta lotil atel* (en el trabajo de a mentiras).

Esto es, el trabajo es al adulto lo que el juego es a las niñas y niños, porque el trabajo significa hacer bien las cosas, en tanto que en el juego significa hacer todo "de a mentiras", y si sale mal no habrá regaños porque es "de a mentiritas", actividad que la escuela no concibe así, ya que en la escuela primaria se hacen "trabajos de a verdad" y no "trabajos de a mentiritas".

Con todo esto se concluye que los conocimientos no inician precisamente cuando se llega a la edad del trabajo porque, antes se da el juego, al igual que las actividades y los contenidos que se desarrollan en la escuela, constituyen, conocimientos previos al trabajo entre los que se encuentra el juego.

A ello se debe que en este trabajo se sustenta que la construcción de los conocimientos en los niños se da a partir de los juegos, porque se ha observado que en el grupo indígena tseltal el juego tienen un significado, tan vasto, que no podemos definirlo de manera superficial, sino sólo a partir de los usos y significados que le da a su cultura. Por lo mismo podemos decir que el juego, en la cultura tseltal, es un medio que sirve de palanca al aprendizaje, como se demuestra en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO III

EL JUEGO EN LA COSMOVISIÓN TSELTAL

3.1. EL SIGNIFICADO DEL JUEGO EN LA CULTURA TSELTAL

El juego en la cultura tseltal es visto como una expresión lúdica, lingüística y cosmológica que impulsa el desarrollo psicológico, afectivo y emocional del ser humano, y se presenta en cada cultura⁴⁴ de forma muy variada y toma diferente significado y valor en cada fase de su desarrollo.

En la cultural tseltal, se usan dos términos para decir "juego" ellos son "*tajimal*" e "*ixta*". Ambos términos se emplean de manera indistinta, independientemente de las variantes dialectales que se presentan entre una y otra comunidad.

Sin embargo en la cultura tseltal, dichos términos "*tajimal o ixta*" no siempre son entendidos como sinónimo de juego, pues se les dan también otros significados. Así, tenemos por ejemplo, que el término "*TAJIMAL*" está compuesto por 3 palabras a saber: "*TA*" que significa vengo; "*JI*", extender o expandir, pero a la vez también

⁴⁴ La cultura ... no está hecha de cosas, pueblos, compartimientos o emociones. Antes bien es una organización de esas cosas. Es la forma de las cosas que el pueblo tienen presentes, su modelo de percepción, de relación y también de interpretación (Goodenough) En Jacinto Arias. *El Mundo numinoso de los Mayas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Instituto Chiapaneco de Cultura. 1991:13.

significa arena y, "MAL" que quiere decir regar, rebasar algo de su capacidad original. En tanto que, "IXTA" significa literalmente movimiento, no ajustado, flojo, holgado, suelto, susceptible de moverse de un lado para otro.

Como se puede ver ambos términos implican movimiento ya sea de causa o de efecto. Entonces, *tajimal o ixta'* significa, cualquier acto susceptible de cambiarse o transformarse de manera repentina, alejándose de esta manera de los significados de lo que podemos entender bajo el concepto de juego, tales como correr, saltar, brincar, jugar a las canicas, pelotas, entre otros. Si no más bien puede entenderse a lo sumo una expresión metafórica para nombrar y describir el contexto, es decir, explicar o describir las características de un objeto real, aparente, cambiante y de constante transformación, en otras palabras no es más que mentira, farsa, simulación, falsedad, ingenuidad, entre otras.

Cabe decir que el significado de *tajimal o ixta'* es tan complejo como la cultura tseltal misma, puesto que es una expresión propia de ella. Por lo demás, si bien ahora empleamos estos términos (*ixta o tajimal*) como sinónimo de juego, en todo caso estos, se alejan mucho del concepto de grosería. Mas también, a veces se emplean otras palabras, sobre todo, cuando se trata de una enseñanza o conversaciones con niños. Por ejemplo: *ixta k'op* significa relajo, *ixtab'il*, apodo o sobrenombre, *ixtail*, juguete, en tanto que *bol k'op* significa literalmente mala palabra en tseltal. También

es común, entre los tseltales, usar la palabra *kuxtamba'* (o apareamiento); como sinónimo, que por cierto, no es *bolk'op* (o mala palabra); asimismo; *motsaw* (acto sexual), palabra correcta para nombrar el acto o las relaciones sexuales, se sustituye por el término de *ixta' o tajimal*. Como sucede, cuando una niña o niño dice para referirse a que unos animales están... (apareándose) dice, *ayik ta tajimal* (están jugando).

De aquí que el juego en la cosmovisión tselta, como ya dejé dicho sea verdaderamente difícil de definir y, sobre todo, por cuanto se dice que el juego no sólo se presenta en los seres vivos o en el ser humano en particular, sino que se presenta también en los fenómenos naturales (lluvia, rayo, clima, estación del año e incluso el número de días que tiene cada mes), de donde adquiere significados subjetivos y simbólicos diversos dentro de este contexto cultural específico.

Se dice que la naturaleza juega cuando se presentan cambios en ella, por ejemplo, cuando se deja ver o escuchar los relámpagos y truenos, se concluye que ese día va a llover, o que muy pronto va a llover. En otras palabras es el anuncio de un cambio del ciclo normal de la naturaleza: tempestades o fenómenos diversos (sequía, aguacero, frío, temblor, entre otros).

Ahora bien, si los truenos y relámpagos no se siguen de tales fenómenos, es decir, no concretan el cambio climático vaticinado, entonces se dice que se trata de un

simple juego. Otro ejemplo a citar es cuando a veces llovizna sin la presencia de nubes negras, característica principal de la lluvia, y que debido a este, permite la formación del arcoíris, lo que hace suponer que no va a continuar lloviendo. Este proceso, en tseltal se conoce con el nombre de *tajimal ja'al* (llovizna). Esta interpretación que hacemos los tseltales en torno al fenómeno en mención, permite a la vez establecer las medidas precautorias ante un posible desastre o bien, preparar a tiempo el terreno para la siembra a fin de evitar pérdidas de producción o del trabajo.

El anuncio del cambio climatológico entendido en la cultura tseltal como el juego de la naturaleza, nos permite trabajar y vivir al ritmo de los tiempos actuales. Por ello mismo, el juego de las niñas y niños es un espacio y medio que permite entender el nivel evolutivo de sus capacidades físicas, intelectuales, emocionales y afectivas.

Lo mismo ocurre con las estaciones del año, al respecto – se dice – que cada estación desempeña una función específica en el estado de tiempo, ya sea temprada de lluvia o de calor, pues se da el caso de que en alguna estación del año se invierte, es decir, que si comúnmente en primavera no es temporada de lluvia, sucede, sin embargo, llueve, por tanto se dice que la naturaleza juega. Estos son algunos de los muchos ejemplos que se pueden citar por la cual la naturaleza juega.

Si en la cosmovisión tseltal, los astros y la tierra se mueven, o que la naturaleza juega y que frecuentemente se presentan cambios en ella; los seres vivos, en particular el humano, pero sobre todo, las niñas y niños, el juego es un don que se tiene por herencia natural y medio necesario para potenciar el desarrollo físico y cognitiva

No obstante, a pesar de que en la cosmovisión tseltal el juego es natural en las niñas y los niños, hay también objetos-juguetes que no son permitidos jugar y son aquellos objetos que tienen un significado o utilidad espiritual o de aquellos que ponen en peligro la salud e integridad física de las niñas y niños. Pero pese a su restricción, ellos, por lo regular los emplean y representan en sus juegos, ya sea en el juego lúdico o en el juego simbólico.

El juego del ser humano o de las niñas y niños, a veces cobra un sentido mítico, puesto que, por medio de los juegos permiten pronosticar el estado de ánimo, salud y fuerza física de la persona, por lo regular en la cosmovisión tseltal toda persona, niña o niño que juega, es porque se encuentra bien de salud, de lo contrario, se pensaría que está enfermo. Concepción que podría resumirse que, los movimientos, cambios y transformaciones son propios del ser vivo y la inmovilidad, aluden al muerto y a los objetos.

En juego entonces como fenómeno natural en la cosmovisión tseltal refleja la visión de que nada es estático sino todo se mueve, cambia y en constante proceso de transformación. Concepción también que alude la forma de cómo los niños se van desarrollando y aprendiendo los conocimientos y valores de sus padres y de la sociedad en general.

Como deja ver el hecho de que después de los dos primeros años de vida de las niñas y los niños tseltales, emplean más el juego lúdico en la enseñanza-aprendizaje, debido a que la práctica, la observación y la imitación están presentes en todo momento. Si bien en la cultura tseltal se considera al juego como distracción, pasatiempo, entretenimiento, significa más bien la dialecticidad que hay en él como proceso de aprendizaje. En síntesis, el juego es al mismo tiempo un espacio de enseñanza-aprendizaje-desarrollo, tal como se explicó en el marco teórico de este trabajo.

Los tipos y valores de cada juego que se presenta en cada etapa del desarrollo, no se llegan a comprender por sus aspectos puramente objetivos, es decir, tal como se aprecia visiblemente en su desarrollo mismo, sino que esto sólo es posible a partir de los significados simbólicos que le dan los pequeños, o en todo caso, considerando el significado mítico que le da cada comunidad.

Entonces el juego, como una expresión manifiesta en esta cultura, tiene una estrecha relación y característica peculiar, que le da identidad al grupo étnico tseltal.

Cabe decir que el término *Tselta/* está compuesta por dos palabras a saber: *Tsel/* que significa en esta misma lengua, alegre y *Ta/*; viene, venir o modo de ser. Por lo que así unida la palabra, *tselta/* quiere decir, alegre viene; rasco cultural que le da identidad así a la mayoría de la población, distinguiéndose por ser alegres, sonrientes, albureros y farsantes, a grado tal que en ocasiones suelen llamarse entre de ellos por sus apodos (sobrenombres). En otras palabras los tseltales, al menos los que viven en la selva lacandona en el estado de Chiapas, en/o por cualquier cosa, aparentemente insignificante, les provoca riza, gusto y alegría.

En esta comunidad (Benito Juárez) es común ver a niños, jóvenes y adultos juntarse por las tardes, o los domingos, en algún lugar para jugar, contar cuentos, chistes, anécdotas o sucesos sobre lo que les haya pasado o de algo de lo que hayan visto en la vida real, dicha característica que por su puesto es atribuible también a las mujeres, sólo que debido a que sus tiempos son más restringidos, por lo común sólo se juntan cuando hay fiesta, o cuando llegan al río a traer agua.

Y, si bien, el juego, tal como suele practicarse en esta cultura, puede entenderse también como una actividad para el relajamiento físico, mental y emocional, también puede, como lo expresa la Sra. Manuela, partera de la comunidad de Benito Juárez, expresarse desde un simple movimiento o, cambio de posición o de acodamiento, cuando dice: "es cualquier cosa ",⁴⁵ dando a entender que el juego no tiene una expresión específica, pero es posible interpretarlo a través de las actividades que en ella se realizan. A lo anterior agregó, que, tal como lo ha observado en la vida diaria, como madre:

Podemos observar en los bebés (no mayores de 4 meses) que ellos no juegan como los demás niños (mayores) solo se voltean, patalean, hacen movimientos bruscos; todos estos actos no son todavía juego propiamente dicho, más bien son contracciones musculares, pero ahí empieza.⁴⁶

Luego ella reflexionando un poco más sobre lo dicho con relación al juego que definió como contracción muscular, corrige inmediatamente su opinión y hablando ya no como madre, sino basándose de sus conocimientos empíricos y experiencias como partera, expresó que el niño juega desde el seno materno, impresionante apreciación que se complementa, con la expresión:

Desde en el vientre de la madre el bebé empieza a realizar movimientos, así lo aprecio cuando sobo a mis pacientes, muchas veces el bebé no quiere que se le toque, de inmediato pateo. Así pues, el juego es una característica y cualidad propia del ser humano.⁴⁷

⁴⁵ Manuela García. *Loc. cit.*

⁴⁶ *Idem*

⁴⁷ *Idem.*

Esta apreciación supone de modo inteligente que el juego es una virtud que posee el ser humano y que además de que lo desarrolla en cada una de las etapas de su vida, este hace de él un medio natural para la socialización de los saberes y habilidades. Por ello no podemos, a voluntad propia dejar que se pierda su valor potencial para el aprendizaje, sobre todo en la edad infantil. En la cultura tseltal, la vida está estructurada por etapas y hay que vivir cada una de ellas, a su tiempo. En estas desde el nacimiento la opinión de una madre tseltal, el juego está presente, pues, aún estando el bebé dentro del seno materno, que por su puesto es poco agradable para cualquier madre, estos movimientos, pero se deja que se relaje (*ixta*).

Y más aún:

Es común en todas las mujeres embarazadas que cuando se provoca algún ruido cerca o simplemente con la riza, el bebé pateo o se mueve (juega) y a eso que no ha nacido, no podemos evitar tales movimientos (juegos); peor será una vez que nazca o cuando ya caminan, se van solos, ya ni avisan.⁴⁸

3.2. ETAPAS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS JUEGOS EN LA CULTURA TSELTAL

Según las etapas y las características de los juegos en la cultura tseltal se clasifica en cuatro grandes periodos y cobra las siguientes expresiones:

⁴⁸ María Dolores Hernández. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. Abril de 1994.

3.2.1 JUEGO POR COMPULSIÓN O DE CONTRACCIÓN

A. ETAPA PRENATAL.

En este periodo dado que el ser se encuentra aun en el vientre de la madre, el juego se expresa en movimientos muy simples, tales como contracción muscular, los cambios de posición del bebé dentro del seno materno. Normalmente estos movimientos son provocados por factores exteriores: rizas, objetos de material ruidoso, y, básicamente los sentidos con los cuales entra en contacto son el oído y el tacto.

B. DESPUÉS DEL NACIMIENTO

PRIMER PERIODO: Jugar acostado *jawal tajimal*, niños de 0 a 2-3 meses

En esta edad el juego consisten en movimientos de pies y manos, succión de boca y chupar las manos y no se aprecian movimientos coordinados entre manos y ojos. Es más los movimientos que la niña o niño hace son originados por apetencia, puesto que generalmente, todo objeto que toma con las manos los lleva a la boca. Entre los tseltales no es mal visto que las niñas y niños metan a la boca los objetos, siempre y cuando estos, estén limpios. Por lo general en este periodo, las niñas y niños se les

amarra en las manos y pies collares, ámbar, entre otros amuletos. Estos objetos cumplen las funciones de: estimular el apetito, desarrollo visual, auditivo, táctil, afectivo-emocional y de entretenimiento, así como también, adquieren funciones necesarias para evitar la extrapolación de dones naturales y la penetración de espíritus ajenos a él.

SEGUNDO PERIODO: Jugar gateado *kot kot tajimal*, niños y niñas de 4 a 7 meses.

En esta fase de desarrollo al parecer los movimientos (juego) son más coordinados; ya alcanzan a percibir los objetos tal vez de manera confusa al igual que los colores. Los juguetes-objetos que se les amara en las manos y los pies que por lo general son materiales que producen sonidos y sus funciones consisten en: estimular el desarrollo afectivo, psicológico, visual y física (movimientos corporales).

TERCER PERIODO: Jugar sentado o parado *jutsul o tek'el tajimal*, niños de 8 a 16-17 meses.

Las niñas y los niños en este periodo, sus juegos consisten en manipular, coger y tirar objetos. En esta edad juega sentado rodeado con troncos, de modo que no se caiga fácilmente, o bien se les construye lo que en tseltal se llama *yawil alal* (cuna)

donde pueda jugar con mayor comodidad. Asimismo a esta edad se tiene como material de juego: las sonajas o el chinchín, muñecas (industriales, fabricación casera), tecomates, latas, entre otros.

3.2.2 JUEGO POR IMITACIÓN

(niños de 18 meses a 5 años).

En esta edad las niñas y los niños poseen más coordinación de movimientos, caminan, corren y de 3 años en adelante brincan, saltan con un solo pié, realizan juegos simbólicos y de imitación: juegan a la comidita, al caballito y muchos otros más. Dada a su mayor desarrollo de las niñas y los niños, los juguetes-objetos que emplean en sus juegos adquieren un valor de segundo término, mas bien los valores de los objetos se subordinan al significado y utilidad del juego propiamente dicho. Los juguetes-objetos a esta edad cumplen una función de complemento o de instrumento de juego, ya que el valor del juego no está en el objeto-juguete sino se crea azarosamente en lo interno: mente, pasión, emoción y devoción.

3.2.3 JUEGO DE CONSTRUCCION O DE FABRICACION

(niños de 5 a 8 años)

En esta edad las niñas y niños son capaces de fijar sus propias reglas de juego y de respetar las reglas impuestas, tales como las del básquetbol, fútbol y voleibol. Y, ya pueden construir y fabricar sus materiales para el juego, tales como ollas de barro, muñequitas de trapo o de barro, trompos, chicharra (bellota), veletas, aviones de madera, entre otros.

3.2.4 JUEGO DE DRAMATIZACION O INTEGRANTES DE LA COSMOVISIÓN

(niños y niñas de 8 a 12 años)

En esta última etapa de la vida infantil, los juegos ya son intencionados. En ellos se compite y se apuesta, sean juegos de pelota, de carrera, de nados, buceos o el de trepamiento en los árboles. Más no sólo se juegan a los juegos propios de la comunidad, también se juegan juegos de otras culturas, o bien, los juegos se inventan, basándose en lo que oyen hablar, ya sean cuentos, leyendas o mitos, por ejemplo, el juego de momias, de rayos y de animales salvajes (el tigre y el lobo).

En fin, el juego en la perspectiva tseltal acompaña al desarrollo humano, independientemente de quien se trate, ya sea niño o niña. Tenemos por ejemplo el caso del niño. Este, desde su nacimiento ya es considerado como miembro del género hombre, cuyo proceso de vida está determinado por etapas sucesivas de desarrollo, es decir, tendrá que pasar por ser niño, joven, adulto y anciano. De igual forma su juego, como da a entender el concepto de *stijel sba* (movimiento), término que hace alusión tanto a los movimientos que realiza un bebé aun no nacido, y un recién nacido, como a los movimientos (fintas) que se hacen en cualquier tipo de juego. O, en otras palabras, el juego se inicia desde con el *stijelto sba* (movimiento simple) hasta *k'asta ta spasel ixtail ta snaelnax* (la construcción de juguetes e ideas abstractas)

3.3 EL JUEGO Y OBJETOS DE JUEGO (LOS JUGUETES)

Según las observaciones realizadas sobre el particular, se puede decir que entre los tseltales. El jugar el juego es más importante que el juguete u objeto con que se juega; sin embargo, algunas veces para que el juego sea realmente agradable y completo, el juguete es necesario y útil, es decir, el objeto del juego es un instrumento, pero no una condición necesaria y determinante para él, cual sucede en el caso de las niñas o niños pequeños (as), que tienden más a jugar juegos sin

objetos, o sea juego mímico o de simulación, a los que Piaget llama y clasifica como juego simbólico.⁴⁹

También se ha visto que cuando las niñas y los niños juegan sin juguetes, sus juegos tienden a ser más creativos e imaginativos, y se asocian más con la mente. En cambio cuando se juega con objeto-juguete, el juego es más lúdico. Por lo demás, también he visto que el juego consiste, a veces, en hacer juguetes, y en ocasiones, con los juguetes, se hacen o se realizan diferentes tipos de juegos.

Lo anterior es respaldado por Rodríguez y Ketchum cuando dice

Juguete: es diminutivo de la palabra juego: en sí significa, ni más ni menos, jugueteo. Se usa para designar a los instrumentos para jugar. Con ello queda dicho que su lugar es de franca subordinación. El juego es al juguete como el pincel al pintor y a la pintura, o como la guitarra a la pieza música. Lo que interesa no es el juguete sino el juego.⁵⁰

Con esto queda claro que el juego tiene un significado más vasto y el juguete es más concreto. Sin embargo, en la cultura tseltal, particularmente a las niñas y los niños menores de dos años, suelen acostumbrarlos a criarse con juguetes, pero, cabe aclarar, que no todo los juguetes que se les dan sean exclusivos para el juego, pues en verdad hay objetos-juguetes que tienen doble uso. Por un lado, responden propiamente al juego y, por el otro, a la prevención de enfermedades como es el

⁴⁹ Cfr. Jean Piaget. *la formación del símbolo en el niño*. 1986. 165.

⁵⁰ Mauro Rodríguez y Martha Ketchun. *Creatividad en los juegos y juguetes*. México Edit. Pax-México. 1992;10,

caso del mal de "ojo",⁵¹ que con el uso del ámbar⁵² y otros objetos-amuletos, se tiende a evitar ésta enfermedad en la niñas y los niños menores de 15 meses. Aunque el autor antes señalado, reconoce que "se juega siempre a algo. Pero no necesariamente siempre se juega con algo, y menos aun con un juguete".⁵³

Las precisiones que hace el autor, anteriormente citado son importantes. De hecho, es exactamente los que suelen presentarse en los juegos de las niñas y niños de esta cultura, y no dudo que sea diferente en otras culturas; sin embargo, la diferencia que existe sobre el juego y los juguetes que acostumbran a poner las madres, durante los primeros dos años de vida en las niñas y niños, radica en sus utilidades y sus significados que le da el grupo.

Ahora bien, con todo esto, veamos a continuación cómo se desarrolla el juego entre las niñas y niños tseltales de la zona selva.

⁵¹ Es una enfermedad que afecta principalmente a las niñas y niños que oscilan entre 0 a 2 años. Síntoma de esta enfermedad, vomito, fiebre y diarrea.

⁵² Resina extraída del subsuelo de color amarillo cristalino o rojizo con rayas negra. Este material en las culturas indígenas chiapanecas sirve para repeler el mal de ojo.

⁵³ Rodríguez Ketchun. *Loc. cit.*

3.4 INICIO DEL JUEGO Y SUS VALORES

Durante los primeros 15 o 20 días después de su nacimiento, según sea la posición lunar, las madres atan las manos y los pies del recién nacido con una cinta delgada y suave, impidiéndoles totalmente cualquier tipo de movimientos. Este acto significa, entre los tseltales, que cuando sea grande, no agarrará las cosas sin el permiso del dueño y, por el otro, que evitará, en la medida de lo posible, la deformación física de los pequeños. Posteriormente, se les amarra en las manos y en los pies objetos-juguetes, tales como tecomatitos, ámbar en forma de figuras, collares y cascabelitos, con el objeto de que al menor movimiento, la niña o niño produzca sonidos o haga contacto con el cuerpo, motivando así al sujeto a realizar más movimientos y lograr con ello su desarrollo visual, auditivo, emocional y psicológico.

Una vez que la niña o niño puede visualizar y tomar objetos con la mano se les cuelgan objetos-juguete que produzcan sonidos, por ejemplo, con una pita colgada se amarra una sonaja que penda de la madera del techo de la casa colgándose o columpiándose entre el pecho y la cabeza, de modo que pueda mirar, escuchar e intentar tomar con la mano el objeto en forma inclinada. No hacerlo así, y colocarles objetos fuera de la altura de la cabeza, obligaría a la niña o niño a mantener la mirada fija hacia atrás, lo cual según las madres tseltales podría provocarles el trastorno visual (hacerse bizco) y físico.

De lo anteriormente descrito, se puede decir, que entre los tseltales, desde muy temprana edad las niñas o niños crecen con objetos-juguetes. Los que por muy simples que sean los que proporcionan sus padres, los sonidos que producen mantienen a la niña o niño más activo y, por su puesto, le hace que se sienta cada vez más feliz.

Es quizá debido a estas experiencias tempranas que la gente tselta tienden a no ser tan inhibida, actitud que se refleja en la edad adulta, tanto los padres y ancianos, como los niños y jóvenes. Algo sobresaliente, pues aún dado lo duro del trabajo cotidiano que implica sobre vivir en la selva, los tseltales no manifiestan abiertamente altos grados de trauma o tristeza, debido a que siempre por las tardes o los domingos se la pasan jugando.

También el juego significa, de alguna manera para los tseltales, un proceso de aprendizaje natural, basado en la imitación, ya que el que la niña o niño, desde una edad temprana, representa en él las actividades y roles de sus padres, con ello se demuestra que ellos tienen y refuerzan la idea de los trabajos y conocimientos del mundo social del cual forman parte. En este tipo de juego sirve, en este contexto cultural, entonces, para ayudar al individuo a entender y comprender su entorno social y para proyectarse al futuro como adulto responsable. Lo es más por el hecho de que las niñas y niños saben muy bien que la mujer o el hombre ideal se logra en

el trabajo y que este será su reto futuro. Por tanto, imitan y desean ser como sus padres o como algún pariente que haya sobresalido económicamente en la comunidad. El juego sirve, entonces, para que la niña o niño se ensaye para el trabajo futuro y a su vez como actividad que lleva a conformar su personalidad, para la vida posterior. Por lo demás, el juego, como se ha señalado, se inicia y expresa tanto como algo simple en la niñez, hasta en actividades más creativas del saber humano. Sin embargo, el juego en la vida adulta parece desvanecerse y ya no es el juego verdadero, es decir, el de las niñas y de los niños, pues aquel ha devenido en deporte.

El juego infantil, en donde se recrean las habilidades y a la vez que hace divertirse por las formas curiosas en que lo expresan los pequeños en la cultura tseltal, se inicia prácticamente casi a partir de los dos años, es decir del tercer periodo de su desarrollo hasta los ocho años, ya que los primeros periodos no hay clasificación de juguetes y los juegos son mixtos. En este, incluso, se imitan unos a los otros hasta para hacer sus necesidades fisiológicas. Y, dependiendo del sexo que más predomina, la imitación se inclina hacia a la mayoría. En ello no hay rechazo alguno entre ellos, ni algo que se pueda definir como pensar mal, puesto que son actos de niños.

Sin embargo, al final de este periodo y la transición de las dos siguientes etapas, las actividades a realizar y los juguetes empleados en el juego empiezan a ser

clasificados por sexo, por ejemplo el juego de las muñecas, la fabricación de ollas de barro, el moler, hacer tortillas y todo aquello que se relaciona con el trabajo de hogar, corresponde exclusivamente al sexo femenino, y si llegase alguna a ocupar algunos objetos-juguetes que corresponden propiamente a los niños, tales como trompos, canicas y otros, los juegos se realizarían en lugares no visibles, pues de lo contrario sería criticada por la misma sociedad. Lo mismo sucede con los niños, ya que de llegar a utilizar el barro en la fabricación de sus objetos-juguetes, sólo pueden hacer muñequitos o animales, y no objetos o materiales que se refieran al trabajo de hogar, de no ser así, también serán criticados por la sociedad.

En la última etapa o fase del desarrollo infantil, particularmente a los 12 o 13 años de edad, el juego adquiere otro sentido, los juegos son ahora los juegos llamado deporte (básquetbol, fútbol y voleibol), los juegos de barajas, los chistes, cuentos, leyendas y narración de sucesos, entre otros.

Esta etapa que define la finalización de la vida infantil en las niñas, está determinada por la aparición de la "menstruación", fenómeno fisiológico que obliga a la niña (señorita) a cambiar radicalmente su actitud y su relación con los niños, así como la del respeto hacia los mayores; lo mismo que al niño (o joven), que supuestamente pretende ser novio o futuro marido. De lo contrario, pudiese ser rechazada por la

sociedad, en particular, los padres de la supuesta novia y difícilmente podrá contraer matrimonio.

Así, al llegar a la edad adolescente, hombres y mujeres, han llegado a perfeccionar sus quehaceres, puesto que los trabajos a realizar los fueron aprendiendo jugando, durante la etapa infantil, y corroborando posteriormente en la actividad real del hogar o del campo.

3.5 EL JUEGO ESPONTÁNEO, REGLADO Y DE DISTRACCIÓN O DE PASATIEMPO

Desde otra perspectiva, según Piaget, el juego se organiza, o se representa en dos momentos y ayuda al niño en el proceso del desarrollo de su aprendizaje. Ellos son: el juego espontáneo y el juego dirigido o reglado.⁵⁴ Pero para los tseltales hay uno más: el de entretenimiento. El primero, en la cosmovisión tselta se le denomina *sk'ayinel biluk tajimal*, el segundo, *nojptesbil tajimal* y el tercero, *tajimal monel* o *monel tajimal*.

⁵⁴ Cfr. Jean Piaget. *La Formación del Símbolo en el niño*. 1992:124.

3.5.1 EL JUEGO ESPONTÁNEO

El juego espontáneo, suelen practicarse más en las niñas y niños de 2 a 5 años, pero sobre todo cuando se juega de manera individual. Es, en sí, un juego libre en donde la niña o el niño es totalmente autónomo y en el que tiene la facultad de decidir lo que cree conveniente hacer en su juego. Una de las características de este juego son el que: tiende a originarse de un momento a otro en la mente de los pequeños y durante su realización siempre es muy agradable y acogedor, tiende a desaparecer tan pronto como su sentido de ser una vez que haya perdido una buena parte su objetivo original, que dada esta condición puede ocasionar o iniciar un nuevo juego y la de en él predominar el yo.

Normalmente, en las niñas y en los niños pequeños, sobre todo cuando se juega con objetos-juguetes, estos son asignados un valor representativo, ya que todo objeto suele tener vida; por ejemplo, lo son un pedazo de trozo, olote, tecomate y la calabaza alargada entre otros. Las niñas por su parte simulan tener en brazo un niño, lo cargan, abrazan y le hablan, como si fuese una persona de verdad. Así, el significado de cada juguete o juego y el impulso que recibe de él coadyuva en el proceso de desarrollo y la construcción de su conocimiento.

Este tipo de juego, además de ser una actividad que se caracteriza por tener un sentido más individualista que de conjunto, no deja de ser un juego acogedor, agradable y motivador en los pequeños, permite a la niña o niño el ser más libre en su actividad lúdica y en el pensamiento, es decir, permite la asociación entre la actividad manual o concreta y el ejercicio mental o lo imaginario. La libertad que se tiene, tanto en el pensamiento como en la puesta en práctica de cualquier actividad, hace cada vez más sutil y volátil a la actividad cognitiva, ya que resulta más fácil imaginar o representar mentalmente la construcción de algo, que construirlo objetivamente. Por tanto el juego espontáneo es rico en variedad, puesto que no tiende a ser una actividad rutinaria, por el contrario, las actividades que en él se realizan suelen ser más creativas y emotivas, y sólo en raras ocasiones lleva al niño a la desesperación, por la magnitud de ideas que se crean en él, o porque todo lo que piensa o se imagina realizar no siempre puede concretarlo en el juego mismo o en la construcción de los juguetes. Y, al no concretarse estas imaginaciones e inquietudes en los juegos o en los juguetes, provoca en los pequeños malestar, culpando a los objetos empleados de pelear con él o de no querer compartir con los principios ideales de lo que quieren realizar.

Esta dificultad que generalmente suelen tener las niñas y los niños mayores de 5 años, en no poder concretar sus pensamientos en los juegos, provoca desilusión, hasta el grado de provocarles el llanto, convirtiéndose la motivación inicial en

amargura, momentáneamente, puesto que, según se aprecia, en los juegos tienden a volver a ello una vez que ha pasado su molestia. Este es más común de los casos que suelen presentarse. Lo que queda ilustrado con el caso siguiente, de acuerdo a lo observado en mi investigación:

Una niña mientras jugaba con una muñeca, imitando el papel de la madre y los cuidados necesarios que a un bebé se le deben dar, toma su muñeca y le decía con gran ternura que va a quitarle la ropa porque la va a bañar, ya que está haciendo bastante calor y, además, tiene demasiada sucia la ropa. En el preciso momento que parecía agradecerle lo que estaba haciendo y motivada a querer bañarla y lavarle la ropa, se da la causalidad que no podía quitar la ropa de su muñeca; molesta y furiosa, con lágrimas en los ojos, azota la muñeca sobre la tierra y le dice a su mamá que no puede quitar la ropa y ya no quiere jugar. Amablemente la madre le decía a la niña que en la parte de atrás hay un botón que sirve para quitar la ropa de la muñeca, que es necesario desabotonarlo primero, para después quitarle la ropa.⁵⁵

3.5.2 EL JUEGO REGLADO O DIRIGIDO

El juego reglado o dirigido es, por lo regular, un juego en grupo y en el que antes de emprender el juego se negocia el papel a desempeñar, o las reglas bajo las cuales se va a normar el juego. Lo que implica que todos jugarán bajo normas previamente establecidas. Este tipo de juego, al parecer provoca sumisión en algunas niñas y niños, sobre todo de las niñas o niños pequeños, en tanto que los mayores, establecen su status y poder, es decir, liderazgo. O bien, durante el mismo juego se establecen las reglas. Lo que significa que no siempre se recae en actitudes de sumisión.

⁵⁵ *Observación* realizada en la comunidad de Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. Abril de 1994.

En los juegos de pelotas, canicas y trompos, entre otros, si bien es cierto que en estos juegos existen reglas, al parecer éstas sólo sirven para establecer y secuenciar el orden en el juego. No obstante, cuando los pequeños juegan los juegos antes mencionados y tienden a modificar las reglas no se aprecian en ellos que jueguen sin un orden o que los niños más grandes jueguen mejor. Por el contrario, en ciertas ocasiones los pequeños que están más ensayados y entrenados, cual es el caso, de los trompos, ya que ellos los bailan mejor que los jóvenes y los adultos.

Estas conductas y estados de ánimo que afloran en los juegos, desarrollan en gran medida la confianza y ayudan a saber lo bueno y malo dentro del campo de juego. El juego reglado, a pesar de la sumisión que a veces pudiera provocar en algunos niños o niñas menores, es sin duda una actividad en donde se impulsa la socialización a partir de su participación como un jugador y de las necesidades de ponerse al nivel de los otros y seguir las reglas, sin importar el tamaño ni edades.

Mas, tanto el juego espontáneo como el juego reglado son importantes para el aprendizaje y la conformación de la personalidad de los pequeños, por los sentidos y la riqueza que tienen al ser empleados y sus objetivos. Aunque el juego en la perspectiva cultural tiende a veces a adquirir significados contradictorios, lo cual hace cada vez más difícil sostener todo lo que se ha afirmado, y lo útil e importante que es este para el desarrollo y el aprendizaje, ya que también el juego en ocasiones es

entendido como algo innecesario, como distracción, denominación que suelen darle mayormente las personas adultas, quienes consideran que el juego significa “no hacer nada” o, en el mejor de los casos que este es “un buen pretexto de no querer trabajar”. Por ejemplo, según la señora Francisca Ruiz, cuando una niña quiere jugar, “busca pretexto de cuidar a sus hermanos menores y lo hace precisamente para que ella también juegue, y cuando lo hace ejerce el papel de la madre y los más pequeños, de hijos”.⁵⁶

3.5.3 EL JUEGO DE DISTRACCIÓN O DE PASATIEMPO

Esta última concepción del juego como distracción también significa hacer de menos los objetivos de una actividad antes propuesta, por ejemplo, cuando alguien está jugando y se le pregunta – qué estás haciendo -, sin duda contestará que se está distrayendo, lo cual implica, afirma y significa haber estado aburrido de algo y que lo único que está haciendo ahora es olvidarse del trabajo que antes había estado realizando. Lo que equivale a decir que el juego entendido como distracción es actividad que aleja la atención, la concentración mental y la motivación de algo. En este caso tomamos como ejemplo la opinión del señor Nicolás Hernández García, “el

⁵⁶ Francisca Ruiz. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. Abril de 1994.

juego es bueno; sin embargo, cuando se trata de un trabajo en serio ya no tiene cabida, porque de ser así, le ponen más atención e interés al juego y no al trabajo”.⁵⁷

O, también que el juego como diversión es una actividad apreciada y emotiva que se realiza en un ambiente lleno de satisfacción, sin ejercer mayor esfuerzo para su ejecución, y en el que el mismo impulso provoca por el estado de ánimo, pues, son los mismos impulsos los que llevan a realizar la actividad. Por tal motivo, además de ser divertido, es también concebido como una actividad que a la vez recupera el estado de ánimo, hace que la persona destierre, de una vez por todas, el mal humor.

Entonces, en la perspectiva de los tseltales, el concepto de juego como diversión, significa alegría, risa, emotividad y esparcimiento, por ello cuando un niño o niña no sale a jugar y manifiesta tristeza o cansancio, se le aconseja que salga a jugar, a fin de que recupere el vigor físico y su estado de ánimo, e intelectual.

El juego, como pasatiempo o entretenimiento, no es solamente una actividad propia a la edad infantil, sino a todas las edades, y se presenta en todos los espacios de la comunidad, por ejemplo, en el hogar donde es común ver que la niña o el niño se ponga a jugar, y fuera de él, como es el caso de los adultos, que se ponen a jugar,

⁵⁷ Nicolás Hernández García. Benito Juárez. Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. Abridle 1994.

ya sea de pelota o de baraja. Y en la escuela donde los maestros, cuando se sienten demasiados cansados en su quehacer docente, ordenan a las niñas y a los niños que salgan a jugar en la cancha o en el patio mientras llega la hora de la salida.

CAPÍTULO IV

EL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS TSELTALES

4.1 EDUCACIÓN INICIAL

Las madres y padres tseltales estiman mucho a los bebés, frecuentemente les hablan con gran ternura y dulzura, ya con voz de adulto o de niño; durante los primeros 20 a 30 días de vida, según la fase lunar en que nace, los someten a un cuidado especial; y, por lo regular, lo mantienen en brazos, en la espalda o en la cama, pero nunca alejado demasiado de la madre. También, los atan de pies y manos en forma vertical impidiéndoles totalmente cualquier movimiento para no provocarles posibles deformaciones corporales y como medida preventiva; una vez que el bebé demuestra equilibrio o rigidez en su cuerpo, les amarran objetos en las manos (collares o ámbar, entre otros), los cuelgan en la espalda de la madre, abuela o de algún familiar de mayor edad o bien los acuestan en la hamaca, colocándoles también juguetes; para que se distraigan. Nunca se deja que el bebé llore durante mucho tiempo, para evitar el desangrado umbilical (en los recién nacidos), infecciones intestinales o posibles alteraciones neurológicas. También para calmarlos y evitar que lloren, se les da pecho o algo de té de manzanilla en biberón ó en cuchara sopera.

Durante las primeras cuatro semanas de vida, la niña o niño, se crían a lado de la madre o abuela. Son ellas, a la vez, quienes se encargan de cuidarlo, cambiarlo de ropa y darle las atenciones necesarias. El padre, el abuelo, los tíos y los hermanos, lo hacen después de seis a ocho semanas de nacidos. Porque, a decir de las madres tseltales “los hombres son muy toscos y comunes para abrazar a los bebés. Ellos los toman sin lástima, cuando hay que tomarlos pegados al cuerpo de modo que no tenga movimiento, porque sino se le cae la mollera o se disloca de la columna vertebral”.⁵⁸

Las madres desde los primeros días del nacimiento del bebé, los abrazan y lo colman de besos, caricias, cosquilleos en todas partes del cuerpo y platica con él, al igual que el padre, a pesar de no tenerlo directamente en sus brazos.

Cuando la niña o niño ya demuestra precocidad en su desarrollo físico y balbucea con las pláticas de sus padres, estos les cuelgan juguetes en su cuerpo, entre el pecho y la boca para que estos sean sus interlocutores, y de modo que el bebé los pueda apreciar con gran comodidad y para no provocarle trastornos visuales.

⁵⁸ María Dolores García Mendoza., anciana de 75 años de Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. Marzo de 1994.

Los objetos amarrados en las manos y en los pies de las niñas y los niños no sólo cumplen funciones de adorno, también protegen al bebé de contraer algunas enfermedades, impiden la extrapolación de fluidos espirituales, y mantenerle activo y sonriente por los sonidos que estos causan al mover los brazos.

Es común ver a las madres tseltales de la zona selva cargar a sus hijas e hijos, aunque tengan la edad de 12 o 15 meses, y platican con él mientras realiza sus quehaceres cotidianos, hasta el tiempo en que la niña o el niño se duerma, para poder acostarlos en una hamaca fuera del alcance de los animales y de los hermanos menores de 3 a 5 años de edad, o hasta que la madre le pida que se siente.

Si llegara a suceder que la niña o el niño duerma mucho, al grado de no pedir sus alimentos, o que sólo llore cuando se sienta mojado por sus necesidades fisiológicas, como suelen suceder en ocasiones, entonces, en el primer caso la madre joven se ve obligada despertarlo y consultar el estado que guarda la salud de la niña o niño con la suegra, madre, comadrona (partera) o con otras personas de mas edad y de experiencia.

Hay padres que entre los 5 o 6 meses de edad de la niña o del niño, quieren verlo jugar solos. Para esto, lo auxilian acorralándolo con trozos de madera, banquillos o

cubriéndolo con un trapo, o cobija de cualquier otro material, como medida preventiva, de modo que cuando se caiga tenga con que amortiguar el golpe, de manera tal que no se lastime. Asimismo, los padres están siempre al pendiente de que no se le acerquen los animales, tales como perros, gatos, gallinas entre otros, puesto que la presencia de estos puede ser un peligro para la niña o el niño, tanto en lo que toca a la salud, como en su integridad física, ya que puede ser jugueteado o azotado, lo cual podría provocarles mordedura, arañó, y pellizcos o golpes.

Las niñas y los niños quienes ya pueden comer alimentos preparados en casa, les enrollan tortillas frescas o un poco de pozol en forma de animales como la que nosotros llamamos *mixito* (gato). Esta forma de atender a las niñas o los niños y de ofrecerles los alimentos en figuras de animales propicia el buen apetito y facilita la comunicación y comprensión.

Los padres siempre les dedican un tiempo a sus hijas e hijos para platicar y jugar con ellos, los toman de la mano y los impulsan a caminar, soltándolos momentáneamente y tan pronto como pueden se retiran a escasos centímetros y les dicen taaannnn.⁵⁹ A este llamado la niña o el niño intenta caminar hacia donde está la madre o el padre. No obstante, las niñas o niños quienes aun no están en condiciones de poder

⁵⁹ Expresión cultural con el cual se le señala y se le dice a la niña o niño para que empiece a caminar

caminar, sólo dan unos pasos y pronto se deja caer en el suelo y gatean, aunque el juego y las pláticas no cesan, todo esto se repite día a día hasta lograr los objetivos deseados.

Esta insistencia de los padres en ejercitar a sus hijas e hijos a caminar obtienen sus resultados en pocos meses, ya que ellas o ellos aprenden a caminar tan pronto.

Las niñas y los niños por lo regular son obedientes con sus padres, ayudan a traer agua del río, a llevar agua y maíz a los pollos. Y a quienes no lo hacen, se les motiva diciéndoles que los animales son de ellos, que es su obligación mantenerlos. Lo mismo, que si ya no quieren mantenerlos será desposeído de sus pertenencias y se les otorgarán a un hermano, o bien, se quedarán sin la recompensa de un juguete, y que tan pronto, en cuanto llegue el doctor o el maestro, será vacunado, inyectado y llevado por la fuerza a la escuela. Con todo esto no hay niña y niño que se resista. Mas los que ya están en la escuela y conocen bien a sus maestros, ya no les temen tanto, pero, los que no, son más sensibles al miedo.

4.2 LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS TSELTALES

Hablar de las niñas y los niños tseltales y sus procesos de enseñanza y desarrollo requiere tener en cuenta algunos de los muchos factores y espacios que influyen en la conformación de su personalidad, en los cuales se desarrollan su enseñanza-aprendizaje, tales como las que se refieren a la familia, comunidad, el medio ambiente y social; procesos y factores de los que de alguna manera va a depender el proceso de su desarrollo. Por ejemplo, en los primeros años de vida de los pequeños, sus espacios de interacción son muy reducidos, pues sólo tienen contacto directo con sus padres, hermanos y abuelos; posteriormente, estos procesos se extienden a la comunidad y, finalmente, se amplía a todo el espacio cultural, en el cual se ve obligado a aprender las normas y pautas culturales.

Se puede decir que básicamente el desarrollo y el contenido de aprendizaje de la niña o niño fuera del hogar giran en dos ámbitos externos: el medio sociocultural y el medio físico.

El primero, comprende todos aquellos valores y conocimientos que tienen que ver con la cultura, iniciándose desde la familia, y extendiéndose a los de la comunidad y del grupo tseltal, a nivel micro y macro regional. El segundo, se refiere a todo aquello

que nos rodea: la flora, fauna, y los ríos, el suelo y la temperatura ambiental, etc. En otras palabras, el espacio biótico de la comunidad. Se dice que todos ellos son factores externos porque se encuentran en el entorno de la niña o niño, y porque interactúa con ellos, de manera exterior, y que como elementos le condicionan en el desarrollo de sus sentidos perceptivos.

Entre los tseltales, uno de los factores a los cuales se va a enfrentar la niña y el niño desde su nacimiento, en su desarrollo infantil, e incluso hasta la vida adulta, es la cultura. Una vez que comprende y establece ciertas reglas, creencias y tradiciones a cumplir, contiene los saberes y tecnologías, así como un proyecto de vida del grupo. Por ejemplo, los tseltales aconsejan que siempre que el relámpago y el trueno del rayo son muy intensos y se localiza a una distancia no tan retirada el uno del otro, no se debe permitir que animal alguno (perros, pollos, entre otros) u objetos metálicos, se encuentren reposando o clavados y colgados cerca de la puerta de sus casas, ya que estos atraen al rayo. Por tanto, prefieren mantener la puerta cerrada mientras pasa la descarga y el efecto del fenómeno. Como este, los saberes comunitarios llevan a hacer comprender a las niñas y niños, que cuando hay rayos se abstengan de usar objetos metálicos o, en su caso, que se debe evitar completamente el trabajo como el bordar, moler, hacer tortillas con prensas metálicas, y todo lo relacionado con los instrumentos de labranza. Lo mismo, que deben abstenerse de jugar a matar

sapos, ranas y tortugas, ya que se cree que estos animales tienen conexión con el rayo.

En otro ámbito, los relámpagos y los truenos, permiten a los tseltales alertarse en tiempo y forma para preparar los terrenos para la cosecha, levantar los granos del café que suelen asolearse en el patio, hacinar los leños, encorralar a los animales para que no se mojen, acarrear el agua del río antes de que llueva, entre otros.

Advertimos, desde ahora, que la cultura determina también lo que es, o no es, permitido aprender. Y que entre los tseltales de la selva, al parecer, la cultura es un medio que tamiza el aprendizaje. Sobre todo, en lo que se refiere a la concepción sobre la creación de la humanidad y el sexo.

Y, si bien como sostienen algunos antropólogos contemporáneos, en la actualidad no existe grupo étnico alguno con cultura propia, es decir, "pura", o que en nuestro país, las culturas indígenas estén al margen de la cultura nacional (occidental), sino lo que existe en el medio indígena es un resultado de sincretismo cultural;⁶⁰ tampoco es menos cierto que aún hay patrones culturales que respetar y cumplir en toda

⁶⁰ Véase Ralph Linton. *Cultura y Personalidad*. México, Edit. Fondo de la Cultura Económica. 1992:49.

sociedad indígena, pues cada grupo tiene formas y medios necesarios para llevar a cabo su enseñanza: su endoculturación.

Por tanto, los indígenas no son, de ninguna manera un agregado de seres curiosos, y atrasados, incapaces de hablar el español y que se empeñan en precarias condiciones, sino grupos sociales con cultura y formas de organización propias, distintas a la nacional pero de ningún modo inferiores. Cada sociedad desarrolla su cultura y ésta, que se define como el cuerpo organizado de herramientas, destrezas, habilidades, conocimientos, valores y actitudes con las que se satisfacen los requerimientos de la vida orgánica y mental, determina el lugar de cada individuo dentro de la estructura social y en la elección de los recursos⁶¹

Por lo que toca al medio ambiente este no sólo impulsa en la niña o niño el desarrollo de su percepción visual, también proporciona los elementos sobre los cuales va a interactuar de manera directa y objetiva. Se tiene, por ejemplo, que las niñas y los niños tseltales muchas veces hacen uso del barro para hacer sus juguetes o el uso de la madera para la fabricación de trompos, veletas, horquetas para sus tiradores (resorteras), etc., y una gama de materiales para la fabricación de sus juguetes. Es también el espacio donde realiza sus actividades o juegos.

⁶¹ María Luisa Acevedo Conde Et al. *Ensayos sobre ciclo de vida*. México, INAH. S/F. Págs. 9-10.

El espacio juega entonces un papel importantísimo en la determinación del tipo de juego. Los espacios de juegos pueden ser: el hogar, el patio y los que se realizan debajo de los árboles o sobre las ramas. Los juegos de casa o del patio, se basan en la imitación de las actividades de las madres, de los padres, de los animales domésticos y de algunos animales salvajes terrestres. En tanto, el juego en los ríos o en los bosques se juegan a imitar a los animales trepadores, tales como los changos, tigres y ardillas, entre otros. Cabe aclarar que el espacio que la niña o el niño ocupa para jugar depende de la edad y del sexo, puesto que a los niños muy pequeños les resulta imposible acudir solos a este espacio y lugar, al menos que sea acompañado por un hermano mayor; pero aún, de hacerlo, tampoco podría realizar tales actividades, mas sólo se convierten en un simple espectador. Pero más adelante, a cierta edad, se juega a los columpios sobre los bejucos que cuelgan en los árboles.

La niña o el niño como un ser social no puede de ninguna manera apartarse de la sociedad, y por consiguiente, de sus conocimientos y valores. Vemos, por ejemplo, que las niñas y los niños al nacer son estimulados por sus padres, hermanos y abuelos, o más también, es jugado y estimulado, por medio de rizas, muecas y guiños para que a su vez haga lo mismo que sus mayores. Entonces, entre más grande, mayor es el campo de acción y contacto, con otras niñas y otros niños de la misma edad, e incluso, con jóvenes y adultos. En este caso las niñas y los niños participan directa e indirectamente en el juego de sus mayores y, al hacerlo, van

aprendiendo las reglas bajo las cuales se rige el juego. Aprendizaje que se hace manifiesto por ejemplo, cuando a menudo, las niñas y los niños tseltales reflejan en sus juegos los distintos papeles y las actividades cotidianas de sus madres y padres, tales como el juego de las "comiditas", la fabricación de objetos (ollas, jarros, platos, etc.) en barro y en la representación de muchas otras actividades propias y ajenas a la cultura.

En síntesis, podemos concluir que los factores externos, es decir, del medio físico y del medio sociocultural vienen a motivar y a estimular los factores internos: lo afectivo y emocional. Concepción que Piaget, en su obra *Seis estudios de Psicología*, critica que se hable frecuentemente de que el proceso de desarrollo en el niño tenga relación directa entre los factores internos y externos, de los cuales distinguió tres factores clásicos: "la herencia, el medio físico y el medio social". Porque nos dice que: "...no se ha observado nunca una conducta debida a la simple maduración, sin elemento de ejercicio, ni una acción del medio {que} se engarce con {las} estructuras internas"⁶². Y más adelante que:

Si se tiene en cuenta esta interacción fundamental de los factores internos y externos entonces toda conducta es una asimilación de lo dado a los esquemas anteriores (con asimilación en diversos grados de profundidad, a los esquemas hereditarios) y toda conducta es al mismo tiempo una acomodación de estos esquemas a la actual situación.⁶³

⁶² Jean Piaget. *Seis Estudios de Psicología*.1971:128.

⁶³ *Ibidem*..Págs. 128-129.

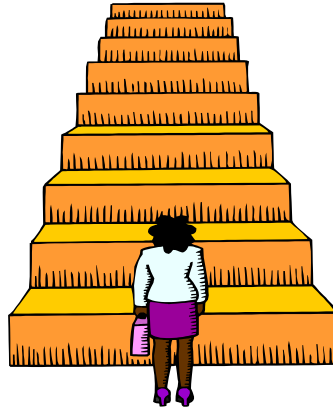
Piaget, si bien no se opone del todo a la interacción de los tres factores antes mencionados (herencia, medio físico, y medio social) en el desarrollo del niño, sí objeta que haya una estrecha relación entre los factores internos y externos. Sin embargo, en los niños tseltales se puede apreciar que sí existe una estrecha relación entre éstos, dado que éstas se muestran claramente desde sus primeras actividades: en el juego. Puede ésta actividad al considerarse como innata, una vez que todo acto movimiento simple (el chupar la mano, el levantar las piernas o el juego corporal), se considera como juego, tal como lo concibe la cultura.

No obstante, el imitar en el juego a los animales sobre los árboles y ramas (monos, tigres, etc.), los niños en esta comunidad: de ninguna manera podrían ser representados en sus juegos, si el medio no contara con estos animales, es decir, los niños tseltales también aprenden de los animales que se encuentran en el medio natural. Y, que a través del juego el niño, no sólo aprende la forma de ser de los animales, sino también sus nombres, y sus características, de qué se alimenta y de qué se puede beneficiar la comunidad de estos animales (de su carne, piel, etc.). Por todo lo anterior se cree pues, que el medio genera gustos, deseos y aprendizajes duraderos en el niño, dado que la interacción con él es continua. Entonces el medio ambiente y sociocultural determina los contenidos del aprendizaje.

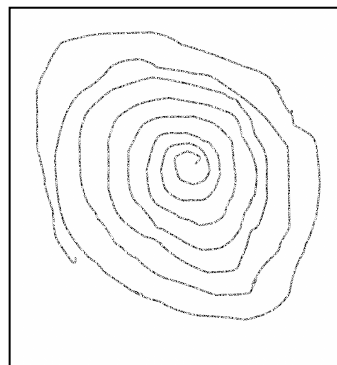
Tan es así que una niña o un niño de primer grado, de la ciudad, difícilmente puede responder si se le formulara la pregunta: ¿De qué se alimenta un chango?, excepción hecha si ha acudido con sus padres a un zoológico. Lo mismo pudiera suceder con un niño tseltal del mismo grado, alejado de la ciudad si se les formulara la pregunta ¿ De qué necesita un carro para poder moverse? Sin embargo, la primera pregunta para una niña o un niño tseltal (de la selva) es fácil contestarla, debido a que su interacción con ese elemento de su medio ha sido más o menos constante; sabe perfectamente que el chango se alimenta de frutas y que este animal pasa la mayor parte de su vida sobre los árboles. Este aprendizaje ha sido asimilado por observación de la niña o del niño, tan es así que en sus juegos representa todas las características particulares del animal, desde su forma de comer hasta la forma de treparse en los árboles. No sucede así en el segundo caso; pues, si bien pudiera ser que la niña o niño haya visto un coche y tenga una idea del ruido o de que funciona con gasolina por el olor que éste produce, difícilmente puede decir que lo es por la combustión. Este desconocimiento se debe esencialmente a que no ha tenido contacto con dicho elemento cultural.

De acuerdo con Piaget, los tres factores antes descritos no son sólo los que determinan el aprendizaje, pues para él, también admite que para ello es necesario tener en cuenta la edad. Posición teórica que se contrapone un tanto a la cosmovisión tseltal con relación al aprendizaje, ya que la teoría piagetiana suele

entenderse como una evolución consecutiva de manera gradual y progresiva de acuerdo a la edad, tal como se muestra en la gráfica No. 1 que a continuación se ilustra.



En esta gráfica se muestra que el desarrollo y el aprendizaje en la niña o niño, tienen una base y su evolución se dan de manera casi gradual y lineal. Situación contraria a la forma de cómo las niñas y niños tseltales se apropian de los conocimientos y valores de su cultura. No obstante, todo conocimiento y aprendizaje tienen una base que más adelante he denominado *los conocimientos previos*, y evoluciona de manera progresiva pero no siempre de manera gradual y lineal, sino dialéctica. Ver cuadro No. 2



La dialecticidad se da por el hecho de que no todas las niñas y niños se apropian de los conocimientos del mismo modo, sino muchas veces en un principio aparentan no saber nada y de un momento a otro dan grandes saltos como suele suceder en el aprendizaje de la lecto-escritura. Y cíclico, porque todo conocimiento tienen una base lo que podríamos llamar "el conocimiento real". Pero para mejorar ese conocimiento, es necesario trastocar siempre lo que ya se sabe, de forma tal que, ese conocimiento sea cada vez mejor. Esta característica de aprendizaje se deja ver mas cuando las niñas y los niños tseltales realizan sus juegos, porque todo lo que ven lo realizan en el juego simbólico y mas adelante los realizan en los juegos lúdicos o prácticos, posteriormente en el juego trabajo, es decir cuando las niñas empiezan hacer las tortillas, si son aun menores de edad, las tortillas que hacen se les proporcionan a los perros, pero si los hacen con limpieza, son consumidos por los hermanos o de los padres, provocándoles de esta manera mayor reconocimiento al trabajo realizado, que por lo común en la cultura tselta, todo esfuerzo realizado por los pequeños siempre son motivados con palabras alentadoras: por ejemplo, ya eres mujer de verdad u hombre de verdad, según sea el caso.

Este proceso dista mucho del aprendizaje por *ensayo-error* ya que no se trata de una simple repetición, sino de prácticas cada vez mejor evolucionada y enriquecida por las cualidades propias del aprendiz y no tanto del instructor

Proceso que, gracias a la asimilación y acomodación que se tienen en la estructura mental le permite enriquecerlo o transformarlo. En este proceso ha de recordarse, siempre, con Piaget, de que la asimilación empieza, cuando se da paso a otro momento de aprendizaje, a través del desequilibrio.

Dicho desequilibrio en el niño que media entre el conocimiento previo y la asimilación se da por el hecho que entra a otro campo desconocido, y debido a que para poder entrar a un nuevo campo, a veces, es necesario retroceder tal como sucede con la lecto-escritura.

Sobre este particular, se ha observado en niñas y niños tseltales, de bajos recursos económicos, que en un principio parecen demostrar que sus desarrollos se diera progresivamente y linealmente, sin embargo, la realidad muestra que de un momento a otro pareciera desplomarse y, en ocasiones dar pasos gigantescos. Por ejemplo, Fidelino, de 9 años de edad, llevaba dos años repitiendo el primer grado, por ello, su padre ya no quería mandarlo a la escuela, mas sobre todo porque no aprendía a leer. Pero al enterarse del objetivo de la investigación que estaba realizando en la comunidad, el padre de este niño, se me acercó pidiéndome que apoyara su hijo en cuanto a su aprendizaje de lecto-escritura. Viendo la preocupación que tenía por él, le pedí que me narrara brevemente la vida del niño. En ella reconocí que Fidelino se había enfermado frecuentemente y, además, que tanto su padre como su esposa,

habían sido muy rudos en la educación de su hijo; escuchado todo lo anterior, y como no se encontraba él, en el momento de la charla, creí que lo que le pasaba a Fidelino es que estaba en trauma moral y psicológico. Por tanto, al día siguiente, antes de entrar a salón de clases para realizar mi observación de aula, le pregunté al maestro quién y cómo era Fidelino: sin más preguntas me platicó más o menos lo mismo que el padre del niño, a la vez que admitió que le preocupaba, porque ya llevaba dos años y no aprendía a leer.

Al conocer a Fidelino dentro del aula me di cuenta de que él era un niño inquieto, que tenía disposición a asimilar lo que el maestro le decía, y que incluso, en ocasiones, irrumpía la clase del maestro, en razón de que las grafías que este enseñaba, ya las sabía de memoria todas. Sin embargo, para tener más idea de lo que sucedía en el salón de clase y con Fidelino, observé algunas de las interacciones que en él se sucedían, las que ejemplifico seguidamente.

Después de haber pasado lista, lo que es común todos los días antes de empezar las actividades escolares, el maestro preguntó a los alumnos:

M.: ¿Se acuerdan lo que vimos ayer?.

Ns.: Sííí.

M.: Bueno, vamos a repetir lo que vimos ayer.

Ns. Sííí.

Obs.: Fidelino no contestó, sólo cerraba los ojos y se rascaba la cabeza, tal vez como signo de resistencia.

M. haber, ¿quién se acuerda de esta letra?.

Obs. : señalaba a una de las letras del abecedario que él había elaborado y pegado a la pared, junto al pizarrón.

Fidelino. ¡Aaay, otra vez con eso maestro!

M.: ¡Que quieres, pues, que yo enseñe Fidelino!.

Fidelino. ¡Pues a leer... de que más!

M.: ¿Y no es eso lo que estoy haciendo?

Obs.: Fidelino ya no replicó más, sólo se rascaba la cabeza y raras veces contestaba a la solicitud de lectura de las grafías junto con sus compañeros; se volteaba a mirar a los demás niños y hacia a la puerta.

Yo, sorprendido de la actitud de Fidelino y de la gran disposición, interés y deseo de aprender a leer que mostraba, le llamé al término de la clase, con el fin de hacerle una entrevista. Estos fueron los resultados:

Obs. ¿Qué es lo que en verdad quieres aprender en la escuela?

Fidelino.: A leer

Obs. : ¿En verdad quieres aprender a leer?.

Fidelino. Sí, ¿me enseñas?

Obs.: Si ya sabes leer.

Fidelino.: Sí, pero quiero saber más.

Obs.: (En son de broma). Pues verás que mañana mismo podrás leer.

Fidelino regresó tranquilamente a su casa y al día siguiente insistió que le enseñara a leer. Muy a pesar de que mi objetivo no era enseñar a leer, sino a observar y entrevistar (a padres de familia, maestros y niños de primer grado), reuní a las niñas y niños del grupo por las tardes en un salón para preguntarles, qué opinaban con relación a la actividad escolar y a la actividad que ellos realizan en su vida diaria en la comunidad, o en la del hogar. Al término de las entrevistas que les hacía, de paso les dictaba ciertas grafías para que las escribieran en sus cuadernos, hasta formar una palabra para ver quien podía adivinar o leer primero, de los 9 que más o menos sabían leer por sílabas.

Esto se hizo para responder, veladamente, la petición que hacía Fidelino y otros niños. La motivación a ello la acompañé de la adivinanza, que también les hice en el intervalo de cada dictado. Motivados todos por la competencia, mientras algunos en verdad trataban de leer meramente adivinándolo, otros intentaban deletrear pero, algunos, los hacía al revés, es decir; ileían de derecha a izquierda!. Otra de las cosas, que observé es que escribían muy separadas una grafía de otra, lo cual después les

hacia difícil asociarla en sílabas. En los tres primeros dictados les di una pista tal como era la lectura. Pero en los siguientes dictados les daba mayores pistas de modo que les fuese más fácil leerlas. Y, cuando veía que leían al revés les decía: Cuando ustedes caminan, por dónde se dirigen ¿hacia atrás o hacia delante?. Ellos contestaban que hacia delante. Y sobre esta base les forzaba diciéndoles: "Pues lo mismo se hace para leer".

El procedimiento aplicado al parecer no fue entendido por los niños como un proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho y en verdad no tuve ni la mínima intención de enseñarle a leer con normas pedagógicas, porque si fuera así tal vez hubiera procedido de otra manera, sino más bien lo realicé desde el punto de vista de juego, puesto que combinaba, chistes, adivinanzas con dictados.

Este procedimiento motivó, y les significó a tal grado que las niñas y los niños, los llevó a que se esforzaran por leer, reforzándose tal motivación cada vez que alguien leía, primero que los demás. Al día siguiente, cuando el maestro enseñaba las grafías hasta formar palabras, si alguien lograba leer la palabra que él formaba, les decía que ya no participara en la lectura de otras, de modo que también los demás aprendieran a leer.

Este ejemplo antes presentado, muestra claramente que lo único que habían aprendido las niñas y los niños, es la memorización de las grafías, sílabas y unas que otras palabras. Sin embargo, aún no comprendían el medio necesario de cómo combinar tales grafías y sílabas para la formación y lectura de palabras. Una vez entendido este proceso, se decían entre de ellos que existe la necesidad de pronunciar el sonido de cada sílaba, iniciándose desde la primer grafía hasta la última, de izquierda a derecha hasta pronunciar y leer correctamente la palabra. Y si alguien lee tales palabras omitiendo una grafía de inmediato le decían la *wojk'omtay jun letra* (salteaste una letra) o *la we jun letra* (comiste una letra). Con estas indicaciones las niñas y los niños tienden a volver a releerlos hasta hacerlo bien tales lecturas.

Seguí realizando las entrevistas todos los días, por las tardes, a veces por grupo y luego individualmente. En ellas me platicaban sus experiencias en torno a sus juegos, así como a los trabajos que hacen cuando los llevaban a la milpa y en otras actividades, y después, insistían de nuevo que yo les dictara las grafías, para ver quién podía leer primero. Así conforme transcurrían los días, mostraban mayor participación tanto en el salón como en las entrevistas. Pero un día, mientras me dirigía al campo a jugar con los señores de la comunidad, encontré a Fidelino, y pronto, me pidió de nuevo que yo le dictara algunas grafías. Como vi que no llevaba cuaderno ni lápiz, le pregunté

Obs. ¿Y a dónde vas a escribir?.

Fidelino ¡Aquí en la tierra!

Obs.: No... mañana en la escuela.

Fidelino: ¿ahorita mismo?

Obs.: mañana... temprano... en la escuela

Muy a su pesar de Fidelino, se sentía cada vez más orgulloso de sí mismo, incluso en cualquier parte donde se encontraba intentaba por sí solo escribir todo aquello que le venía en mente, ya sea en la tierra o en la corteza de los árboles. O en su caso, llegaba temprano en la escuela y tan pronto se dirige hacia el pizarrón y escribe algunas palabras para demostrarle a los demás que ya sabe escribir.

Todo esto, muestra claramente que cuando un niño llega a descubrir por cuenta propia o con el apoyo del maestro el significado y las formas más sencillas para poder leer una palabra o texto con apego a sus conocimientos previos derivados de su pauta cultural, se motiva a leer diferentes textos, incluso, hasta leer libros que no sean del grado que cursa, así como a escribir en donde se le presente la oportunidad, ya sea en la tierra, en la corteza del árbol, en la pared de la casa, en el lodo y en el polvo o de recoger cualquier material escrito para darle lectura.

Sin duda, Fidelino, es un ejemplo de ello, pues él, durante mucho tiempo buscó este mecanismo hasta que lo halló, y así fue como pudo superar su trauma y solucionar

parcialmente su gran inquietud que tenía con relación al aprendizaje de la lecto-escritura. Mas su inquietud aun seguía siendo grande y esto lo llevaba a impulsar y a comprobar si en verdad ya sabía leer. Fidelino orgulloso de su ser y debido a su interés por demostrar a los otros niños, quienes les decía que era un niño "cabezón", y en respuesta a las advertencias demasiadas exageradas de sus padres, de que esta era la ultima oportunidad que tenía para ese ciclo escolar, ya que sino aprendía a leer al siguiente ciclo escolar tenía que dejar la escuela e incorporarse de lleno a las labores agrícolas junto a su padre. Mostró que quería aprender a leer y escribir.

Pero lo importante y que quiero recalcar no es por supuesto que yo, o el maestro, hayamos encontrado la clave para que Fidelino y otros niños aprendieran a leer, tampoco que sea un caso excepcional de su actitud, sino simplemente lo relevante de este caso, es que Fidelino comprendió que con las grafías que el ya sabía podía formar infinidad de palabras con sentido y significado dentro de su cultura, más su astucia y su sagacidad de imaginación y asociación en la direccionalidad de la lectura, así como la facilidad de hacerlos cambios de posición de las letras, lo que llevó finalmente a leer tan rápido, que hasta el propio maestro lo admiraba, a tal grado que decía que cuando un niño le hecha ganas en menos de dos meses podía aprender a leer. Y en sus propias palabras:

Pues,... no es el caso muy particular del Fidelino. No me va usted a creer, pero hace dos años tuve otro niño que no me fije bien como aprendió a leer. La cosa es que cuando me di cuenta el niño ya sabía leer, y nada de eso que va a deletrear, hacía una lectura en el ámbito de segundo grado. Pero este hombre (se refería a Fidelino) salió más listo.⁶⁴

Este proceso antes descrito, es lo que en tseltal se llama *sjimel y xchapanel nopojel* (reversibilidad y versatilidad de aprendizaje).

Días después, mientras entrevistaba al maestro en la dirección de la escuela, ya los últimos días de mi estancia en esta comunidad, Fidelino se puso a leer un libro viejo, sin pasta y muy mal tratado detrás de la dirección, de la que solo nos dividía unos palos rajados (cerca-pared); intrigado por la voz que oía, la irrupción que hacía Fidelino con su lectura, el maestro se acercó sobre la rendija para ver quien estaba leyendo. Y al verlo, le dijo:

M.: ¡Hola, Fidelino!. Ya vez que sí puedes leer. Échale más ganas, dentro de pocos días te paso a segundo grado.

Obs.: Sonriente Fidelino contestó en son retador.

Fidelino.: Si me pasa maestro, va usted a ver que los voy a ganar, esos que están en segundo.

Os.: Luego dirigiéndose a mí dijo;

⁶⁴ Lázaro Pérez Maestro de primer grado de la comunidad de Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. *Entrevista*. Abril de 1994.

M.. ¿Ya vio que Fidelino ya sabe leer?. Ahora estoy comprendiendo que es mejor que entren a primer grado cuando tengan la edad de 8 a 9 años. (Sic).

En este relato, podemos ver claramente dos posiciones diferentes, en lo que respecta al tiempo y espacios en el aprendizaje. Una la del maestro. Según él dice que es mejor que los niños entren a la escuela ya grandes, entre 8 a 9 años de edad. Es posible que tenga la razón, si sólo se tomara en cuenta la edad y si se hace una comparación basada en el desarrollo físico, pero si comparamos su desarrollo en cuanto a la socialización y a la convivencia con las demás niñas o con los demás niños y de su medio natural y social, no la tiene. Ellos si deben de estar en la escuela.

La apreciación del maestro es también contraria a lo que los padres tseltales afirman respecto al aprendizaje. Ellos conciben que, entre más pequeño el niño se involucre en el quehacer comunitario, su aprendizaje será mejor. Por su puesto, sus actividades giran en torno a actividades sencillas, tal como lo afirma la señora María Dolores. "Los niños pequeños sólo sirven para pasar algunas cosas, leños, maíz, o mantener a los animales"⁶⁵

⁶⁵ María Dolores Hernández. *Loc. cit.*

Hay al parecer en la opinión de la señora ama de casa, razón en lo que afirma, puesto que las niñas y los niños son siempre imitadores de cualquier acto. Situación que en la escuela no se toma en cuenta, excepción hecha en algunas cosas, como el jalarse de las orejas entre los niños, actos que son muy comunes en los maestros para corregir los supuestos malos comportamientos de los educandos, actos que también imitan los niños mas en ellos toma la expresión de juego. En mi opinión creo que de acuerdo a la normatividad y lineamientos de evaluación vigente, Fidelino no debía estar en primer grado, por lo que avala este documento. Los niños que son regulares en cuanto a sus asistencias en la escuela y que conozcan un buen porcentaje de las grafías sencillas podrán pasar a segundo grado ya que sus pequeñas deficiencias pueden superar y aprender a leer con mayor facilidad en este grado escolar.

De acuerdo con las observaciones y entrevistas realizadas con niños de primer grado, se concluye que el aprendizaje de los niños no siempre se da de manera progresiva y gradual, sino en ocasiones hay retrocesos, estancamientos y, a veces, grandes saltos como lo muestra, el caso de Fidelino y otros niños más, es decir, que el proceso de aprendizaje en las niñas y los niños no siempre se da de manera gradual-lineal como pudiera creerse. Y si bien estoy de acuerdo, que el aprendizaje se da de manera progresiva es en el sentido de su construcción, ya que toda niña y todo niño empieza conociendo primero lo que es más cercano a su entorno, y posteriormente lo que

está más allá de su campo visual o lo que están más alejado de él. No debe olvidarse entonces que las niñas y los niños de menor edad conocen menos que los mayores, en razón de su interacción con su medio, y que las vivencias propias que han adquirido durante el trayecto de su vida son mas amplias.

Es cierto que el nivel de aprendizaje se da por estadios, y que dicho proceso está estrechamente relacionado con las capacidades mentales, pues, que las niñas y los niños de entre 6 a 8-9 años de edad pueden tener un mismo desarrollo mental promedio, lo que Piaget llama "inteligencia",⁶⁶ pero la edad no siempre es un factor que determina el nivel de aprendizaje. En otras palabras, no siempre un niño de 9 años va a saber más que un niño de 7-8 años, por diversas causas. Los tseltales no es la excepción en lo que respecta al aprendizaje comunitario, pues, en este, la niña o el niño que más juega es el que sabe más, porque sus ensayos son más frecuentes, asimismo, las niñas y los niños que son incorporados a los trabajos basándose en regaños tienen procesos de aprendizajes más lentos, lo cual indica que ambos son medios para llevar a cabo la enseñanza aunque, finalmente, reconocen que para la formación de los pequeños se debe dar tiempo para todo, tanto al trabajo como al juego.

⁶⁶ Piaget. En Alberto L. Merani. *Las ideas Pedagógicas de Henri Wallon*. 1970:72.

Al respecto Vygotski plantea en su obra el Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Lo siguiente,

Supongamos que estoy investigando a dos niños que entran en la escuela, ambos tienen cronológicamente diez años de edad y ocho en términos de su desarrollo mental. ¿Puedo decir que tienen la misma edad mental?. Por su puesto que sí. Pero ¿qué es lo que significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver independientemente tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años.⁶⁷

Y más adelante continua diciendo Vygotski, Qué pasa “si uno de los niños cayera enfermo durante medio año mientras que el otro no faltara a sus clases... (responde diciendo), el destino de estos niños sería esencialmente el mismo”.⁶⁸

Resumiendo entonces:

- A). El aprendizaje en los niños se da de manera cíclica y dialéctica.
- B). De acuerdo con Piaget, el desarrollo cognitivo pasa por tres momentos indispensables asimilación, desequilibrio y acomodación o reacomodación.⁶⁹
- C). - Si bien un nuevo conocimiento tiene como antecedente el desequilibrio en la estructura cognoscitiva, su asimilación y acomodación se debe a que, como lo afirma Piaget, a que: “toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos, de modo más general, entre la asimilación y la acomodación”⁷⁰

⁶⁷ Vygotski L. S. *Op. cit.* Pág.48.

⁶⁸ *Ibidem.* Pág. 132.

⁶⁹ Piaget. *Seis estudios de psicología.* 1971:128-129.

⁷⁰ *Ibidem.* Pág. 128.

D). Suponiendo que el proceso de aprendizaje en la niña y el niño es más o menos como el giro que hace la rueda de la fortuna que, cuando sube casi no se tiene ninguna sensación, cuando baja, si lo hace. Sin embargo, el estar en este constante movimiento poco a poco se va normalizando hasta perder el miedo provocado por el brusco movimiento de paso de X a Y. Por último.

E). De acuerdo a lo observado, el proceso de construcción cognitiva, de las niñas y los niños tseltales y refiriéndome concretamente a los de primer grado cuya edad oscila entre 6 y 8-9 años de edad, se puede decir que su construcción cognitiva no es algo que permanezca inmóvil, sino algo que se encuentra en permanente movimiento, originado por cuatro elementos importantes que forman parte, el medio sociocultural, el medio ambiente físico, y el desarrollo cronológico en términos de edades con el que también interactúan de manera imbricada: el juego, el desarrollo y el aprendizaje.

4.3 EL JUEGO Y LA ENSEÑANZA ESCOLAR EN PRIMER GRADO

Como se ha señalado en el capítulo anterior, destacados pedagogos, psicólogos, y muchos otros investigadores sociales y educativos de gran renombre Freinet, John Dewey, Wallon, Montessori, Huitzinga, entre otros, reconocen la importancia del juego en el proceso del aprendizaje escolar, gracias a sus aportes a la educación, la

enseñanza escolar empieza a tomar sentido, diferente al método de enseñanza en la escuela tradicional; a tal grado que se ha llegado a incluir juegos en los actuales programas de estudios, no sólo los llamados deportes (voleibol, básquetbol, béisbol, fútbol, carreras, saltos, entre otros), sino actividades que propician el desarrollo de habilidades y aptitudes, mismos que independientemente de los valores, significados y objetivos que se les den, el uso de estos juega un papel contundente en la recreación de los niños, tales como el juego de rompecabezas, el tan gram, ábacos y otros juegos desarmables.

También, el trabajo invaluable de muchos de estos investigadores de diferentes disciplinas y la nueva corriente pedagógica parecen haber convencido las autoridades educativas de la importancia del juego como medio eficaz para estimular el aprendizaje, hecho que se puede apreciar en la creación de programas pilotos, tales como PAREB (Programa para Abatir el Rezago Educativo Básico) y otros, que con los pocos presupuestos con que cuentan han destinado parte del recurso en materiales de juegos dirigidos hacia las comunidades marginadas, tales como: loterías, rompecabezas, ábacos, ajedrez, etc.

El juego, en general, como se ha venido expresando a lo largo de este trabajo, juega un papel importante en la cohesión del aprendizaje de los niños, y además, funge

como una actividad característica del patio de la escuela en las horas del recreo, o bien antes y después de las actividades áulicas.

Las observaciones realizadas de las actividades que se desarrollan en la escuela de esta comunidad me permiten decir que las niñas y niños que se preocupan, y se apresuran más en llegar a tiempo a la escuela para poder jugar con sus compañeros, que en llegar puntualmente a la hora de entrada a las actividades escolares, asimismo, observar que los niños, así como llevan sus lápices, cuadernos y libros, también, llevan en sus mochilas o bolsas sus juguetes (trompos, canicas, etc.); al grado que me hace pensar que sin los juguetes, pareciera que el material escolar de los niños no estuvieran completos.

Me respaldo también en el hecho de que las entrevistas con niños se le formuló la pregunta; ¿A qué vas a la escuela?. Todos sin excepción contestaron que a aprender a leer, a escribir y a sumar. En efecto, sin embargo, también fue evidente que el juego es otra actividad que gustan de aprender y ejecutar a fin de satisfacer sus estados afectivos y emocionales.

Así, los propósitos centrales bajo los cuales asisten los niños a la escuela son básicamente dos, a decir los deseos de los padres y el de los maestros, sólo que el

interés y gusto de los niños recae más en el juego y el de los maestros y padres de familia en la cuestión académica, siendo aquél sólo útil en los aprendizajes recreativos o deportivos como lo son básquetbol, rondas y cantos, entre otros, y solo en su carácter de complementos del aprendizaje escolar.

Entonces, el primer objetivo en todo caso corresponde a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, en el caso de los niños de primer grado y, el segundo, recae en las actividades que satisfacen los intereses afectivos y emocionales de las niñas y niños, los que buscan obtener en torno a los juegos escolares. La realización de estas dos actividades preferidas por las niñas y niños, en el ámbito educativo, resuelve parcialmente uno de los muchos intereses y gustos que se busca lograr durante su estancia en la escuela.

Sin embargo, en el ámbito escolar la enseñanza-aprendizaje académica y el juego, resultan ser actividades diferentes y antagónicas, al grado que el concepto de enseñanza-aprendizaje que se tienen en la escuela es que es una actividad exclusiva en el espacio áulico y la de que el juego es una actividad propia y característica del patio de la escuela, una vez que sólo los coros y cantos pueden realizarse en ambos espacios, mas al parecer sólo como puente entre una y otra actividad, o para evadir el aburrimiento y las bullas que comúnmente suelen presentarse en el aula.

En mi opinión, si estas actividades se llevasen a cabo de manera simultánea y fuesen concebido como complementos uno del otro, la enseñanza escolar o más bien la escuela se convertiría en un centro de gran atracción para los pequeños, sin embargo, como no es así, en buena parte la escuela ha significado ser, para algunos niños, un espacio de grandes privaciones y contrastes, al grado de que muchos de ellos han llegado a odiarla. Tal divorcio, entre el aprendizaje escolar y los juegos, no sólo ha llevado a los niños al lento aprendizaje, sino también a la reprobación y a la deserción escolar.

Entorno a este hecho hay indicios claros que hablan por sí solos, pues, año con año, lo vemos reflejado en los resultados. Cada inicio de curso – dice el maestro Lázaro-:

Propongo una meta, el que los niños todos aprendan a leer, pero no lo he podido lograrlo. Con esto, van dos años que atiendo primer grado, en mi primer experiencia fracasé, pero obtuve un 80% de avance; este año (1994),... en que se me ha complicado por el surgimiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), {pues} perdí prácticamente dos meses de labores, sin embargo, veo que mis "chavos" ya empiezan a deletrear. Esto me da esperanza de que en dos o tres meses más lean bien; pues ya tenemos a uno, a Fidelino, el que me daba mucha lata, con los demás no me preocupa tanto, pues son nuevos, y no parecen presentar problemas tan graves. Pero ahora estoy más documentado, ya compré algunos libros, el de mis Primeras Letras y el de Juguemos para aprender.⁷¹

En efecto, el método de mis "primeras letras" a que hace alusión el maestro, es el que emplea, pero el otro material, "Juguemos para Aprender", brilla por su ausencia, y sobre lo que opina:

El otro material que decía, el de juguemos para aprender, es muy buen material pero casi no lo uso; recuerdo haberlo usado dos o tres semanas al inicio del curso, ... más solo para la

⁷¹ Lázaro Pérez Hernández. *Loc. cit.*

socialización de los niños. El problema es que los niños juegan mucho y hacen mucha bulla y, por ahí escuché pequeños rumores de algunos padres de familia que decían que no estaba enseñando realmente a sus hijos. Pues para evitar malas habladas, evité el uso de este material; pero ya tendré la oportunidad de emplearlo, sin embargo quiero comprobar primero el de mis primeras letras.⁷²

Sin duda cada maestro busca mejorar su práctica docente, valiéndose de infinidad de recursos, experiencias personales y las de otros maestros, sin embargo, en este caso su enfoque recae en la enseñanza verbalista, pues lo único que se hace con el material "Mis primeras letra" es la enseñanza de la grafía secuenciada y dosificada por bloques, como: s, m, t, l, p, n, f y, por último las más complicadas, hasta formar palabras y enunciados cortos. Al respecto, no se puede negar que tal recurso facilita la aprensión de la grafía y la construcción de palabras y enunciados. No obstante, el aprendizaje sigue siendo de carácter memorístico. Por lo demás, si bien, se realizan unos que otros juegos en la escuela, esto responde, al parecer, sólo al interés del maestro a que se distraigan del mal humor o del cansancio de estar repitiendo las mismas sílabas o palabras, más no como medio que contribuya a potenciar y despertar el estado de ánimo, o que tienda a facilitar el aprendizaje de los pequeños.

Y, si se dijera que las niñas y niños van exclusivamente a la escuela a aprender a leer y a escribir, de hecho todos aprenderían y no hubiesen reprobados, sin embargo, no es así. Y, es probable que a los niños les guste más los juegos escolares que la

⁷² *Ídem.*

enseñanza propiamente académica, ya que tanto los niños aprobados y reprobados, incluso los que desertan de la escuela, principalmente de tercer grado en adelante, si se aprendieron los juegos escolares, el deporte, los coros y las rondas, a pesar de que sólo se realizan en las horas del recreo.

Por tanto, no es verdad que cuando los niños van a la escuela van a prender a leer y a escribir, y que cuando lo hacen, lo hacen por muchos motivos, aunque en la mayoría de los casos nunca llegan a la escuela por iniciativa propia, pues son llevados a ella a la fuerza por sus padres o bien por engaños, por ejemplo, a los niños se les dice que en la escuela se regalan dulces, chiles y se rompen piñatas. Por lo demás, si bien es cierto que el juego comunitario tiende al parecer a tener más significado y gusto preferencial de parte de los niños, también es cierto que los juegos escolares llegan a ser empleados en la comunidad por los niños, a pesar de ser ajenos a la cultura, tal como lo demuestra el que en varias casas de la comunidad (Benito Juárez), se hallan colgados, en la pared, cubetas viejas sin fondo o bejucos en forma de arco que, como aros, sirven para practicar el enceste de las pelotas o frutas; actividad que por cierto, no sólo se realizan en la escuela, puesto que son aprendizajes adquiridos a través de la imitación que los niños ven realizar, por la tarde, a los adultos y hermanos mayores. Lo cual, me sirve para reafirmar que las habilidades de coordinación motriz y el desarrollo de otras aptitudes no sólo en el

niño sino en todo ser humano, se adquieren gracias al juego que se practica fuera y dentro del hogar.

El juego, en mi opinión es, entonces, una condición de todo tipo de motivación e incentivación en la niña o niño, ya que, sin este, difícilmente podría convencerse en ir a la escuela. Por eso, los coros y juegos infantiles en los primeros días de actividades que muchos maestros suelen hacer, para atraer a los pequeños, juegan un papel de gran importancia no sólo en la socialización, sino que el juego es, también, un medio necesario para la sociabilidad del aprendizaje escolar.

Pese a toda esta gama de recursos que se dice propician el juego en los niños, el juego no se ha empleado cabalmente como lo hubiesen querido sus grandes creadores, entre los que se destacan, Piaget, Calderón, Dewey, Furth y Montessori, entre otros; ya que comúnmente, el juego se ha empleado sólo como una actividad para la ejercitación corporal (motriz fina y gruesa) y en ocasiones para el acondicionamiento físico, tratándose del deporte, pero jamás o raras veces como una condición indispensable para el desarrollo mental y de otras aptitudes necesarias para el aprendizaje significativo.

Pues bien, entre las niñas y niños tseltales, gran parte del desarrollo motor grueso y fino bases necesarias para todo tipo de aprendizaje, y particularmente a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, repito dichos desarrollos los tienen los niños desarrollados antes de llegar a la escuela, puesto que desde temprana edad ha venido practicando en sus juegos, tales como el modelado o la fabricación de objetos y figuras en barro, sin embargo, ha de admitirse que el poner en práctica, una vez más, los niños estas actividades, pero ahora vinculándolas con la enseñanza de la escritura, revitaliza de nuevo las expresiones antes desarrolladas y, a su vez, hace que las actividades escolares se asocien con las que la niña y niño de antemano posee, se facilite su aprendizaje y refuerce su estado de ánimo para este fin.

El desconocimiento de la importancia pedagógica que tiene el juego en la enseñanza aprendizaje no recae del todo sobre el maestro, recae también sobre las instituciones formadoras de maestros y sobre los diseñadores de los planes y programas de estudios por no hacerla explícita.

Dicho desconocimiento se hace evidente, al revisar la estructuración y dosificación de las actividades, y particularmente en lo que se refiere a las actividades lúdicas y recreativas, pues parece entenderse en ellas que aquellas corresponden exclusivamente a las asignaturas de educación física y educación artística, en las que por lo general se traducen y comprenden en la enseñanza de coros, rondas y otros

juegos infantiles, realizados las mas de las veces, a la hora del recreo, en el patio de la escuela. Esto muy a pesar de que en el programa de educación artística se reconoce que las actividades a realizar en ella pueden vincularse con otras asignaturas pero no se establecen estas como una condición necesaria y como un principio pedagógico que lleva a potenciar el aprendizaje. Al respecto el Plan y Programa dice textualmente:

La educación artística no debe limitarse al tiempo que señalan los programas; por su misma naturaleza se relaciona fácilmente con las otras asignaturas, en las cuales el alumno tiene la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones del arte (en español, historia) y de emplear formas de expresión creativa en el lenguaje o el dibujo.⁷³

Y en lo que corresponde a la asignatura de educación física, ésta se relaciona al juego mas con el desarrollo físico y al de las habilidades de desarrollo perceptivo-motriz, pues se dice:

El punto de partida de la Educación Física en la escuela primaria es el reconocimiento de las diversas capacidades físicas, las posibilidades de acción motriz y los intereses hacia el juego y el deporte que poseen los niños. Este principio orientará al maestro para seleccionar actividades destinadas al grupo en su conjunto o a equipos de niños, que se realizarán en el momento oportuno y en forma adecuada para estimular el desarrollo físico y el perfeccionamiento de habilidades.⁷⁴

Al respecto, durante las observaciones realizadas en el aula y fuera de ella, aprecié claramente que tanto las actividades en la educación física, como las de la educación artística están desligadas entre sí, y de las demás asignaturas, es decir, que no existe

⁷³ SEP. *Plan y Programas de estudios*. México. 1993:143.

⁷⁴ *Ibidem*. Pág. 154.

en esta escuela vinculación entre las asignaturas curriculares y las cocurriculares, menos aún en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Lo anterior, da lugar a decir que el juego de las niñas y niños tseltales, en el proceso de desarrollo y de aprendizaje cobra diferentes modalidades, que este se realiza en los ámbitos, del hogar y de la comunidad, ya debajo de los árboles, el río, el patio de la escuela y en el aula.

En los dos primeros espacios parece ser que estos juegos se dan en un marco más deliberado, ya que como se ha señalado, las niñas y niños en estos ámbitos aprenden a través de la observación, imitación, participación, la representación y la construcción, juegos que se caracterizan, por lo general, por ser juegos de conjunto de las niñas y niños más pequeños (as), lo que equivale a decir que el juego en el hogar raras veces se realiza de manera individual. Por lo demás son estos juegos dirigidos por uno de ellos, o bien se norman las reglas con la participación de todos los que integran el juego.

Por lo que toca al juego en el patio de la escuela, este se da bajo regla institucional, aunque también se aprecian algunos juegos propios de la comunidad pero con rasgos tomados del aprendizaje escolar: por ejemplo, el juego "Las escondidas", "El diez,

veinte”, también conocido con el nombre del “Juego de tigre”, llamado así porque se cuenta de diez en diez hasta llegar a cien, ya quienes le toque el último número (cien) es el que se queda de “tigre”.

En este tipo de juego podemos apreciar claramente cómo los niños vinculan sus juegos con los aprendizajes escolares, aprendizaje que conduce a los niños a aprender de modo sutil la numeración, y que cuando sea tratado o, en su caso repetido en la escuela o en el salón de clases por el maestro, ya no tendrá mayores complicaciones, puesto que son representados tanto en los juegos del patio de la escuela como en los juegos del hogar o de la comunidad. Y, si bien este aprendizaje es solo realizado en el ámbito de la oralidad, sin embargo, la importancia que éste tiene radica en la forma de cómo los niños vinculan con gran facilidad los conocimientos escolares con la actividad que ellos viven, disfrutan y gozan, como infantes. Por ello, se puede decir que el juego de las rondas y los juegos llamados deportes, a pesar de que éstas actividades son dirigidas, cobran, en este ámbito, gran importancia en el desarrollo del niño, tanto en el proceso cognitivo, afectivo, lingüístico, motriz y cultural.

Cabe decir, ahora que, los juegos que se desarrollan dentro del aula, son, por lo general, actividades controladas y limitadas en tiempo y espacio, y casi se puede decir que no son juegos, como lo suelen entender y concebir las niñas y niños de la

escuela, dado que no son más que un pequeño ejercicio de distracción, que va desde un simple movimiento corporal (abrir y cerrar la mano, parar y sentarse, abrir y cerrar ojos), hasta la narración de cuentos, adivinanzas y coros infantiles, que casi no tiene ni la menor relación con los temas tratados o enseñados. Por ejemplo, el coro "La carabina 30,30". Un coro que forma parte del repertorio de los coros infantiles que se realizan en la escuela, cuando se lo usa se hace de manera improvisada y no con propósitos tendientes a desarrollar algunas habilidades, muy a pesar de que su uso es de gran importancia para el desarrollo lingüístico. Entonces si el juego se realizara bajo enfoques y principios pedagógicos su aportación serían más ricos para toda enseñanza.

Por último, según lo que observé, los juegos en el espacio escolar se ha entendido como una actividad ajena al aprendizaje académico y sobre todo a la concentración mental, tan es así que se ha llegado a concebir que el aprendizaje sólo es posible lograrlo en silencio; silencio que impide la libertad de hablar, de expresar sus inquietudes y de hacer preguntas sobre las dudas que se tienen respecto del trabajo con los demás compañeros.

Como ha de esperarse, tal práctica, el silencio del niño en la realización de su quehacer, repercute en gran medida en sus aspectos psicológicos, motriz, lingüístico y cultural, puesto que, como se ha señalado, no hay niño que juegue en silencio, ni

siquiera en el caso de los más pequeños. Viene al caso recordar, por ejemplo, que cuando el niño juega dentro de la casa, frecuentemente recurre a observar a su madre para poder representar mejor la actividad en su juego y que incluso, a veces, le pregunta a su madre cómo se hace tal cosa. Esto como el movimiento que observa la niña o niño en el trabajo de los demás niños, o bien las preguntas o respuestas que hacen sus compañeros, son sin duda procesos que conllevan a la simulación del aprendizaje. Se pudiera decir entonces que ningún niño aprendería la actividad de sus padres, a no ser que el niño estuviera sentado en un banquillo mientras dure el tiempo del quehacer de sus padres. Esto es muestra de que el aprendizaje se logra a través de un ir y venir en la observación del trabajo de los otros: padres, mayores, compañeros.

Mas, el hecho de que el niño observe el trabajo de otros de ningún modo significa copiar, si no que lo hace es porque el niño obtiene de ello una pista del trabajo a realizar, tal como lo acostumbran en el juego de casa o fuera de ella, o en otras actividades. Por tanto, hacer que las niñas o niños permanezcan en la escuela durante mucho tiempo sentado sin movimiento, les provoca cansancio y aburrimiento y, como consecuencia hace que la niña o niño se desatienda de las instrucciones en torno al aprendizaje sea de la lecto-escritura u otros. Esto, a su vez, conlleva a la niña o niño a pensar y hacer algo que le sea agradable: el juego. Tan es así que opta

finalmente en mantener su mente ocupado en pensar lo que va a realizar en el intervalo del recreo y a la hora de la salida.

Los casos registrados muestran, que cuando se toca la hora del recreo o la salida gritan de alegría las niñas y niños, por que de antemano saben que ya van a salir a jugar con sus compañeros de otros grados, o del mismo grado; al tiempo que, desde que salen de la puerta del salón, brincan, saltan y gritan de gusto, como si fueran pájaros enjaulados que van a ser puestos en libertad, lo cual objeta la premisa de que los niños van a la escuela a aprender a leer y a escribir. Lo que da una perspectiva diferente de la relación de los tres aspectos señalados: juego, desarrollo y aprendizaje: el juego, como una de las actividades y expresiones que más caracterizan a los pequeños. Por otro lado afirmar que el aprendizaje solo se logra por medio del silencio y a través de la memorización es una concepción equivocada y ajena, mismo que ha sido superado por las nuevas corrientes pedagógicas y psicológicas, puesto que como se viene señalando, tanto en el juego comunitario como el que se desarrolla en la escuela implican en el niño el desarrollo de varias habilidades: desarrollo afectivo y emocional, cognoscitivo, motricidad, lingüístico y sociocultural, mismo que se encuentran inherentemente ligados uno del otro, pero que aún no se encuentran desarrollados como principios para el aprendizaje significativo, una vez que el juego propicia todo lo que a continuación se describe.

4.3.1 DESARROLLO AFECTIVO Y EMOCIONAL

Lo afectivo y emocional es una condición necesaria y fundamental para el aprendizaje ya que permite tener a la niña o niño motivado e incentivado para accionar y asimilar todo tipo de aprendizaje. En caso contrario, si la niña o niño está pensando en algo diferente a lo que se le quiere enseñar, resultará para ella (él) algo desagradable, una vez que el niño sólo aprende de lo que le es interesante, significativo y motivante, y que en sus procesos prescinde de todo lo demás.

En consecuencia, se puede decir que el juego es ineludible en la centralización de la atención y ejercitación de todo acto humano, para luego procesar y por último concluir.

4.3.2 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Ningún niño juega por jugar, es decir, nunca juega sin antes saber lo que quiere hacer: planea antes lo que quiere hacer. En su caso se vale primero de la observación y de la interpretación del significado y utilidad del acto, para después representar y escenificar lo ideado en sus juegos, más, en última instancia es el significado lo que le da vida al juego de las pequeñas y pequeños. En la escuela las niñas y los niños observan todo lo que el maestro hace, incluso, intentan imitar ser

como él. Tan es así que cuando el maestro va señalando las grafías con su vara, hacen ciertos movimientos y realizan ciertos ademanes durante el proceso de la enseñanza, las niñas y niños siguen el mismo ritmo, imitación que muestra estrecha relación entre lo que se enseña y se aprende; al no hacerlo tal parece que no aprendieran. Lo que no es así pues, como se puede ver, el niño pone todo su empeño por aprender, sin embargo, lo que no ha podido comprender es el significado del aprendizaje escolar para la vida dentro de su contexto social.

Al no entender esto, el educando, le resulta toda una visión nebulosa, sin tener ni la mínima idea de cómo poder enfrentarse y cuestionarse frente a ella. De allí también la importancia de la teoría de Dewey de "aprender haciendo",⁷⁵ sin embargo, no todo tipo de aprendizaje puede ser palpable. No obstante, debe ser significativo, tal como se concibe en la cosmovisión tseltal con relación a los saberes y valores culturales , ya que la cultura no es algo que se puede aprehender y observar por medios directos, sino que se despierta en la mente, a esta categoría de interpretación, Jacinto Airas lo llamó "lo numinoso".⁷⁶

Esta concepción que se tiene en torno a la cultura, es válida en el juego y en el aprendizaje escolar. De ello se deriva entonces que todo aprendizaje que se le

⁷⁵ Cfr. *supra*, pág.23.

⁷⁶ Jacinto Arias. *Op. cit.* Pág. 14.

inculque al niño debe en todo caso ser significativo, ya que exigirle que aprenda de memoria aquello que no ha entendido, pronto lo olvidan, como sucede en el caso del aprendizaje de la tabla de multiplicación.

4.3.3 DESARROLLO MOTOR

El desarrollo motor fino y grueso se hace necesario para todo tipo de actividad, tanto lo que toca a los movimientos corporales como en los juegos imitativos, y entre otras habilidades, mismos que entre los tseltales se adquieren desde una edad temprana, sin necesidad de someter los niños a un riguroso ejercicio, como suele realizarse en la escuela para propiciar la habilidad de la escritura. Veamos cómo éste se desarrolla en los niños tseltales.

Insistentemente se ha dicho que el niño es sin lugar a dudas, un investigador y observador y que tan pronto como pueda representará en sus juegos lo observado en la actividad de sus padres. Por ejemplo, tanto en niñas como en niños de (4 –6 años de edad) observé que en sus juegos de las “comiditas”, y la de “moler terrones de tierra”, con los cuales imitan el modo de preparar sus alimentos, llevan por principio el de perfeccionar la coordinación motora, pues, mientras ellos jugaban a imitar cómo se fríen los huevos, el cocer el atole, preparar el guacamole, entre otros, ejercitaban su sistema muscular, lo que más tarde les facilitaría el dibujo, coloreo y la escritura.

Todas estas actividades imitativas, que realizan dentro y fuera del hogar los niños, contribuyen en gran medida al desarrollo de las actividades escolares, e incluso, en ocasiones no hay tanta necesidad de enseñarles a las niñas y niños cómo deben agarrar sus lápices, ya que como se señala anteriormente, ellos, ya han aprendido a tomar ciertos objetos en todo el proceso de sus juegos.

Las habilidades y conocimientos mencionadas, y que traen consigo las niñas y niños al llegar a la escuela, no son las más de las veces, tomados en cuenta por los maestros, pues en sus comentarios, afirman que durante los primeros días de actividades, es decir, lo que podríamos llamar la fase preparatoria o más bien de socialización inicial en la primaria, recomiendan a los niños la forma que deben tomar sus lápices para la escritura, -que por lo general se escribe con la mano derecha-, salvo el caso de los niños zurdos, ya que a ellos sí se les respeta lo que hagan con la mano izquierda, sin embargo, en los ejercicios previos a la escritura son sometidos a movimientos para la coordinación motriz. Estos ejercicios son agradables para las niñas y niños, puesto son entendidos en términos de juego. Lo mismo, los maestros ven necesario una ejercitación previa al inicio de la escritura, tal como me lo informó el maestro de primer grado:

Hacemos movimientos de manos, cintura, brazo, abrir y cerrar puños para que los alumnos tengan mayor confianza entre ellos mismos y hacia el maestro durante los dos primeros meses. Una vez entrado de lleno a la enseñanza escolar ya no se hacen tales ejercicios puesto que se

hacen ya directamente en el cuaderno, por que no es lo mismo hacer mímicamente que hacer en el cuaderno.⁷⁷

En tanto que para el desarrollo del equilibrio, se acostumbra poner unas cuerdas o madera en el piso, de modo que las niñas y niños caminen sobre ella; los niños sin saber que estos ejercicios son de gran importancia, los suelen ejercitar frecuentemente, no con un propósito pedagógico, sino por que se ven obligados a ello, aunque a los 8-10 años ellos los han venido realizando ya al cruzar los arroyos y barrancas, e incluso, cuando frecuentemente se les ve subir a los árboles, colgarse o caminar sobre las ramas, tal como se dijo en el apartado anterior. Todas estas actividades que el niño realiza cotidianamente significan una condición indispensable para el desarrollo del aprendizaje escolar. En todo caso, se puede sostener que el juego no se aparta del desarrollo de la niña y niño y que solamente los maestros que no miran más allá del pizarrón y no valoran lo que acontece en el juego ignoran esta ineludible relación.

También se ha observado que las niñas y niños que más juegan son también a los más activos y dinámicos, no sólo en lo que corresponde al juego, sino en todo tipo de aprendizaje, destreza o en la lecto-escritura, así como en lo que se refiere a la narración de cuentos, adivinanzas, historietas y cálculos; lo que ha llevado incluso a algunos maestros a seleccionar los niños más juguetones y que muestran mayor

⁷⁷ Lázaro Pérez Hernández. *Loc.cit.*

habilidad en el juego de deporte (básquetbol, fútbol, etc.) para integrar la escolta de la escuela.

Todo lo anterior da lugar a que se afirme que el juego es un elemento indispensable, que promueve y propicia el desarrollo del aprendizaje de los educados.

4.3.4 DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El juego coadyuva también al desarrollo de las habilidades lingüísticas, ya que se ha observado que los niños en sus juegos establecen comunicaciones. Es decir, que la simple ejercitación que realizan los niños en la entonación o musicalización de ciertos coros y canciones que les agradan contribuyen en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, estos pequeños movimientos tales como la musicalización a través del movimiento de la lengua, la imitación de sonidos y zumbidos de abejas y los ruidos de las avionetas, helicópteros y los aviones bombarderos que tuvieron la desdicha de conocer las niñas y niños durante los lamentables acontecimientos del enfrentamiento entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y las Fuerzas Armadas y Aérea Mexicana, contribuyen a incrementar el juego de los niños y, por consiguiente, la imitación de sonidos y el movimiento de la lengua en la recta pronunciación de las grafías /r/, /s/, /n/, entre otras. Cabe aclarar que las niñas y niños durante el

combate y los vuelos de reconocimiento que se realizan hasta altas horas de la noche en los últimos días del mes de septiembre de 1994, en algunas partes de la selva chiapaneca, fueron intimidantes en los niños.

Sin embargo, hoy día, dichos acontecimientos han pasado a ser una expresión más en el juego de los niños. En este sentido, se observaron casos en los que las niñas y niños construyen sus juguetes, por ejemplo, aviones hechos de flor o tallo del plátano abriéndoles una ventanilla en la parte inferior, de tal forma que deje caer pedazos de "olotes", simulando que son bombas; así como las intensas y largas conversaciones que establecen las niñas durante sus juegos, imitando la voz de sus madres y las normas de conducta en el habla hacia las personas mayores (padres, abuelos, compadres tíos etc.) y se refieren a este y a otros acontecimientos vividos por ellos.

De ahí entonces que el juego no sólo sirve como entretenimiento o una actividad ajena a la concentración mental. Por el contrario, el juego es en sí una actividad que puede dar para todo, según el objetivo que se quiera lograr, tal como veremos a continuación.

4.3.5 DESARROLLO SOCIO-CULTURAL

El juego como una actividad lúdica en la etapa infantil y para el resto de las etapas del desarrollo en el ser humano, también coadyuva en la consolidación de las normas culturales y sociales del grupo, puesto que el juego de los niños no es más que la práctica de valores sociales y culturales, y por supuesto, también en la aprehensión de sus conocimientos, como dice Durkheim, cuando afirma que la educación se transmite de "generación en generación", de una generación de adultos a una generación de jóvenes,⁷⁸ preparando así a los jóvenes de acuerdo a los intereses de la sociedad y al servicio de la misma.

En efecto, el juego prepara al niño para la vida, puesto que en él manifiesta sus inquietudes y los deseos de llegar a ser alguien cuando sea grande. El juego consolida el desarrollo individual y social, pero es también sin duda un agente de aculturación. Veamos por qué.

En este contexto se observan casos de juegos, tanto en las niñas y niños, como en los adultos, tales como el juego de las barajas, el de las loterías, el ajedrez, el balero,

⁷⁸ Durkheim. Op. cit. Pág, 65.

el yoyo, etc., que no son juegos propios de la cultura, sin embargo, se han apropiado y suelen practicarse en tiempos y períodos variados.

Estos juegos, además de ser juegos de conjuntos o de reglas, conducen a la niña o niño a aprender figuras y palabras claves del juego, en español, contribuyendo ello a que más tarde o más temprano pueda llegar a hablar una segunda lengua, según la interacción que se tenga al respecto. Cabe señalar que para poder aprender una segunda lengua no basta con sólo aprender palabras, sino que se requiere de ciertos procesos y mayor contacto con hablantes de ésta lengua (en este caso del español). No obstante, se ha visto que los niños y jóvenes que practican el juego de la lotería, por citar un ejemplo, frecuentemente nombran las cartas en español, y que sólo cuando no se sabe el nombre de la figura en español (los que aun no saben leer) entonces lo hacen en la lengua del grupo.

CAPÍTULO V

EL MEDIO Y SU IMPACTO EN EL JUEGO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ESCOLAR DE PRIMER GRADO

5.1 ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Es obvio que toda niña y niño al llegar a la escuela lleva consigo una vasta gama de conocimientos, adquiridos por su continua interacción con su medio social y natural. Así, la flora y la fauna en una comunidad no sólo es una riqueza ecológica, son también una riqueza para la salud mental del ser humano, y cultural, pues propician en la niña o niño la asociación y el conocimiento de las características físicas (formas y tamaños), y en el caso de los animales a identificar los sonidos o gruñidos que emiten cada uno de ellos.

Estos conocimientos que la misma naturaleza proporciona, tienen gran importancia para un proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado. Sus variadas características, formas y los tamaños de los animales y plantas, permiten vincular, asociar y encausar aprendizajes significativos y duraderos y, lo que es más, motivan a la niña o niño a sensibilizar sus cualidades propioceptoras y a estructurar mecanismos propios que le faciliten la apropiación de cualquier otro contenido de aprendizaje.

De hecho las niñas o niños, por muy "inteligentes" que sean, siempre manifiestan dificultades en cualquier aprendizaje cuando no se tiende a graficar las partes claves o sus características, de forma tal que faciliten la aprensión o asociación de un contenido de enseñanza en particular. Por ejemplo, la enseñanza de las grafías. Al presentarle a la niña o niño las grafías como tales, ya sean consonantes o vocales, no le significan nada y aún en el caso de obligarles que aprendan, no podemos dar por hecho que lo hagan a la primera vez, ya que se sabe que el aprendizaje solo es posible después de un centenar de veces de repeticiones, pero aún en este caso si se aprendió de manera mecánica, no existe la posibilidad de que lleguen a poder vincular, por cuenta propia, su combinación con las otras grafías menos aún para la lectura de palabras. Como lo permite ver lo que se observó en un grupo de alumnos que aparentaban saber las grafías "m", "s" y las cinco vocales, en un proceso en que el maestro dirigiéndose a los alumnos les dijo:

Como ya saben estas letras, van a pasar a leer uno por uno, y el que ya sabe sale al recreo y el que no puede, se queda conmigo hasta que aprendan. Al oír esto los niños se miraban unos a otros y nadie quería pasar. Luego el maestro viendo que nadie respondía expresó: ¿quién dice yo?... {suspenso}...{nadie se propone}...el maestro no teniendo otra opción, escoge a uno, diciendo. A ver, pásale tú.⁷⁹

El niño sin protestar, pasa al pizarrón y empieza a decir lo que buenamente había logrado memorizar, mientras el maestro golpea insistentemente su varita, y permanece señalando la letra con ella esperando hasta que el niño le diga el nombre correcto, lo cual no sucede. Entonces, el maestro admite su fracaso y se justifica

⁷⁹ Datos recogidos en la grabación de clase en primer grado. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas. Abril de 1994.

diciendo. "Bueno, no saben todavía. Todos a leer de nuevo". Lo cual concreta un proceso en el que el maestro lee y señala con una varita las letras y los niños repiten en coro lo dicho por él.

El aprendizaje mecánico ilustrado en la observación descrita, no conduce realmente a aprender, ni en lo mínimo las características y particularidades de cualquier contenido de enseñanza. Pero tampoco en base a ello podemos pensar que la niña o niño no tengan la capacidad de hacerlo, pues en contraste a ello lee sin mayor dificultad su entorno natural y los cambios que en ella se presentan. Lógico es también precisar que, a una niña o niño no le es posible aprender algo con una sola mirada, aun menos cuando no se liga con los conocimientos previos que provienen de su hábitat natural.

Con todo esto sería bastante absurdo culpar siempre a la niña o al niño de cualquier fracaso escolar, aún en el caso que se trate de un proceso de aprendizaje intencionado, en donde no se tenga la posibilidad y no se ofrezcan las condiciones mínimas de participar o que ofrezca conocimientos o una enseñanza en el que los contenidos no se vinculen con lo ya familiar o conocido, y /o practicado en sus quehaceres cotidianos.

El caso particular de la enseñanza-aprendizaje antes presentado –la enseñanza de las grafías- es muestra clara de cómo un maestro quiere que se cumpla con los objetivos, sin tomar en cuenta la participación de los aspectos afectivo, emocional y psicológico de los educados. Este proceder educativo es posible precisamente por el prejuicio que tienen ya muy arraigado el adulto o el maestro, ya que se antepone en él sus supuestos conocimientos.

En los datos recogidos, hay evidencias de que las lecturas simples y los copiados de las grafías que el maestro propone son resistidos por parte de los alumnos, por cuanto no les son agradables, e incluso, las hay de que muchos de ellos se niegan a hacerlo. Esta resistencia o negación se originan por varias causas; primero, por la distancia que hay entre el pizarrón y los alumnos; segundo, por el tamaño de las letras (muy pequeñas), y tercero, porque el niño observa de manera global, perdiendo de vista las particularidades de cada grafía. Situaciones todas que muchas veces no se valoran y sólo fuerzan a los alumnos a que hagan tal cual, provocándoles así posibles fracasos derivados de las dificultades viso-espaciales que se le presentan a la niña o niño principalmente en lo que toca a las letras o grafías más complejas, entre las que figuran, y por solo mencionar algunas la "p", "d" y "b", entre otras.

Lo anterior no quiere decir que las niñas y niños no puedan hacerlo, sino que no lo hacen como uno quisiera que lo hagan, pues, lo hacen, sólo que lo hacen tal como lo

perciben y en la medida de sus posibilidades. Por lo mismo no podemos obligarlos a que lo hagan tal como es, ni mucho menos tomarlos de la mano y hacer que repitan una letra un centenar de veces, como suele practicarse en varias escuelas primarias, porque en todo caso estaríamos robotizando la escritura de las niñas y niños.

Es posible que este tipo de proceso de escritura, (el tomarle de la mano a las niñas y niños, según para que desarrollen su coordinación motora fina) resulte ante la perspectiva de muchos maestros, un excelente método; sin embargo, creo que con ello estaríamos haciendo un grave daño a la niña o niño, porque estaríamos reafirmando que el niño no sabe nada o ¿acaso realmente la niña o el niño no saben nada al llegar a la escuela?. Lo cual es erróneo, porque, las niñas y los niños ya tienen toda una estructura y poseen una inmensa cantidad de conocimientos, habilidades y destrezas. Ello quiere decir que si se trata de desarrollar con ello las habilidades psicomotoras, hay otras formas para hacerlo y que podrían tener mayor significado y utilidad, a la vez que ser más agradables para las pequeñas y pequeños, y no tales ejercicios con tintes de castigo.

Las niñas y niños antes que desarrollen sus habilidades lingüísticas ya han desarrollado sus habilidades lúdicas, destrezas, manipuleo de objetos, la imaginación y la representación simbólica, habilidades todas que son necesarias para el aprendizaje significativo.

Lo mismo que no podemos por ninguna razón tratar los niños como si fueran ya personas adultas. Y no esperar que lo sean puesto que muchos de nuestros fracasos, como persona adulta ha sido efecto de nuestros prejuicios. Es, entonces, necesario e indispensable centrar más nuestra atención en observar y valorar la sensibilidad y capacidad de abstracción que tienen los pequeños en torno a su medio, y considerar que entre más se desarrolla su capacidad mental y emocional mayor es la posibilidad de que logre aprendizajes duraderos.

La preocupación por la lecto-escritura, como trabajo característico en el aula, es lo que menos nos debe preocupar, ya que es más importante la salud mental y emocional de nuestros pequeños.

De ahí, entonces, la necesidad de ocuparnos más en el desarrollo del espíritu creativo de las niñas y niños en vez de desarrollar actividades que denigren las habilidades antes aludidas, por el simple hecho de cumplir una rutina de trabajo sin provecho alguno.

Hay evidencias que toda actividad a realizar requiere de una pequeña planeación y la selección de los medios necesarios para llevarlo a cabo. Esto no es ajeno a las niñas y niños cuando juegan, pues antes de iniciar el juego negocian primero los papeles a

realizar y luego buscan los materiales que van a emplear, y cuando realiza algo que no va de acuerdo a lo pactado inicialmente pronto lo corrigen, dándole un nuevo y más coherente sentido a su quehacer, procedimiento que no parece reflejarse en el trabajo docente. Y, si bien es cierto que por lo regular se parte primero de la enseñanza de las vocales, y después con las consonantes, esto no representa una selección adecuada de contenidos de enseñanza, ya que en ningún momento participó el alumno en el mecanismo de la construcción de su aprendizaje, ni en la aportación de elementos que asocien los contenidos de este con su experiencia vivida. Lo que quiere decir que la capacidad que tienen los niños en reorientar el sentido inicial de sus juegos, es lo que debemos aprender de ellos, sobre todo cuando se le decae el ánimo para el objetivo propuesto, como lo muestra lo enunciado respecto a la enseñanza de la lecto-escritura.

No es menos cierto que los niños pueden aprender a leer con cualquier método. Sin embargo, el mayor anhelo de todo maestro es que sus alumnos aprendan a leer y a escribir y los demás conocimientos educativos en el menor tiempo posible. Pero ¿qué tanto le agrada a las niñas y niños y a nosotros mismos, como maestros, nuestro método de enseñanza?. ¿Se resuelve el problema de aprendizaje con regañar o en su caso, recurrir al castigo físico?, ¿es culpable realmente el alumno en el fracaso del aprendizaje?

Seguramente a nadie le gusta llamar la atención y mucho menos que le regañen, ya no se diga del castigo físico. Sin embargo, no siempre se reconocen tales aspectos, ya que por lo general el fracaso se liga a factores externos. Es verdad que estos últimos influyen mucho en la enseñanza-aprendizaje como pueda que lo sea, la extrema pobreza en que viven muchas niñas y niños, opinión que compartimos, mas lo es en mayor medida el regaño y el castigo a los niños, actitud que no es característica de un maestro "bueno", ni medio necesario para propiciar el aprendizaje. Por el contrario, el acoso físico y psicológico tiende a inducir a la niña o niño, a equivocarse y evadir el verdadero sentido del aprendizaje, tal como lo afirma la Sra. Manuela, una anciana de 70 años de edad de la comunidad de Benito Juárez, cuando dice: *"te k'ak'altik jnopteswanej tsatsanax yax jowi ja wotan. Yanuk te me leknox ka wak'ta ilel tsel yotan ta snopel euk"*, lo que traducido literalmente quiere decir:

"La enseñanza a regañadientes inhibe el espíritu de aprender y propicia el desacierto. En cambio cuando se enseña bien, gusto da para aprender".⁸⁰

El conocimiento que se refleja en las palabras expresadas por la anciana no dista mucho de que los grandes pedagogos y psicólogos proponen para lograr una enseñanza significativa, es decir, en el sentido de que el trabajo técnico y práctico

⁸⁰ Manuela Clara García. *Loc. cit.*

hace más sencillo el aprendizaje y logra una mayor disposición y voluntad por parte de los aprendices. O lo que es lo mismo, el gusto por aprender, que señala la anciana, implica el reconocimiento por parte del sujeto, en este caso, las niñas y niños, de que hay mucho que aprender, por tanto, hay que aprovechar lo que los padres enseñan, sobre todo cuando las niñas y niños son aún pequeños, porque es de esta misma forma que ellos representan y ponen en práctica lo aprendido de ellos en sus juegos.

De aquí, entonces, que si las niñas y niños reconocen sus desventajas frente a los maestros, sean también importantes que los maestros seamos flexibles en nuestras relaciones con ellos, pero sobre todo, lo es en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, que aquellas no lo sean en términos estrictos de autoridad, situación que por cierto, no es mala, siempre y cuando sea entendida como respeto y no como factor de intimidación.

Precisando más, el concepto de desventaja, no debe entenderse como sinónimo de no saber, por el contrario, significa más una idea de..., que un conocimiento propiamente dicho, pues como se ha señalado ya, los espacios sociales y naturales influyen sustancialmente en la activación y concreción de las ideas o en su caso los conocimientos previos. No podemos entonces menospreciar que es en el entorno inmediato donde la niña o niño pueden hacer uso de sus conocimientos previos y, por

tanto, que es de gran importancia que en el proceso de enseñanza aprendizaje escolar se vinculen estos en todo momento, ya que se aprecia que las niñas y niños tienden con frecuencia a recurrir a la asociación, característica muy particular de los pequeños, pero que es posible que sea, también, una característica cultural. Al menos así parece ser en el caso de las niñas y niños tseltales de la comunidad de Benito Juárez.

Para precisar el concepto de asociación al que me refiero, presentaré a continuación un pequeño fragmento elaborado a partir de una observación de clase que realicé.

Después de varios días de estar repitiendo las grafías en coro, el maestro junto con sus alumnos. Por fin, el maestro, optó por pasar al pizarrón uno por uno a los niños y niñas a leer las grafías m, s, p, l, t. Al realizar tales lecturas fue evidente que muchos de ellos solo repetían lo que habían aprendido de memoria, ya que no sabían con exactitud el nombre que correspondía a cada una de ellas; sin embargo, el maestro por su parte insistía en que no era posible que no supieran, puesto que ya se los había repetido varias veces. Y, ya que en su opinión, ellos, debían saber al menos algunas de ellas, optó por sancionarlo diciendo que el que no pudiera hacerlo no habría de salir al recreo. Al escuchar las condiciones del maestro, un niño de los que ya había logrado leer, sin temor alguno, le dijo en lengua tseltal, a sus compañeros que aun no podían leer, *"te letra xchojol chan jate ese* (la letra que se parece una

víbora es la "ese"). El maestro sin haber usado este proceso pedagógico, insistió diciendo "Así es". Este proceso de enseñanza ilustra por sí lo que llamo "asociación", el que como principio pedagógico de enseñanza en este caso induce a los alumnos a reconocer más fácilmente las características propias de una grafía y conlleva, también, a facilitar la aprensión de éstas de modo sustancial. Es más los niños no parecen entenderlo como un medio para el aprendizaje, sino más bien se lo concibe como un juego, dándole así mayor valor a este proceso de enseñanza, no mecánica.

Otro factor importante y que impulsa a los alumnos a desarrollar un proceso de enseñanza es la observación en detalle. Según mis observaciones de los niños menores de 4 años, la ausencia de este factor da como resultado no tener claro el sentido del mensaje y origina que las niñas y los niños vuelvan a solicitar a sus interlocutores lo que en tseltal se emplea, *xchojol o bit'íl* (lo parecido o semejante).

A continuación ilustro como las niñas y niños emplean frecuentemente en sus conversaciones la asociación mientras juegan a la "comidita":

Niña (madre): hija pásame un leño que ya está apagando mi fuego.

Niña (hija): este o el que se parece a una "viborita".

Niña (madre): Ese, hija.

Nombrar las cosas por sus características no parece indicar que sea un estilo particular y propio de comunicación entre las niñas y niños, ya que también lo es de las personas adultas de la cultura tseltal y de cada grupo, como medio necesario para precisar una idea o contenido de un mensaje o enseñanza.

Viene al caso relatar mi experiencia al respecto. Tres años después, cuando tuve la oportunidad de trabajar en una comunidad tseltal, en donde ya de manera intencionada puse en práctica la asociación como recurso didáctico con el propósito de activar los conocimientos previos de un grupo de 36 niñas y niños de la comunidad de la Ceiba, Simojovel, Chiapas, en función al contenido de enseñanza, que consistió prácticamente en la enseñanza de la lengua escrita.

Desde el inicio de las actividades escolares puse en marcha una serie de actividades tendientes a desarrollar las habilidades psicomotoras, la socialización y las habilidades lingüísticas del niño, que consistieron básicamente en el uso de juegos, rondas, coros e imitación de sonidos y gruñidos de animales conocidos por ellos y, posteriormente, relacionándolas a la representación convencional de las grafías, tal como sugiere el Plan y Programas de estudios, procediendo gradualmente de las más sencillas a las más complejas. El proceso puede ser ejemplificado por lo sucedido con el caso de dos grafías "A" y "S".

Al preguntarle a las niñas y niños si ya conocían estas letras, y a qué se parecen (las grafías "A" y "S"), sin mucho que pensar respondieron que sí y en sus respuestas a la primera pregunta dijeron que la letra "A" se parece a:

Una puerta cerrada, una casa que está por hundirse en el agua, una escalera, una campana, una ventana, una banca, etc.⁸¹

Y en lo que toca a la letra "S", que esta se parece a:

Una víbora, una lombriz, un gusano, un pedazo de cable, la cola de un gato, de un perro, caballo, puerco; a la cabeza de una garza, de guajolote, de un pollo, y a un pato nadando.

Los dos ejemplos presentados, muestran claramente que las niñas y niños poseen múltiples y variados conocimientos, derivados de su interacción con su entorno social y natural.

Lo anterior permite ver que cuando se activa los conocimientos previos de los alumnos, en función de propósitos concretos, se hace manifiesta su capacidad de imaginación y de asociación no solo en el aula escolar sino también ante cualquier situación que se les presente.

⁸¹ Actividades escolares realizada en la Escuela Primaria de la comunidad de Simojovel, Chiapas. 1998.

En mi opinión dicha capacidad de relacionar y de asociación de manera intuitiva es lo que la señora anciana denominó juego, entendido este por su significado de "cualquier cosa".⁸²

Como podemos apreciar la activación de los conocimientos previos de los alumnos no solo cumple una función de asociación, también motiva una participación activa y decisiva en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por ende, conllevará a los resultados esperados por el maestro en torno a la lecto-escritura; preocupación que muchas veces orilla a tomar decisiones equivocadas, mismos que lejos de mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, producen estrés, acomplejamiento, desvalorización de los enfoques psicopedagógicos y trauma moral y psicológico en las niñas y niños, así como un mayor índice de reprobación, tal como me lo dio a conocer un padre de familia durante su paso por la escuela primaria. Al respecto dijo:

Al maestro bravo se teme y se respeta, sobre todo aquellos que pegan de verdad. Recuerdo que, apenas se acercaba (cerca) de mi asiento, ya me preparaba física y mentalmente, esperando a donde me llegaban los varazos; ya no le ponía atención al trabajo, el de aprender las letras, pero así aprendí un poco, y era bueno porque nadie jugaba y robaba en la escuela. En cambio, ahora, puro jugar; va con un lápiz nuevo, regresan solo con un pedazo, ya ni trae a veces; se roban entre de ellos, ya no hay respeto.⁸³

Si bien es cierto que la práctica docente de muchos maestros ha cambiado a comparación de hace 30 o 40 años, es también cierto que son ahora criticados por

⁸² *Cfr. supra*, pág. 70.

⁸³ Nicolás Hernández. *Loc .cit.*

algunos padres de familia, por los malos comportamientos de los niños en la escuela, más porque pasan uno o dos años en primero y no aprenden a leer; insinuando que la causa es porque juegan en la escuela; sin embargo, debemos tener mucho cuidado al usar el concepto del juego y del desorden, pues son situaciones totalmente distintas, sobre todo porque en ocasiones se quieren entender como sinónimos.

En mi opinión, podemos dar por hecho que los niños no reprueban por causa del juego, puesto que casi no se juega en el salón de clases y sólo lo hacen en la hora del recreo. El juego a que hace alusión el padre de familia, no es más que, digamos una pequeña "indisciplina", posiblemente causada por una clase monótona, o por lo que es común que suceda cuando las niñas y niños no son ocupados en algo que les agrada, ya que entonces suele por lo regular hacer cualquier travesura: actos que por normas escolares no se permiten y que a cualquier padre de familia le incomodan; por cuanto se concibe que la escuela tiene entre otras funciones preparar al sujeto para el bien social y moral y no al revés

Volviendo a la enseñanza de la lecto-escritura, es bastante compartida la idea de que la enseñanza de la simple representación convencional de las grafías no significa absolutamente nada para las niñas y niños; y de desarrollarse así la enseñanza, fragmentaría la formación del sujeto, puesto que se recaería nuevamente en el método inductivo, es decir, de lo simple a lo complejo, cuando las niñas y niños

perciben las cosas de manera global, tal como lo concibe la teoría de la Gestalt, al afirmar que, "...no es posible comprender una cosa mediante un estudio de sus partes constituyentes, sino sólo por medio del estudio de su totalidad...".⁸⁴

Piaget, reconoce también que los niños parten más al aprendizaje de lo global, que de lo particular. En efecto, le es más fácil a una niña o un niño aprender la palabra papá que la simple grafía "m", la razón de ella es la siguiente: La palabra papá no es realmente sólo una palabra sino se asocia a algo, por el contrario, la letra "m" no significa nada. Ahora si le buscamos significados y semejanzas veríamos que estos son extraídos, de su contexto natural y cultural: dos puertas juntas, tres dedos, una mesa vista de lejos, etc.

Sin embargo, insisto nuevamente en que no nos debe preocupar tanto la enseñanza de la lecto-escritura, aunque finalmente sea nuestra intención, sino el desarrollo de la socialización y el espíritu creativo de la niña y del niño, tanto en lo afectivo, como en lo emocional y psíquico.

La propuesta de enseñanza-aprendizaje que se plantea en este trabajo, si bien es cierto que refleja propósitos claros para la enseñanza de la lecto-escritura, no es mi

⁸⁴ Bigge Morris. *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México. Edit Trillas. 1990:81.

intención prioritaria, ni mucho menos emplear el método inductivo, sino más bien, se trata aquí de hacer énfasis sobre cómo hacer que un contenido de enseñanza que en la enseñanza tradicional no es significativo se convierta en significativo; se trata de ver también qué métodos convendrían, pero obviamente que para ello tienen que recurrirse simultáneamente, a los procesos, inductivo-deductivo y deductivo-inductivo.

Entonces si la intención aquí es que las niñas y niños sean cada vez más activos, participativos, críticos y reflexivos, la de preocuparse que sean ellos quienes descubran las características particulares de cualesquier grafía, ya que tales procesos de enseñanza aprendizaje no les resultarán algo desconocido, ni novedoso, puesto que como se ha señalado antes, ello es una característica muy peculiar que emplean los pequeños en sus juegos.

5.2 EL DIBUJO, RECORTE, COLOREO Y PEGADO

Hay indicios que las niñas y niños llegan a veces muy motivados a la escuela, sin embargo, al no encontrar y ver realizar sus propósitos, pronto tiende a decaer su estado de ánimo. Lo que parece reflejarse año con año. Pues si bien, ellos al recibir sus libros, pronto empiezan a hojear y comentar con sus compañeros de escuela lo

que buenamente alcanzan apreciar de las ilustraciones (dibujos). Mas, también, muchos de ellos con sólo observar los dibujos hacen una lectura rápida de acuerdo a sus apreciaciones y lo que creen suponer en tales apreciaciones son lo que esta escrito en cada texto. Sin embargo, en la práctica, se inicia por donde menos les agrada a los educados.

Durante mi experiencia como maestro no he visto ni escuchado a niña o niño alguno, que diga que le gustan tales libros, si sólo traen letras. Por el contrario, es común escucharlos decir, que los libros no sirven sino traen dibujos. Es más, entre los libros de texto el que más les agrada a las niñas y niños es el libro de ilustraciones recortables, y el que normalmente contienen sólo texto (conjunto de letras o palabras escritas) les disgusta, y pierden motivación por su contenido, mayormente cuando ven que el maestro no hace uso de ellos. Por el contrario casi a diario solicitan a usar el libro de figuras recortables.

Todo esto evidencia, finalmente, que en el trabajo escolar se cumple más con los propósitos del maestro que los de los alumnos, muy a pesar de que tanto en la escuela como en el hogar el sentido del juego está latente; en el espíritu infantil. No hay duda pues que los pequeños prefieren al juego que al trabajo propiamente dicho.

Es más, ningún niño grita de alegría cuando se toca la hora de entrada para las actividades escolares, porque saben bien que durante el tiempo que durarán tales actividades se habrá de cumplir la voluntad del maestro y no la expectativa de ellos. Por el contrario, cuando se toca el silbato para la hora de salida o para anunciar la hora del recreo, gritan todos de alegría, por que saben que ha llegado el momento de jugar.

Ahora bien, dentro del trabajo áulico, del trabajo con lápiz y cuaderno, parecen presentarse pequeños tintes de juego, en donde los niños manifiestan sus intereses y gusto, que sólo podría ser representado en los dibujos, el coloreo, recorte y el pegado. En mi opinión el dibujo es un buen principio también para el inicio a la lecto-escritura ya que propicia, a la vez, la libertad de la niña o niño para mostrar sus habilidades y usar su imaginación conforme a su desarrollo. Sin embargo, el gusto que tienen los alumnos por el dibujo, no indica precisamente que sean buenos dibujantes, por el contrario, muchos de ellos en un principio se niegan a hacerlo, más cuando se trata de dibujos espontáneos, es, decir, el dibujo libre. No obstante cuando descubren técnicas y prácticas como las del dibujo calcado, ya sea con papel carbón o a presión, para después repintar a lápiz, guiándose simplemente a través de las huellas que deja la punta del lápiz, el trabajo por dibujos cobra mayor sentido que el simple copiado de planas de letras.

Se puede decir entonces que el dibujo, coloreo, pegado y recorte, no sólo da respuesta a ciertas actividades que propician el gusto y el placer de los alumnos también por otro lado, facilitan en gran medida el desarrollo motor y viso-espacial; por ejemplo, en el dibujo y coloreo se desarrollan movimientos coordinados y se propicia la noción del cálculo. Lo hace el dibujo (esqueleto) en cuanto sirve de línea divisoria de donde empieza y termina los movimientos que se hacen en el proceso mismo. Lo hace el coloreo por cuanto que propicia el desarrollo de la agudeza visual y el de la escritura. Si bien es común que en un principio lo pintado por cualquier niña o niño se salga un poco de la línea establecida, no obstante, con el paso del tiempo tiende a mejorarse.

Otro elemento importante que podemos obtener en el dibujo, es el desarrollo de las habilidades en la abstracción de ideas, creación y recreación de mundos fantásticos por medio de ilustraciones. Y, por lo que toca al uso del recorte de dibujos y figuras también desarrollamos las habilidades motora, cognitiva y visual, pues, en la primera el niño refleja una habilidad de destreza manual, en la segunda, su habilidad mental y en la tercera, el cálculo de carácter viso-espacial.

Las actividades aludidas tienen – en mi opinión-, un valor significativo e inducen a facilitar el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura, en la niña o niño, sobre todo cuando se trata del recorte imaginario de una figura o de una grafía cualesquiera,

porque tienden a hacerlo con mucha atracción, al tiempo que socializan diversas formas didácticas de trabajo.

Como lo muestra un grupo de niñas y niños de primer grado en el que observé la riqueza de este principio pedagógico, mientras recortaban figuras los alumnos. Un niño le dice a sus compañeros, "Miren la hoja donde recorté mi dibujo, quedó como una letra "C". Los demás niños al verlo les parecieron tan ingeniosos lo que les había mostrado que de inmediato comenzaron a recortar, con los restos de las hojas, diferentes figuras y letras que ellos conocían.

Las cualidades mostradas por los niños me llevó finalmente a establecer nuevos mecanismos de trabajo, siguiendo con la actividad del recorte, pero ahora bien intencionada, situación que parece tener mucha importancia, tanto para el desarrollo de las habilidades mentales como en la representación convencional de las grafías, tal como a continuación se presenta.

El ejercicio realizado consistió en presentar, en primer término, la figura de un perro y luego retirarlo. Una vez retirado el dibujo modelo, se le pidió a los niños que desprendieran una hoja sucia de sus cuadernos, para poder llevar a cabo el recorte

de la figura solicitada. Muchos de ellos lo hicieron casi igual, y otros, de diferentes formas, sin embargo, cada uno de los recortes tenían parecido a otros animales.

En mi opinión, las actividades de recorte que se realizan parcialmente en las escuelas primarias, sólo tienden, al parecer, a cumplir algunas de las actividades que se señalan en el libro de ejercicio de español, o bien como una pequeña variante del quehacer de la enseñanza cotidiana del maestro. Más no como un recurso de aprendizaje para la lecto-escritura. Sin embargo, si tales actividades tuviesen un enfoque psicopedagógico, o bien con tintes de juego para la enseñanza de la lecto-escritura las actividades escolares serían más agradables.

Por cuanto a las actividades que se han señalado para la enseñanza de primer grado se enfocan más hacia su realización desde la perspectiva del juego y no de manera mecánica, en este trabajo se ha planteado el juego como un medio necesario para propiciar el aprendizaje significativo, y como recurso para propiciar la formación integral de la niña o niño y alejarse de prácticas parciales o sectoriales.

Es recomendable que en este grado escolar, el maestro tenga presente y claro, siempre, lo que establece como objetivo y los propósitos centrales del Plan y programa de estudio, y recordar que el papel central del maestro tiene como

funciones entre otras la de organizar de la mejor forma posible las actividades escolares que crea que deben realizarse para tales enseñanzas. Pues, según, el enfoque del Plan y Programa "a la escuela primaria se encomienda múltiples tareas. No solo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales".⁸⁵

En efecto, comparto la idea de que la escuela primaria no tenga como tareas únicamente enseñar más conocimientos de manera mecánica, sino que estas han de estar enfocadas siempre bajo la tesis constructivista, cuyo propósito consiste en fomentar el desarrollo integral y propiciar una enseñanza en que se recurre a ambientes más agradables y seductores, para lo cual no hay medio más apropiado que el juego.

De ahí, entonces, que las prácticas docentes deben fomentar la enseñanza-aprendizaje con un sentido artístico, es decir, construir, crear y recrear los conocimientos y no promover la enseñanza de conocimientos "puros", tal como se señala en el enfoque del programa de enseñanza de educación artística que dice que:

al desarrollar las actividades sugeridas en los programas, el maestro deberá tomar en cuenta las relaciones que estas guardan con el conjunto del plan de estudios; (y) de manera especial deben asociarse las actividades de música, danza, y expresión corporal con los contenidos de educación física y la apreciación y expresión teatral con la asignatura de español.⁸⁶

⁸⁵ Plan de estudios. *Op. cit.* Pág. 13.

⁸⁶ *Ibidem.* Pág. 144.

Lo anteriormente citado, se asemeja a lo que en este trabajo se ha venido proponiendo, o sea que la enseñanza de la lecto-escritura no debemos enfocarla, como tal, sino vincular y asociar esta con otras habilidades, y siempre ligadas al juego. Asimismo, en lo que toca al sentido artístico, al que se hace alusión es en términos prácticamente de artes: pintar, colorear, pegar, juntar y construir letras y palabras por medio de recortes o de materiales manipulables (periódicos y revistas).

De llevarse a cabo, así, la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, adquiriría un valor importantísimo, a tal grado, que podríamos asegurar que todos los juegos que se realizan fuera de la escuela, su uso y práctica podrían reflejarse en ella, ya que por lo regular todas las actividades que les agradan a las niñas y niños tienden, siempre, a representar un aspecto del contexto natural y sociocultural.

5.3 LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA POR MEIO DEL JUEGO

Es bastante compartida la idea de que para la enseñanza de la lecto-escritura debe partirse de manera global, es decir de palabras y enunciados sencillos y que tengan significado y relación con el contexto en el cual vive la niña o el niño y, posteriormente, dividirlos en parte más sencillas, hasta llegar a la representación

convencional de las grafías. Proceso y situación negados en la práctica, puesto que la mayoría de las escuelas siempre parten de lo particular hacia lo general. Esto se principia con las grafías, se continúa con las palabras y, por último, se procede a abordar los enunciados y textos sencillos; forma de enseñanza que, en la mayoría de las veces, tiende a provocar aburrimiento y cansancio, puesto que como se ha señalado a lo largo de este trabajo se desvincula totalmente del juego.

Mi propuesta está totalmente de acuerdo en que en la enseñanza se parta de lo general, porque la intención, aquí, es que la niña o el niño sea el que construya su conocimiento; sin embargo, lo general debe entenderse como el mundo amplio de las cosas, en este caso se trata ni más ni menos el de las letras y el de los textos. Sin dejar de reconocer que el mundo escolar, y particularmente a la lecto-escritura, se reduce a los libros, dentro de los que encontramos enorme variedad de textos y con los cuales podemos recrearnos, dada su enorme riqueza de mensajes e infinidad de palabras y letras que se repiten en uno de ellos.

Es posible que muchos maestros no usemos los libros por lo contradictorio que resultan estos materiales con las prácticas cotidianas que realizamos con nuestros alumnos. A la vez, porque en los libros de texto encontramos palabras compuestas, para cuya lectura aun no están capacitados nuestros alumnos. Sin embargo, la enorme cantidad de palabras y grafías semejantes brindan una buena oportunidad

para emprender una enseñanza significativa y motivadora, independientemente de que sí queremos partir de lo simple o a lo general. En mi propuesta se afirma también, que si bien los niños perciben de manera global, esto es posible en términos de objetos, cosas o animales y que en el caso de las letras, si bien lo simple resulta ser más fácil y lo general más complicado, en términos de significados, lo general es más fácil y lo simple totalmente se desvanece. Pero como estamos en el plano del juego es algo difícil que éste resulte aburrido.

Lo antes expuesto da pie a concebir de manera diferente la enseñanza-aprendizaje. En ello el papel del maestro es de gran trascendencia, porque es él finalmente quien decide si procede de manera particular o a lo general, o viceversa en el proceso pedagógico, y en cualquier caso desde el punto de vista del juego.

En este mismo sentido, la dosificación y clasificación del contenido de enseñanza-aprendizaje es fundamental, antes de emprender cualquier acción, porque invariablemente el maestro debe establecer el propósito y objetivo que quiere lograr.

Asimismo, se han de emplear palabras y preguntas acordes al nivel de comprensión de los niños y su contexto social, esto es, lo que en el apartado anterior he llamado asociación. Por lo demás, para tener un buen resultado, es necesario que las grafías a enseñar sean las de mayor uso tanto en la lengua española como en la lengua

indígena, y aunque muchas veces esto resulta ser contradictorio, si esto sucediera, podemos realizar el aprendizaje a partir de los nombres de los animales, cosas o frutas que se dan en la comunidad. Lo cual nos puede dar cuenta de cuáles son las grafías de mayor uso y las que resultan ser menos complicadas para la asociación dentro de un contexto social, así como en lo relacionado con su pronunciación y visibilidad.

En varios casos, no sólo en ámbito hogareño, sino también en los ámbitos comunitario y escolar, se ha observado que frecuentemente los niños juegan a las escondidas. A la vez que este juego se realiza siempre en donde pueden ser propicios, es decir, en lugares y espacios de difícil acceso y en el que los escondrijos son vastos, recursos que juegan a la vez papales importantes para realizar el juego a las escondidas. Pues entre más obstáculos resulten disponibles, más grande será su significado, excepción hecha de los niños menores de 5 años de edad, cual no es el caso que se trata aquí, pues en este se trata de niños mayores de seis años, edad apropiada para el juego a las escondidas.

Para el caso que nos ocupa tal vez exista la necesidad de cambiarle de nombre al juego, porque se trata ni más ni menos que de encontrar palabras y letras semejantes en un texto cualesquiera. Por ejemplo, "Encontremos la palabra...", o

busquemos hasta encontrar la letra... que están escondidas en la pagina... en el párrafo... la palabra...

El juego al que se hace alusión, muy común en la vida cotidiana de las niñas y niños tseltales, resulta muy divertido en el mundo de las letras, ya que construye una forma de enseñanza que, por lo general, casi no se da en un contexto de enseñanza escolar, sin embargo, su puesta en práctica con niños que oscilan entre 7 y 9 años de edad, en la comunidad donde se realizó el estudio, resultó ser una actividad muy atractiva para los educados. Cabe decir que esta experiencia, la puse en práctica en los últimos dos años de mi función como director de escuela, misma que los maestros de primer grado tomaron como modelo y medio necesario para fomentar la enseñanza convencional de las grafías.

También es necesario admitir que al principio, en los primeros ejercicios de esta enseñanza, le resulta algo complicado a las niñas y niños, dado que aún no tienen la habilidad de asociar grafías, carencia que también les lleva a cometer equivocaciones, de confundir unas con otras letras de características similares, por tanto, como se dijo antes, es tarea del maestro dosificar el contenido de enseñanza a fin de evitar que los niños cometan muchos errores. Pero una vez superada la habilidad de distinguir y de establecer semejanzas, los ejercicios posteriores, se harán con mayor facilidad y de gran motivación.

Las características de esta enseñanza, en comparación a la que suele realizarse en muchas escuelas primarias indígenas, tienen gran acogida por las niñas y niños, al igual que en los maestros (sede de la investigación) y las escuelas donde se puso en marcha en los dos últimos años.

Para la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura recurriendo al juego como recurso pedagógico cobra variadas formas, de cómo inducir a los educandos en este proceso.

Para dar mayor agilidad a la enseñanza de la lecto-escritura podemos también realizar en forma de juego de loterías, juego muy practicada por los niños en el patio de la escuela y del hogar. Este juego consiste en proporcionarle a las niñas y niños una tarjeta que contenga letras o palabras impresas, (o escritas) según sea el caso, pero no mayor de 9 grafías o palabras en cada tarjeta. Estas grafías o letras deben ser las mismas que contienen las tarjetas pero en secuencias diferentes. Y, para que el juego sea atractivo se recomienda hacerlo en pequeños grupos o en equipos de 5 integrantes.

El maestro o coordinador del juego, que también puede ser una niña o niño, es quien lee, enuncia y presenta, una a una, las fichas de letras o palabras a la vista de los aprendices para que, a su vez, ellos busquen en sus tarjetas contenida en las fichas.

El juego en este sentido, no solo cobra significado importante para la enseñanza-aprendizaje propiamente dicho, sino también le da otra forma de concebir a la escuela como espacio creativo y recreativo.

Quiero terminar, invitando a mis compañeros maestros indígenas bilingües a experimentar estas experiencias en las aulas, a fin de que logren la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura significativa.

CAPÍTULO VI

EL JUEGO LUDICO EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE ESCOLAR DE PRIMER GRADO: PROPUESTA.

Retomando el valor y el significado que el juego tiene en la cultura tseltal y la importancia que este propicia en las niñas y niños cuando son ejecutados en el patio de la casa, así como en los del patio de la escuela, afianza cada vez más la utilidad del juego en la enseñanza-aprendizaje escolar, particularmente a la enseñanza de la lecto-escritura en primer grado de educación primaria. Toda vez que el juego es un medio para el ensayo antes de dar paso al trabajo escolar propiamente dicho.

El juego es en sí un medio por el cual se ensaya, se consolida la personalidad y se afianza los conocimientos percibidos a través de los sentidos, y es a la vez también un medio para crear, recrear los conocimientos y reforzar con mayor solidez la asimilación retenida en la estructura cognitiva.

En este sentido utilizar el juego como proceso pedagógico para la enseñanza de la lecto-escritura ofrecería en la niña o niño formas más fáciles y prácticas para el aprendizaje y ayudaría también de la manera más fácil a identificar las características de cada una de las grafías y sus sonidos que tienen cada una de ellas, así como en la formación y estructuración de palabras y enunciados significativas.

La enseñanza aprendizaje de la electo-escritura por medio del juego implica por principio de cuentas hacer modificaciones a las formas tradicionales de enseñanza, debido a que esta modalidad de enseñanza se trata ni más ni menos de jugar, pero en su sentido más amplio del término, es decir, a partir de la raíz del concepto de *tajimal* o *ixta* (juego).

Bajo esta premisa de enseñanza, veo pertinente dar a conocer otro significado del concepto *tajimal*, que extraída de su raíz de esta palabra sería lo siguiente: *Ta* que significa vine o vengo; *jim* desbaratar o desarmar; y *a/* pesado o tedioso. Traducido literalmente al español significa más o menos así: vengo a desbaratar lo pesado o tedioso. Pero lo que en sí quiere decir, es desbaratar o desmenuzar algo que está previamente preestablecida y construido. En el caso de la lecto escritura serían las letras, palabras, enunciados y los signos lingüísticos.

Este nuevo significado de *tajimal* amplía su significado original: desarmar y desbaratar, ya que también implica evitar lo tedioso, o el de descomponer las partes de un todo y hacer de la manera más fácil lo que aparentemente es difícil; a lo sumo, implica estar en contacto directo entre sujeto-objeto.

Lo anterior nos podría llevar a hacer la siguiente interrogante. ¿Por qué es necesario desmenuzar un conocimiento, concepto, palabra o los alfabetos ya preestablecidos?. Simplemente porque son conocimientos o constructos hechos por otras personas; y para que esto sea comprendido cabalmente por el sujeto aprendiz, es necesario destruirlo o descomponerlo en partes para luego volver a componer tal como estaba originalmente, este proceso en tseltal se dice *sjimel*, *xchapanel* o *spasel* (descomponer, armar o construir).

Para la optimización de la enseñanza-aprendizaje por medio del *tajimal* (juego) es necesario evitar en la medida de lo posible el uso de los cuadernos, lápices, gis y el pizarrón, por lo menos durante los dos o tres primeros meses al inicio del trabajo escolar. La razón obedece que en estos recursos didácticos no suscita potencialmente las curiosidades de los educandos y tampoco tiene relación con el concepto de *tajimal* o *ixta*, ni mucho menos el *sjimel* (desarmar o desbaratar). Este último, en lo que respecta a la lecto-escritura, significa el proceso pedagógico con los cuales se procede a emplear los materiales. Estos auxiliares didácticos (materiales) son lo que en el ámbito del juego se conoce con el nombre de juguetes y, en el ámbito escolar materiales didácticos, ya sea natural o artificial.

Otra de las razones por la cual no es recomendable el uso del lápiz, cuaderno, gis y el pizarrón, entre otros recursos, al inicio de las actividades escolares es porque al

usarlo, pierde el significado cosmológico del *tajimal*, entendido este proceso como una actividad de simulación o lo que las niñas y niños tseltales le llaman *lotil atel o lotil nopojel* (trabajo de a mentiras o aprendizaje de a mentiras). Esto significa que no es el aprendizaje verdadero, ya que lo verdadero, está por venir. Es decir, la escritura con lápiz y cuaderno o la lectura en papel (libro).

En sustitución de estos recursos y respondiendo a los principios básicos por los cuales se caracteriza la enseñanza comunitaria y en particular la enseñanza de la lecto-escritura, es necesario el uso de materiales concretos y manipulables: barro, palitos, tallos de zacate, masa, plastilina, estambre, pita, bejuco, entre otros.

Durante el proceso de la enseñanza es ineludible la asociación o vinculación de las formas particulares expresivas de la cultura tselta: *xchojol o bit'il* (semejanza o lo parecido). Medios asociativos que alientan y suscitan la espontaneidad de la imaginación y la vinculación entre los recursos naturales y sus valores culturales. Lo que ésta a su vez contribuye a motivar y a sensibilizar los sentidos perceptivos y al desarrollo de afectos emocionales y psicológicas.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, el lenguaje juega un papel de gran importancia como medio de comunicación, aunque el juego lo sea por principio de cuenta. Sin

embargo, el lenguaje oral contribuye a facilitar, enriquecer e incentivar de modo más sutil el mensaje, más si se hace en formas de preguntas abiertas en donde se les permita explorar sus conocimientos, ya que las interrogantes directas tales como: ¿qué es esto?, ¿sabes qué es esto?, ¿cómo se llama esto?, esto, se llama así. Inhiben la imaginación y los conocimientos previos que pueden tener las niñas y niños en relación y funcional a su entorno natural y social.

No olvidemos que el juego, una de sus características más notables es la de realizar actividades no propiamente verdaderos, la simulación de actividades en las niñas y niños da pie con el paso del tiempo en convertirse en una actividad verdadera. Es por ello que el lenguaje que se ha de usarse en la enseñanza tendrá siempre el sentido de juego, tales como: para negar o afirmar algo se dice frío, tibio o caliente y cuando se quiere preguntar algo se debe emplear las interrogantes ¿a qué se parece esto?, ¿dónde lo han visto esto?, ¿esta figura han observado alguna vez en alguna parte?, ¿las figuras o dibujos que tenemos a la vista podemos encontrarlo en el camino, casa, milpa, en la raíz o en la corteza de los árboles, en los animales y aves?

Todas estas interrogantes ayudarán en gran medida a hacer recordar de sus experiencias adquiridas en la vida diaria, motivando y activando así lo que en este trabajo se ha denominado, los conocimientos previos.

La contextualización o escenificación de la enseñanza, es sin lugar a dudas, el principio pedagógico en la enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez permitirá lograr de entrada motivar la participación activa de los discentes y facilitar de la mejor forma la asimilación de los conocimientos, aun siendo una actividad diferente de su quehacer cotidiano.

Antes de dar paso sobre los mecanismos por los cuales debe seguir la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, quisiera recordar a John Dewey cuando dice que se aprende a leer leyendo y a escribir, escribiendo. Ante tales afirmaciones no me opongo a ello. No obstante, debe quedar claro que antes del trabajo está primero el juego. Aun que reconoce que se debe aprender jugando, ya que en sus investigaciones que realizó él, al igual que Piaget emplearon el juego como un medio para potenciar el aprendizaje, por el contrario, en esta propuesta, se difiere un tanto, por el simple hecho de que a ellos sólo le dieron el valor del juego como un medio que estimula el aprendizaje, más no el espacio y contexto donde se construye, destruye y reconstruye un conocimiento dado, o lo que en la cultura tseltal se concibe el *tajimal* o *ixta*: espacio donde se conforma la personalidad del sujeto, es decir espacio donde se juega con el conocimiento y el saber de los otros. Proceso y espacio donde se miente y se desmiente lo construido y lo dado como un hecho. Aunque en su concepto más amplio el juego, significa hacer todo de a mentira. O más bien, es

jugar de lo que uno sabe para comprobar si en verdad se sabe realmente lo que se cree que se sabe.

Aclarado todo esto daré a continuación algunos de los materiales con los cuales podemos proceder a la formación de las grafías, palabras y enunciados, según cual sea la intención.

En lo que respecta a la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura, el plan y programa de estudio sugiere que debe darse en sus dos modalidades: mayúscula y minúscula, tanto en letra scrip y como en manuscrita.

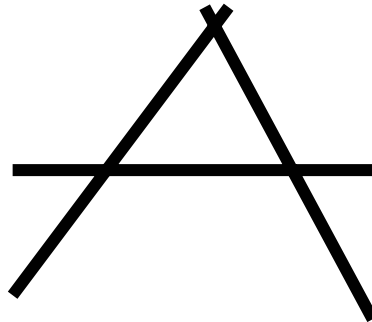
La representación convencional de las grafías es lo que menos nos debe preocupar. No obstante, sí debe quedar claro que la idea aquí es hacer de la mejor forma y de la manera más sencilla tales representaciones en los educandos. Toda vez que el propósito de la enseñanza se finca dentro de enfoque del juego.

Hecho que durante el tiempo que duró mi investigación y las experiencias obtenidas en las niñas y niños tseltales que para tales propósitos y por cuestiones metodológicas y prácticas resulta ser más fácil la representación de las grafías,

palabras y enunciados en letras scrip y en mayúscula, que en minúsculas, aunque debo aclarar que tales dificultades fueron mínimas.

Como he señalado y respondiendo a los principios pedagógicos, objetivos y de la naturaleza misma de *tajimal o ixta* y del *sjimel*, se recomienda usar palitos o varitas delgadas no mayor del grosor de un lápiz, mas o menos con una medida de 10 a 15 centímetros. A manera de ejemplo, con los palitos o tallos de zacates podemos empezar a formar, representar diferentes letras, palabras o enunciados.

Si se quisiera representar la letra A, por ejemplo. Sólo se necesita emplear tres palitos o varitas de zacate. Ver figura núm. 1



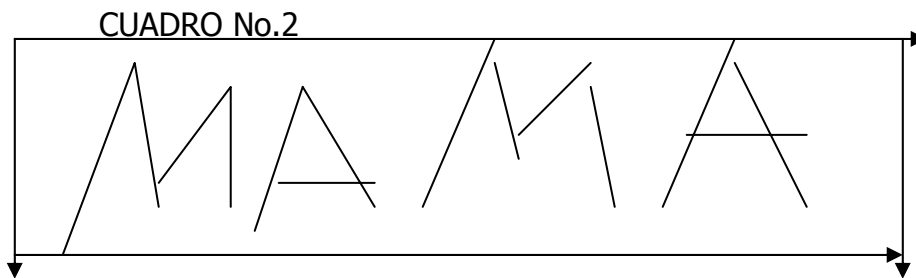
Ver. – Fig. No.1

En la representación o formación de grafías, palabras y enunciados, es necesario que el maestro o instructor conforme vayan colocando los palitos en el lugar correspondiente, también las niñas y los niños lo hagan de la misma forma. Pero

resulta ser más agradable y rica si se hace en parejas o en equipos no mayor de 5 integrantes.

Las ventajas de este trabajo consisten esencialmente en propiciar la participación y de mantener atento a los niños en observar el proceso de construcción de las grafías, así como la oportunidad de aprender objetivamente a identificar las partes y la cantidad de material que se requieren para la construcción, implicando a la vez el aprendizaje de conteo y el cálculo.

Entre más grande sea la palabra a formar, más posibilidades tiene el educando a ampliar sus aprendizajes de conteo. Ver ejercicio No. 2



En lo que respecta a la representación convencional de las grafías, palabras y enunciados en minúscula, resulta ser sencillo y fácil si se usan materiales suaves y manipulables tales como: estambre, pita, plastilina, barro o masa. Sólo que este último, no es recomendable su uso, excepto cuando ya está en estado de

descomposición, dado que este es un elemento cultural sagrado para la alimentación humana. Ver ejercicio No. 3



El uso de los materiales antes mencionados en la enseñanza de la lecto-escritura permite con mayor facilidad a la niña o niño corregir de inmediato aquellos desaciertos que pudiesen cometer al momento de representar las grafías o formar palabras, ya que sólo consiste en armar y/o desarmar la figura, por lo que dichos materiales se prestan para hacer las modificaciones que se requieran. En cambio, si se escriben las grafías o palabras en el pizarrón no podrían tener esas facilidades de

interactuar de manera directa y tampoco se podrían apreciar los procesos y su consecución de los trazos por muy mínimos que sean las que contengan la escritura de las grafías o palabras.

Una vez que las niñas y los niños hayan adquirido la habilidad de observar y de representar las letras o palabras, podemos apoyarnos y valernos de otro material que es muy común su uso en las escuelas primarias, sólo que hasta hoy, se ha empleado como un recurso didáctico para el conteo y a identificar objetivamente donde hay mas elementos (conjuntos), o en su caso como material de apoyo para la realización de operaciones de sumas y restas, material conocido con el nombre de ábaco.

Debido a su tamaño de este material sólo podemos representar en él, grafías, números, sílabas y palabras sencillas y cortas. Sin embargo, se puede construir el ábaco al tamaño de un pizarrón mediano y formar en él palabras y enunciados extensos.

Para su construcción de este material se necesita: madera, alambre o hilo y collares de tamaño regular.

El empleo de los materiales antes citados o más bien el material para la enseñanza por medio del juego, evita un sin número de problemas frecuentes en el quehacer

cotidiano del maestro. Tales como el desgaste en vano de útiles escolares: cuadernos y lápices. Ya que de acuerdo a mis observaciones, experiencias, y comentarios obtenidos con los padres de familia, los niños de primer grado se acaban un lápiz a cada dos días y un cuaderno semanal. Estos gastos excesivos, es causa de que muchos padres de familia no manden sus hijos a la escuela aun teniendo ya cumplidos los 6 años de edad, ya que por falta de costumbre a la escritura frecuentemente quiebran la punta de sus lápices y rompen la hoja de sus cuadernos por estar borrando a cada rato. Acto que son consecuencias de las exigencias de los maestros que obligan a sus niños que hagan bien las letras cuando aún no están en posibilidades de hacerlo, debido a que su experiencia precoz sólo puede armar y desarmar y con relación al mundo de las escrituras en papel (cuaderno) y de la lectura en libro se hace un poco complicado.

Mas para la lectura y escritura de textos resulta de gran atracción, si se trata de cuentos leyendas, chistes, mitos, entre otros. Los contenidos de este material puede también significarse juego en la cosmovisión tseltal.

Con esta modalidad de enseñanza creo haber respondido y afianzado la idea de John Dewey cuando dice que se "aprende a hacer haciendo". Proceso pedagógico que por supuesto no sólo garantiza el aprendizaje de la lecto escritura, sino a la vez, favorece el aprendizaje significativo, el desarrollo integral del niño, la comprensión de la

lectura y escritura y el desarrollo de las necesidades básicas del aprendizaje en los grados subsecuentes.

Una vez realizado y llevado a cabo el *tajimal-nopojel* o el *lotil nopojel* (aprendizaje por medio del juego o el aprendizaje de a mentiras), las niñas y niños estarán en posibilidades de hacer uso de los materiales escolares que comúnmente se emplean en la escuela: cuadernos, lápices, gises, pizarrones, entre otros. Toda vez que han comprendido la lecto escritura propiamente dicho.

CONCLUSIONES

Entre los tseltales de la selva lacandona y especialmente los de la comunidad de Benito Juárez, el juego tiene un significado muy basto y su importancia para el aprendizaje tiene gran reconocimiento.

El juego entendido como *ixta' o tajimal*, significa por su uso y valor, espacio y medio necesario para el aprendizaje, enseñanza, esparcimiento, motivación y de distracción. Por lo mismo, significa algo más de lo que comúnmente se le ha entendido, pues el juego no sólo es el deporte, sino que adquiere varias connotaciones. No se da solo en el ámbito del género humano una vez que en la cosmovisión tseltal, el juego también se presenta en los fenómenos naturales y en otros espacios de la vida de los seres vivos. Y sirve también para pronosticar y diagnosticar el estado de ánimo que guardan los niños, así como su desempeño que tendrán para la vida futura. Desde el juego se conoce el carácter de la persona y se presagia si es un hombre de bien y de progreso.

Las niñas y los niños demuestran sus cualidades desde temprana edad y el espacio propicio para esto es el juego.

Entre más juegan las niñas y los niños más conocimientos adquieren de la vida comunitaria, incluso, hay evidencias que sus habilidades lingüísticas los desarrollan por medio del juego.

En este contexto, el juego es primero y después el trabajo. Por eso –se dice- la actividad de los niños es al juego como el trabajo es al adulto. De ahí entonces que la práctica docente debe enfocarse desde las vivencias y concepciones de los infantes, y no se ha de proceder de otra forma que no tenga que ver por el gusto y preferencia de los pequeños.

Es necesario ubicar el quehacer cotidiano del maestro dentro del escenario infantil, a fin de que haya concordancia entre lo que se emplea lingüísticamente y el acto.

Tampoco hemos de tratar a los niños como si fueran adultos en miniatura, pues, si bien en ocasiones imitan ser adultos, solo están imitando roles que asumirán en el futuro.

A lo largo de mis observaciones y experiencia compartidos con niñas y niños tseltales, he notado que, por lo regular, la vida infantil es un mundo de fantasía, en el que las niñas y los niños representan en sus juegos diferentes personalidades, son excelentes cómicos y con facilidad engañan a cualquier persona aún compartiendo los mismos patrones culturales. De ello habla el que si bien; entre los tseltales se vaticina que las niñas y los niños que juegan fuera de lo normal, y demasiado exagerado tomando referencia de acuerdo a su desarrollo como producto de su aprendizaje, significa que

muy pronto va a morir, puesto que ningún infante a temprana edad podría representar algo que nunca ha visto. Sin embargo, la falta de base de tal afirmación ha quedado de manifiesto, por lo que hacen en sus juegos las niñas y los niños después del 1994, ya que a pesar de que no vieron realmente lo que es una guerra, las tanquetas y el implemento de guerra ellos la actúan en sus juegos. Pues el juego es su espacio de creación y recreación, aunque este representa algo de diferente como lo conciben los tseltales.

De la misma manera, simular la actividad de los padres, no significa que ellos posean los sentimientos de una persona adulta. Y si bien alguna persona adulta posee el alma de niño, hay también personas que aborrecen atender a niños.

En lo que respecta al trabajo educativo, trabajar con niños de primer grado resulta en gran manera difícil. En cambio, de tercero a sexto grado es menos pesado, puesto que a esta edad ya fluye la comunicación verbal y las niñas y los niños entienden con mayor facilidad las instrucciones relativas a lo que se va a trabajar en los libros de texto, concepción que es rechazada por quienes conciben el aprendizaje como simple transmisión de conocimiento. Mas aceptada por quienes pretendemos hacer de los niños sujetos críticos y analíticos de la construcción de sus conocimientos, ya que concebimos que si se equivocan, es porque los más creativos y mudables en imaginación son los niños pequeños menores de ocho años. No obstante, la

enseñanza de primer grado requiere de estrategias metodológicas para tales objetivos, pero sobre todo una que trastoque los estados de ánimos de los pequeños.

Hay indicios, que los padres no son los que enseñan a jugar a sus hijos, sino que son los mismos niños quienes imitan y socializan los saberes de sus padres. Pero el arte aquí, sin lugar a dudas, radica en penetrar a los sentimientos de los pequeños y hacer de ellos parte del placer de aprender, para lo cual no hay mejor medio que el del juego; espacio donde las niñas y los niños construyen sus fantasías y sobre el particular solo basta con observar, en detalle, las actividades que ellos realizan en sus juegos cotidianos, pues, los conocimientos que en ellos se manifiestan no son propiciados por maestro experto, psicólogo, pedagogos, o experto curricular alguno. Son conocimientos, actitudes y destrezas que adquirieron y perfeccionaron por medio del juego.

El juego, como actividad educativa mantiene alerta a los pequeños en todos los sentidos: auditivo, visual, táctil, pero, sobre todo, en él desarrollan su habilidad mental e imaginación enormemente. Esto es lo bueno del juego.

Se puede decir, entonces que el mundo más rico es el mundo infantil, por que solo piensan en el juego; el odio fenece en este espacio. Mas, si los niños alguna vez manifiestan discriminación hacia otros niños no es por propia iniciativa, sino que es

algo inculcado por los padres, por que en la vida infantil no hay malicia ni codicia y no se distinguen colores, razas ni posiciones económicas. Lo anterior queda corroborado en mi observación de la madre que le dice a su hija que no hay que jugar con tales niñas porque tienen piojos. En este caso es la madre quien trata de evitar que su niña juegue con otros niños. También he observado que hay casos en que nomás se descuidan los padres, salen los niños a buscar con quien jugar, aunque tengan piojos.

De los niños pequeños tenemos mucho que aprender, y para ello, hay un requisito indispensable. Es necesario desnudarse de los prejuicios y hacer memoria de lo que hicimos cuando éramos niños. Y no insistir en que nuestras niñas y nuestros niños se eduquen de la forma como nos enseñaron a leer y a escribir, menos aún de la forma como nos castigaron cuando jugábamos en el salón de clases.

De todo lo dicho anteriormente, viene al caso, recordar las palabras del sabio anciano Tiburcio Ruiz, de 68 años de edad, quien después de comentarme que, si su padre viviera, seguramente se hubiese arrepentido por la forma en que lo castigaba cuando jugaba a la fabricación de trapiches (molino de caña) dijo:

“El precio de mis curiosidades lo pagué con raspar 10 pencas de ixtle, pero aún así nunca cesaron mis curiosidades y tampoco entendió mi padre que quería ser

carpintero y ahora soy un maestro carpintero”,⁸⁷ afición que por este arte don Tiburcio inició en el juego y no en la escuela.

De lo expuesto, hasta aquí, se concluye que se ha de orientar el sentido pedagógico de la enseñanza escolar por el gusto preferencial de los pequeños; que hacerlo así habrá de propiciar una formación más integral y que en ello la labor del maestro es fundamental, ya que es quien ha de propiciar los medios necesarios para la enseñanza-aprendizaje.

Vale la pena recordar y analizar más en detalle nuestro quehacer educativo y orientar una nueva práctica hacia los espacios y ambientes donde los niños desarrollan más sus habilidades. Pues, sólo así, la escuela puede transformarse en centro de convivencia y ofrecer una educación para la vida. En la medida en que el juego se desarrolle a plenitud como un proceso pedagógico para la enseñanza, estaremos superando la enseñanza memorística y dejaremos de ser transgresores de la vida infantil.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO CONDE, María Luisa *et al.* *Ensayo sobre ciclo de vida.* INAH. S/F

⁸⁷ Tiburcio Ruiz. De oficio carpintero *Entrevista realizada en las oficinas de Aric en Ocosingo, Chiapas.* marzo de 1995.

- ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. En Cook T:D y CH. Reichart. *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Walitativa*. Madrid. Edit. Morata. 1986.
- ANDER_EGG, Ezequiel. *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires. Edit. Humanistas. 1987.
- ARIAS, Jacinto. *El Mundo Numinoso de los Mayas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Instituto Chiapaneco de Cultural.
- BRICEÑO ALCARAZ, Gloria. *El juego y el jugar: enfoques y perspectivas*. Guadalajara, México. Universidad de Guadalajara. Edit. Pandora, 1999. (La colección de Babel, 14).
- CLARA GARCÍA, Manuela. Partera empírica de 70 años de edad de la col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, marzo de 1994.
- CLARA LÓPEZ, Micaela. Madre de familia de la Col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.
- DEWEY, John. En Abbagnano y Visalberghi. *La Historia de la Pedagogía*. México, FCE, 1964.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Edit. Santillana. México. 1993
- DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. México, Edit. Colofón. 1989.
- FREIRE, Paulo. En Jesús Palacios. *La Cuestión Escolar*. Barcelona Edit. Laia. 1989.
- GARCIA MENDOZA, María Dolores. Anciana de 75 años de edad de col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, marzo de 1994.
- GROOS, Karl. En Bally Gustav. *El juego expresión de libertad*. México, FCE, 1964.
- HERNÁNDEZ CLARA, Petrona. Niña de 7 años de la Col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.
- HERNÁNDEZ, José Ángel. Padre de familia de 55 años de la col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.
- HERNÁNDEZ GARCIA, Nicolás. Padre de familia de 55 años de edad de la Col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.

- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Xochitl Citlali. Niña de 5 años de edad de Motozitla, Chiapas, 1995.
- HERNÁNDEZ RUIZ, María Dolores. Madre de familia de 30 años de edad de la Col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.
- LINTON, Ralph. *Cultura y Personalidad*. 10 ed. Trad. Javier romero. México. FCE, 1992.
- MARTINEZ ZENDEJAS, Jorge. "Síntesis del Proyecto de Investigación". *Identidad y Educación en el Medio Indígena. Un estudio etnográfico en el Estado de Puebla*, México. 1992.
- MERANI L., Alberto. *Las ideas Pedagógicas de Henri Wallon*. México, Colección Grijalbo. 1970.
- MORRIS, Bigge. *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México, Edit. Trillas. 1990.
- PIAGET, Jean y INHELDER, Barbel. *Psicología del niño*. 12 ed. España, edit. Morata. 1984.
- PIAGET, Jean. *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Edit. Barral. 1971.
- _____. *La formación del Símbolo en el niño*. 11 ed. Trad. José Gutiérrez. México, Edit. FCE. 1992.
- PEREZ HERNÁNDEZ, Lázaro. Maestro de primer grado de la Escuela Primaria Bilingüe "Gral. Lázaro Cárdenas" de la Col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro y KETCHUM Martha. *Creatividad en los juegos y juguetes*. México. Edit. Pax-México.1992.
- ROJAS SORIANO, Raúl. *Guía para realizar Investigaciones Sociales*. México. Edit. Plaza y Valdés. 1998.
- RUIZ, Francisca. Madre de familia de la col. Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.
- RUIZ, Tiburcio. De oficio carpintero. Ocosingo, Chiapas, marzo de 1995

- SÁNCHEZ, Fidelino. Niño de 10 años de edad de la col. Benito Juárez Ocosingo, Chiapas, abril de 1994.
- SEP-DGEI. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para niñas y niños Indígenas*. México. Edt. Talles Gráficos. 1999.
- _____. *Manual de Contenidos Étnicos*. 2da. ed. 1990.
- SEP. *Plan y Programas de Estudios*. México, 1993.
- SITTON, Nahmad. *INI 30 Años Después*. México. Edit. INI 1978.
- TAYLOR S. J. Y BOGDAN. *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. México, Edit. Paidós. 4º ed. 1982.
- VYGOTSKI L:S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, Edit. Crítica.1979.
- WALLON, Henry. *La Evolución Psicológica del Niño*. México. Edit. Grijalbo. 1974.
- WOODS, Peter. *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. México Edit. Paidós. 3ra. ed.1993.

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA

1. De acuerdo a su experiencia como padre o madre ¿a qué juegan los niños?
2. ¿Qué emplean los niños cuando juegan en el hogar o en patio de la casa?
3. ¿Cómo considera el juego de las niñas y niños entre la edad de los 3 a 8 años?
4. ¿Qué recuerda del juego que le ha hecho feliz como niño o niña?
5. ¿Es el juego solo una diversión o hay en él algo que se aprende y que sea útil para la vida adulta?
6. Los niños menores de 6 años, ¿la pasan toda la vida jugando o se ocupan en algunos de los trabajos del hogar o del campo?
7. Generalmente ¿en qué contribuyen los niños cuando se les solicita sus apoyos?
8. Cambiar el juego de los niños por el trabajo, ¿significa un castigo fuerte para ellos?
9. ¿Cuáles son los medios necesarios que se les inculca a los niños para que se interesen en el trabajo del campo o del hogar?
10. ¿El juego, es una actividad de perversión para las niñas y los niños?
11. ¿se les enseña a jugar a los niños o aprenden solos?

ANEXO: 2



ANEXO: 3



ANEXO: 4



ANEXO: 5



ANEXO: 6



ANEXO: 7



ANEXO: 8



ANEXO: 9



ANEXO: 10



ANEXO: 11





