

**SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**“La primaria comunitaria, una mirada intercultural  
a través del juego, la narración y los lenguajes artísticos.  
Estudio en caso: comunidad Amatitlán,  
municipio el Carrizal, estado de Hidalgo.”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**Maestra en Desarrollo Educativo**

**Presenta**

**Yadira Morales Jaimes**

**Dirección de Tesis  
Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación  
Artística, misma que se imparte en colaboración con el  
Centro Nacional de las Artes de CONACULTA  
(Convenio UPN-CNA: 2002)**

A Elena y Manuel  
(en plural),  
Por la bendición de su compañía.



## Índice

Agradecimientos	6
Introducción	7
Capítulo I. La educación comunitaria en México	
1. Antecedentes	17
2. Fundación del Consejo Nacional de Fomento Educativo	21
3. Agentes educativos, capacitación y organización	22
4. Programas y modalidades educativos	25
5. Propuesta pedagógica en la educación comunitaria	29
Dialogar y descubrir, manual del instructor comunitario	30
6. El aula Comunitaria: un espacio compartido	30
7. Materiales de apoyo en la educación comunitaria	31
Capítulo II Juego, arte y narración	
1. Juego y fiesta en la cultura	34
El juego en la educación comunitaria	35
2. Educación artística en la educación comunitaria	37
Caravanas culturales	39
3. Narración en la primaria comunitaria	41
a) Narración, códigos de interacción y cultura	44
b) Narración e identidad	45
c) La narración como proceso cognitivo	46

d) De la experiencia a la narración: estructura narrativa	47
e) Recursos lingüísticos para la narración oral	48

### Capítulo III Primaria comunitaria Amatitlán

1. Municipio el Carrizal, estado de Hidalgo	50
2. Primaria comunitaria Emiliano Zapata	53
a) Organización y capacitación de las figuras docentes	53
b) Disposición de los espacios en el aula	55
c) Espacios educativos	56

### Capítulo IV Días de fiesta: regalos, juegos y juglares

1. Arribo y estancia de la caravana cultural	65
a) El arribo	65
b) La estancia	67
c) Planeación y organización de las clases	67
2. El regalo de lectura, un don generoso	71
a) Cultura del <i>don</i> en la educación comunitaria	71
b) Cultura del <i>don</i> en el aula comunitaria	76
c) Había una vez: antecedentes de la lectura en voz alta	80
d) Experiencia educativa y estética en el regalo de lectura	84
3. Narraciones comunitarias en el proyecto pedagógico	94
a) Entrevistas	96
b) Correo comunitario	98
c) Álbumes de literatura	103
d) Diario escolar	105

4. La interculturalidad a través del juego, el arte y la fiesta en la caravana cultural	106
a) A la víbora de la mar, por aquí pasa el macehual	109
b) Adivina que oficio tengo	114
c) Manos a la obra	117
d) Instructores culturales: los profesionales de la alegría	121
e) Juglares e interculturalidad	123
5. Despedida de la caravana	125
a) Palabras de despedida	126
b) Antes y después de la visita de la caravana cultural	127
Conclusiones	129
Fuentes de consulta	138

## **Agradecimientos**

Para emprender este viaje llamado maestría conté con el apoyo de Elena Jaimes, Manuel Morales, José Guerrero, Elena Morales, Alejandro Save y Josefina Lobera; gracias por su confianza, pero sobre todo por enseñarme que los sueños son una anticipación de la realidad.

Durante el trayecto estuve acompañada por el equipo de la línea de Educación artística del Centro Nacional de las Artes. Agradezco de manera especial a mi directora de tesis y lectores; gracias por las aportaciones y comentarios para llevar a cabo la investigación que estoy presentando. Mi gratitud y aprecio a mis compañeros de viaje por su confianza, aportes y amistad; gracias por compartir la trama y el desenlace en este viaje.

También agradezco al Consejo Nacional de Fomento Educativo; la realización de esta investigación fue posible gracias a la autorización del Dr. Arturo Sáenz, Director General, además de contar con el apoyo de la Dra. Dolores Ramírez, Directora de Apoyo a la Operación y de Juan Carlos Melgar, Subdirector de Comunicación y Difusión. Igualmente agradezco la información y comentarios de Daniel Ledesma, Jefe del Departamento de Proyectos Culturales.

Finalmente expreso mi profunda gratitud a los instructores comunitarios, instructores culturales, alumnos y padres de familia de la primaria comunitaria de Amatitlán, de quienes recibí enseñanzas y afecto.

Y así fue la palabra:  
ligero soplo de aire detenido en el viento,  
en el espanto,  
entre la movediza realidad  
y el río de las sombras.  
Ahí está detenida la palabra vivaz,  
salvado este momento único  
Luís Bousoño

## Introducción

Como docente he dirigido mi interés hacia los servicios de educación comunitaria ofrecidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para atender a sectores de la población vulnerables, pobres y apartados de las ciudades donde no tiene acceso la Secretaría de Educación Pública; que básicamente son comunidades indígenas, rurales, y migrantes.

Dentro de la educación comunitaria me ha interesado el uso del juego como una actividad cotidiana en las aulas, así como la preocupación del Conafe por ofrecer materiales de psicomotricidad y juego a los instructores comunitarios, de esta forma Conafe no sólo hace énfasis en el desarrollo intelectual sino que incorpora el cuerpo y el área socio-afectiva como parte del desarrollo integral en el proyecto educativo, además de brindar apoyos a través de laboratorios de movimiento y talleres de psicomotricidad en capacitaciones nacionales a las figuras docentes. La integración del juego dentro del proyecto educativo del Conafe despertó mi interés en la investigación porque a lo largo de mi experiencia profesional difícilmente he podido observar que los maestros de primaria regular (SEP) promuevan el juego en el horario de clases y que jueguen con sus alumnos.

Otro de los motivos que dieron vida a esta investigación fue el proyecto de caravanas culturales; que promueve la educación artística y cultural en las comunidades, el cual tuve oportunidad de observar en un encuentro nacional de capacitación de Conafe.

El tercer elemento que me interesó observar fue la narración oral a través del proyecto educativo plasmado en el manual para el instructor comunitario

*Dialogar y descubrir*, donde se incluyen actividades de juego y educación artística. Estos tres elementos conformaron el objeto de estudio que abordé desde una mirada intercultural dentro del proyecto educativo; con la finalidad de encontrar las relaciones que existen entre ellos y cómo se concretizan en un caso específico, para llevar la generalidad del programa educativo al espacio y tiempo delimitado de una comunidad del estado de Hidalgo, durante la visita de la caravana cultural.

El proceso de este trabajo siguió la dirección del método cualitativo a través de la etnografía educativa, la cual me permitió participar en la vida cotidiana del aula comunitaria, registrarla e interpretarla a través de la reflexión en un ir y venir entre la teoría y la práctica. “Para Elsie Rockwell [...] la Etnografía es considerada como el conjunto de prácticas y herramientas desarrolladas de manera complementaria con la investigación cuantitativa, pero con una concepción más amplia, es decir, articulando la experiencia de campo y el trabajo analítico, lo que es parte inseparable de un mismo proceso” (Bonilla;2002:111). La educación como proceso social es un sistema complejo y dinámico, por ello consideré abordarlo desde la etnografía para conocer qué pasa en el aula comunitaria a partir de la interacción del juego, la educación artística y la narración. Esta metodología me permitió documentar la realidad escolar comunitaria desde una dimensión cultural; para ello utilicé las siguientes herramientas: diario de campo, registros de observación y entrevistas; que me apoyaron en la construcción de categorías analíticas, relaciones, análisis e interpretación del objeto de estudio a lo largo de la investigación. Este proceso conformó la estructura de la tesis, que consta de cuatro capítulos.

Antes de abordar el fenómeno educativo que acontece en la comunidad Amatlán, fue necesario construir un marco histórico que me permitiera conocer la educación comunitaria, para ello consideré los sucesos sociales, políticos y estructurales que dieron origen a la educación comunitaria en nuestro país. Con lo anterior construí el primer capítulo: La educación comunitaria en México. En este primer apartado identifiqué a la educación rural como antecedente para la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se establece

con el propósito de atender a los sectores con mayor desigualdad educativa. Posteriormente profundizo en la organización de las figuras educativas del Conafe; que atienden cuatro programas educativos: educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; en distintas modalidades: rural, indígena y migrante. En este apartado abordo la propuesta pedagógica expresada en el manual *Dialogar y descubrir: guía del instructor comunitario en su quehacer educativo*. Finalizo con una mirada hacia el aula comunitaria, a fin de conocer las características que la distinguen; así como a los materiales publicados por Conafe para la educación comunitaria.

A partir de esta mirada institucional seleccioné los referentes teóricos que me guiaron para observar y analizar las relaciones entre los elementos que componen el objeto de estudio; para ello me apoyé de otras disciplinas como la antropología, sociología, lingüística y pedagogía; con lo anterior elaboré el capítulo dos: Juego, arte y narración. En primer lugar examino el juego como parte de la cultura y de la educación comunitaria. Después describo cómo se desarrolla la educación artística a través del proyecto pedagógico y de las caravanas culturales. Concluyo este apartado con la narración que abordo desde dos perspectivas; la primera a través de la pragmática lingüística propuesta por Xavier Frías, quien plantea la existencia de tres contextos que envuelven el lenguaje: el social, el lingüístico y el situacional. La segunda perspectiva la abordo a partir del proceso cognitivo como parte de las competencias comunicativas que se propone desarrollar la escuela, para lo cual utilizo las estructuras narrativas desarrolladas por Lavob (1972) para la narración de una experiencia personal.

Emprendí la investigación de campo con tres visitas a la población de Amatlán, que antecedieron al arribo de la caravana cultural. Este acercamiento me permitió tener una visión panorámica de la localidad, con la cual desarrollo el tercer capítulo, titulado, Comunidad Amatlán; donde relato de manera general los aspectos sociales, económicos y culturales del lugar; a fin de ubicar el espacio geográfico y los distintos contextos en los que se establece la relación escuela-familia-comunidad, presentes en las distintas fases de la investigación.

Después, oriento el trabajo de campo hacia el aula comunitaria; describo su espacio físico, distribución de materiales y espacios educativos.

Días de fiesta: regalos, juego y juglares. Con esta imagen nombro la visita de las caravanas culturales, así como las características interculturales de dicho proyecto que median el regalo de lectura en voz alta, los juegos, el uso de lenguajes artísticos y la imagen del juglar personificado por el instructor cultural. Días de fiesta representa la integración cultural de lo lúdico (fiesta, recreación, juego y arte) con lo productivo (aprendizaje); lo que conforma la unidad de la obra educativa desde la voz y la mirada de los niños, instructores y comunidad.

El regalo de lectura se vuelve un elemento primordial en la investigación gracias a su relación cultural con el proyecto pedagógico, por esta razón lo abordo desde la *teoría del don*, de Marcel Mauss; a fin de analizar las obligaciones sociales entre la comunidad y los servicios educativos de Conafe. El regalo de lectura en voz alta pensado como obra literaria lo desgloso a partir de las tres funciones básicas de la experiencia estética (Jauss, 1972) las cuales analizo en tres momentos educativos: el primero *Aisthesis*, como forma de recepción de la obra artística, la experiencia estética y educativa que representa; después la *Catarsis*, como el placer del texto escrito desde la alegría de la cultura, donde reviso de manera general los textos publicados por el Conafe. Concluyo el capítulo con la *Poiesis*, en la elaboración de textos de los alumnos a partir de actividades de creación literaria propuestas en el manual *Dialogar y descubrir*. A partir de estos tres momentos examino la estrategia del regalo de lectura en voz alta desde la noción de experiencia educativa de John Dewey. Para dicho abordaje considero los dos principios básicos y necesarios para producir una experiencia educativa, el primero de ellos es *el principio de continuidad* a través del cual se articulan las experiencias actuales con las nociones y conocimientos previos, que constituyen una plataforma de actitudes, hábitos y pensamientos que modifican las experiencias subsiguientes. El segundo, es *el principio de interacción* que el maestro genera con sus alumnos para propiciar experiencias educativas.



Otra categoría del objeto de estudio es el juego, que justifico desde la perspectiva de Roger Caillos (1967) como una actividad compleja inmersa en la cultura, que genera aprendizajes. En relación al juego coexisten las actividades artísticas propuestas en el manual *Dialogar y descubrir*, que son retomadas por las caravanas culturales. Concluyo el capítulo con la participación del instructor cultural en el papel de juglar y su contribución en el registro y difusión cultural de las comunidades.

## **Algunas consideraciones metodológicas**

En el presente proyecto me interesaron las cualidades del objeto de estudio, es decir, las experiencias educativas y estéticas, las relaciones entre las categorías del juego, el arte y la narración, así como las relaciones entre los instructores, alumnos y la comunidad. El objeto de conocimiento lo construí a partir del carácter cualitativo de las relaciones, los sujetos, percepciones y noción de la vida escolar cotidiana en un contexto, tiempo y espacio específico. Por tanto, la investigación tuvo un enfoque cualitativo, entendido como “la conjugación de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos, normalmente inducidos y teorías que privilegian el significado que los actores otorgan a su experiencia” (Tarrés, 2001:16), dando mayor importancia a las cualidades que a las cuantificaciones de la información y experiencia en el campo de la investigación educativa.

El desarrollo tuvo un corte etnográfico, metodología que me permitió recuperar los elementos históricos y estructurales del objeto de estudio, además de facilitarme el registro de las narraciones cotidianas en el salón de clases, desde las cuales convergen subjetividades, interpretaciones y significados entre los alumnos, instructores comunitarios y culturales.

La investigación realizada es un estudio en caso porque a partir de la generalidad del programa educativo, analizo la singularidad en la primaria comunitaria Emiliano Zapata, Amatlán, estado de Hidalgo. El estudio de caso trasciende la investigación, ya que implica programas y proyectos que operan a

nivel nacional, por ello en los hallazgos se pueden identificar similitudes que ocurren en otras comunidades con distintos matices y particularidades, sin que por ello el estudio en Amatlán generalice la educación comunitaria. “Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino «particularizar la generalidad» y reconocer la manera en que lo genérico se expresa «en» cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar «una totalidad» a partir «de» los casos, sino «en» casos que están determinados, en alguna medida, por la «totalidad»” (Bertely:1994:2). De este modo, con la etnografía se resaltan los significados específicos de la localidad, sin que por ello generalicen o deslinden de los procesos generales que los sustentan.

## **Planteamiento del problema**

El primer proyecto de investigación se generó a partir de dos problemas preliminares, el primero planteado con base en los resultados obtenidos de la prueba Enlace sobre la asignatura de Español en las escuelas comunitarias atendidas por el Conafe, donde obtuvo un 7.7% como bueno y un 0.5% en el rango de excelente en el 2008. A partir de estos datos surgió la inquietud sobre el segundo problema preliminar en relación al desarrollo de las competencias comunicativas, relacionadas a la narración: hablar, escuchar, leer y escribir.

Sin embargo, pese a que la propuesta curricular de la educación comunitaria en la asignatura de español, tiene como eje rector el lenguaje no necesariamente se llega a la reflexión, ni al análisis, por lo que se desaprovecha la riqueza de los materiales.

La información recopilada sobre el desarrollo de clase demuestra que los IC [instructores comunitarios] tienden a hacer preguntas muy directas sobre el contenido de los textos, lo que da a los alumnos poco espacio para hacer cuestionamientos propios, aportar observaciones o hacer comentarios más abiertos (Fuenlabrada,2006:84).

Un estudio realizado por investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN, solicitado por el Conafe en 1996, revela que en la primaria comunitaria, “la lengua funge como medio de comunicación y de instrucción, más rara vez se convierte directamente en objeto de reflexión o creación” (Fuenlabrada, 2006:84). En dicho estudio se menciona que existen pocos espacios para que los alumnos hablen y expongan sus ideas, dejando el desarrollo de la lengua oral a espacios secundarios como: la exposiciones en otras asignaturas o en la explicación y descripción de fenómenos, así como las discusiones que puedan presentarse cuando se trabaja en equipos.

Al revisar fuentes de consulta sobre las competencias comunicativas, reconsideré la importancia del lenguaje como herramienta de aprendizaje a través de la argumentación, el diálogo, la reflexión y particularmente de la narración de la experiencia, dado que “la educación se basa en el lenguaje, que es el que asegura el intercambio durante el proceso de enseñanza aprendizaje [...]” (Reyzábal, 2002:59). También hallé en el programa educativo de educación comunitaria expresado en el manual *Dialogar y descubrirla* incorporación de actividades lúdicas y artísticas para crear espacios narrativos.

Por lo anterior el proyecto de investigación versó sobre la narración con relación al juego y las actividades artísticas, dejando atrás cualquier relación con la prueba enlace o alguna otra evaluación; todo ello permeado por la interculturalidad y el proyecto educativo del Conafe. La investigación se enfoca a la visita de la caravana cultural en la comunidad de Amatitlán.

## **Preguntas de investigación**

Las preguntas se reelaboraron a lo largo del proceso de construcción del proyecto, consolidándose de la siguiente forma:

a) Pregunta general:

¿Cómo se vinculan los lenguajes artísticos con la narración y el juego desde una visión intercultural en la primaria comunitaria?

b) Preguntas particulares:

1. ¿Qué singularidades tienen las narrativas de la primaria comunitaria, qué actores se involucran y de qué forma?
2. ¿Cómo se conjugan los lenguajes artísticos en las actividades cotidianas dentro del aula?
3. ¿Qué papel juegan las caravanas culturales?

## **Delimitación para la investigación etnográfica**

Cuando me acerqué al personal de Conafe para comentar mi interés en la investigación de la educación comunitaria, me brindaron la oportunidad de asistir como observador participante al taller de formación para los formadores de caravanas culturales, que se llevó a cabo del 21 al 25 de septiembre de 2009 en la Ciudad de México, en dicho taller se compartieron experiencias de varios estados del país. Con lo anterior tomé la decisión de delimitar la investigación al estado de Hidalgo por la cercanía con la Ciudad de México, lugar donde radico, y la experiencia de seis años en el programa de caravanas culturales. Después de hacer la elección me canalizaron con la Jefa de Programas de la Delegación del Conafe en Hidalgo y enviaron los oficios correspondientes al Delegado para la autorización.

La Jefa de Programas me dio a elegir entre dos comunidades: la comunidad de Amatitlán, en el municipio el Carrizal y la comunidad el Huizache, en el municipio de San Agustín Tlaxiaca. Entre éstas opciones elegí la segunda. Una semana después me comentó que al revisar el calendario de las caravanas culturales, la comunidad que había seleccionado ya había sido visitada, por lo cual me asignaría la comunidad de Amatitlán, y adecuarían la visita de la caravana con mis tiempos escolares.

El trabajo de campo estuvo organizado en tres momentos: 1) tres observaciones previas al arribo de la caravana cultural, 2) una semana durante la estancia de las instructoras culturales en la comunidad, 3) cinco visitas posteriores a la visita de la caravana.

Durante las visitas mi observación se estableció a partir de la interacción con los sujetos de estudio, dando origen a una observación participante, después elaboré cuadros y diagramas con las narraciones, lo cual me permitió familiarizarme con los datos, identificar patrones recurrentes, así como el seguimiento de las actividades a partir del manual *Dialogar y descubrir* en la planeación de las actividades educativas. Posteriormente pude replantear las preguntas de investigación que me guiaron en el trabajo de campo a través de la etnografía, cuyas características me permitieron elaborar, modificar y reelaborar las relaciones y los conceptos; registrar, participar y relacionarme con los espacios narrativos en un proceso reflexivo en cada una de las etapas de la investigación.

En la etnografía, el investigador se vuelve “[...] el instrumento que engarza la situación y le da sentido” (Eisner, 1998:50). En este proyecto se ve implicada mi persona desde una unidad con características sociales, culturales, personales y profesionales como docente, desde la cual pude reflexionar y reelaborar el objeto de estudio durante el recorrido de la investigación. Durante mi estancia en Amatitlán, la comunidad me permitió participar y llevar a cabo la investigación que ahora presento. Sin embargo también fue necesario tomar distancia y ser lo más neutral posible en la construcción del objeto de estudio para hacer aportes significativos al campo educativo desde una mirada profesional e imparcial.

### **Seguimiento en la construcción de las categorías de análisis**

De forma preliminar realicé registros abiertos y exploratorios sobre la relación entre el juego, la narración y las actividades artísticas. Para la interpretación de las observaciones fue necesario formular preguntas, diagramas y analogías; además de buscar apoyos en otras distintas disciplinas como la sociología,

pedagogía, neurología y literatura. Cabe mencionar que la interpretación estuvo implícita desde la construcción de los datos (Gil, 1994), ya que tuve que seleccionar, elaborar y construir a partir de las experiencias observadas, vividas y compartidas en el aula y con la comunidad. Como resultado de este proceso pude identificar elementos narrativos y culturales como el regalo de lectura en voz alta, el papel de las caravanas e instructores en la interculturalidad de la educación comunitaria, así como la trascendencia educativa del proyecto pedagógico concretizado en el manual *Dialogar y descubrir*.

El proceso de interpretación como señala Geertz, consiste “[...] parafraseando a Aristóteles, en «decir algo sobre algo» y tiene también un apoyo analógico [...]”(Velasco,2004:71), de ahí que fue indispensable dar voz a los niños, instructores y comunidad para la construcción conceptual a partir de las teorías prestadas y conceptos definidos en el marco teórico.

Para la elaboración de categorías, consideré los patrones recurrentes, inusuales, contradictorios y emergentes; realicé una lista de dieciocho patrones específicos que después seleccioné y agrupé con base en las preguntas de investigación reformuladas a partir de los primeros registros de campo. A través de la interpretación y análisis de la información, se abrió la posibilidad de incluir la expresión a través del lenguaje y la presencia de las voces de los actores en el texto de la tesis, con intención de presentar las experiencias, relaciones, situaciones educativas y creativas a través de narraciones, diálogos, entrevistas y fotografías de actividades lúdicas y artísticas, espacios educativos, materiales elaborados por los alumnos y por las madres de familia que participaron en el programa de caravanas culturales con el fin de mirar a través del texto.

### **UNA PALABRA**

Palabra primera,  
una palabra sólo, la cruda palabra  
que quiere decirlo  
todo.  
Anterior al entendimiento, palabra.

Palabra viva,  
palabra con temperatura, palabra  
que se produce  
muda.  
Hecha de luz más que de viento, palabra.

Palabra dócil,  
palabra de agua para un molde cualquiera,  
que se acomoda en cubeta, en versos, en penas.  
Cualquier manera de mantenerse, palabra.

Palabra mía,  
materia, criatura mía, palabra  
que me produce  
miedo  
y que me escribe desatento, palabra.

Tal vez una noche,  
cada palabra que uno de nosotros murmura,  
que mezcla las letras que yo invento.  
Otras expresiones del placer, palabra

Palabra buena,  
no para hacer literatura, palabra,  
sino de habitar  
hondo  
el corazón del pensamiento, palabra.  
Francisco Buarque de Hollanda, 1944

## CAPÍTULO I

### La educación comunitaria en México

**E**n este primer capítulo ofrezco un panorama general del programa de educación comunitaria, para ello proporciono una mirada de la institución del Conafe con el fin de conocer el papel que desempeña dentro del fortalecimiento de la educación en nuestro país; así como su estructura organizativa a través de distintas figuras docentes que se coordinan y orientan hacia un mismo fin: que todos los niños cuenten con la educación básica.

De manera breve puntualizo algunos acontecimientos históricos para tener claro desde dónde se genera la educación comunitaria, así como los distintos programas y modalidades educativos que ofrece. Posteriormente hago mención de cómo se organizan los cursos comunitarios y las figuras educativas que participan en ellos.

Concluyo el capítulo con una descripción del aula comunitaria, espacio multicultural y multinivel que evidencia el concepto de comunidad.

#### 1. Antecedentes

En nuestro país la educación comunitaria tiene su orígenes en la Escuela Rural Mexicana (1920-1940), período en el cual se establecieron gran número de escuelas en las zonas rurales, llamadas *Casas del pueblo*. En ellas se enseñaba a través de *la educación para la vida y la enseñanza por la acción* que habían propuesto algunos profesores como Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Cándido Aguilar, Salvador Alvarado, Enrique Corona Morfín y Enrique Guadalupe Nájera entre otros. En aquel entonces los jóvenes que iban como



maestros a las escuelas rurales se capacitaban con cursos impartidos por maestros sobresalientes o por las *Misiones Culturales* (Rockwell, 2004).

Para comprender el papel de la educación comunitaria es necesario conocer qué se entiende por comunidad: Murray G. Ross la define desde el campo del trabajo social como “[...] un grupo de personas ocupando una determinada área de sociedad, la cual participa de un sistema de intereses y actividades bastante amplio, como para poder incluir casi todas sus relaciones sociales” (Murray citado en Diéguez, 2000:11). El concepto de comunidad tiene diferentes enfoques, sin embargo distintas definiciones coinciden en identificar tres elementos en común, que son:

1. Un área geográfica
2. La interacción entre el hombre y el área geográfica.
3. La interacción hombre-hombre

Las interacciones hombre-hombre y el área geográfica condicionan los conflictos sociales que han surgido en las comunidades rurales a consecuencia de la desigualdad en la distribución de los bienes y recursos naturales, así como las desigualdades en las relaciones de intercambio y competencia comercial. Otra problemática más que les caracteriza, es la lejanía en la que se encuentran o el difícil arribo a ellas; por lo anterior se dificulta el acceso de los servicios educativos. Dadas las características físicas, sociales y geográficas de estas comunidades es frecuente que encontremos niños que viven en condiciones adversas, que se encuentran en desventaja para asistir a la escuela, tanto por distancia, carencia de medios de transporte, como económicas; lo anterior priva de la educación básica a los niños que viven en los lugares más apartados de las ciudades.

Desde el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) hasta el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1979), dadas las características estructurales de la Secretaría de Educación Pública; no brindaba el servicio educativo a todas las poblaciones del país, por tanto se agudizaron las desigualdades educativas y sociales. Comunidades que, al no tener acceso a la educación no se propició la

transformación social, premisa de la acción educativa. La educación tiene dos premisas: una de transmisión cultural, intelectual y moral adquirida a lo largo de la humanidad; y otra de transformación social. Al negarles la educación se les abandona al rezago económico y social. Una de las grandes problemáticas de América Latina y principalmente de nuestro país, es el alto índice de pobreza y analfabetismo en las comunidades rurales, migrantes y marginadas. Para resolver esta problemática Pescador Ozuna (1995), propone la implementación de una política social integral, a partir de la cual se aborden factores que afectan la política educativa; como la alimentación, la salud, el acceso y la cobertura.

En el caso de México “[...], se optó por atender dos frentes fundamentales para la educación: la cobertura y la calidad” (Pescador, 1995:51). La primera como respuesta de un derecho constitucional a la educación, según las características culturales y de desarrollo de los niños y jóvenes; y la segunda en relación a las características y oportunidades que brindan los proyectos educativos, cuyos planes y programas deben ser acordes a la realidad y retos actuales.



Un ariete de la Escuela Rural Mexicana: las Misiones Culturales (años veinte). Archivo fotográfico Hermanos Mayo. Archivo General de la Nación. Cit. en Conafe, 2006.

## **2. Fundación del Consejo Nacional de Fomento Educativo**

Bajo el panorama antes descrito, surge el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), creado bajo decreto presidencial el 9 de septiembre de 1971 como un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de impartir educación básica a todos los niños en edad escolar que pertenezcan a las comunidades rurales y marginadas del país. De esta forma Conafe da respuesta a la idea de “Hacer llegar el servicio público de la educación al mayor número de mexicanos, en condiciones de recursos disponibles insuficientes [...]” (Decreto de creación del Conafe, Diario Oficial de la Federación, 10 de septiembre de 1971, cit. en Moreno, 2006:21).

Otro aspecto que afecta la educación en las comunidades rurales, migrantes y marginadas, son los espacios áulicos. Algunas escuelas no cuentan con espacios adecuados en cuanto a la construcción, servicios (agua, drenaje, ventilación), acceso y adecuaciones físicas para niños con discapacidad, para brindar al niño un espacio favorable para su aprendizaje; problema que ha permanecido a lo largo de décadas, debido al bajo presupuesto que se asigna al sector educativo en México.

Actualmente, gracias a la Alianza por la Calidad de la Educación, presentada por el Ejecutivo Federal por medio de la SEP, se estableció el compromiso de impulsar la infraestructura educativa a través de un crédito otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y con apoyo del Banco Mundial (BM) que fue canalizado específicamente a tres tareas 1) la formación y capacitación profesional de los docentes, 2) mejorar la calidad del entorno en que se realizan sus trabajos y 3) fortalecer los sistemas de información interna del Conafe (Alas para la equidad, Conafe, Marzo 2010). Derivado de este propósito Conafe ha construido y rehabilitado mas de 30 000 espacios educativos, principalmente aulas y sanitarios, de los cuales más de 50% se realizaron durante 2008 y 2009 (Alas para la equidad, Conafe, Agosto 2010).

### 3. Agentes educativos, capacitación y organización

Una estrategia que distingue el sistema educativo de Conafe es la participación de los jóvenes de la región como instructores comunitarios, pues ellos están más sensibilizados para comprender las problemáticas y oportunidades que les brinda la zona geográfica, con la finalidad de favorecer la identificación y colaboración entre escuela y comunidad.

En la educación comunitaria, la figura docente ha sido el eje central del modelo educativo, por lo que existe una organización de capacitación y formación continúa; la cual se fortaleció gracias a la expedición del Reglamento de educación comunitaria, autorizado el 21 de agosto por el Presidente José López Portillo. Los programas de capacitación y actualización de docentes en el Conafe tomaron como punto de partida el perfil de los instructores comunitarios y la población por atender.

“[...] Esto dio lugar a un modelo con un enfoque intercultural que considera la diversidad cultural como ventaja pedagógica y como punto de partida para el desarrollo de competencias docentes. Dichas competencias son definidas como el conjunto de habilidades, actitudes, valores y líneas de acción que posee un docente que, a su vez, determinan el modelo y los resultados de la labor educativa” (Moreno, 2006:99).

El instructor comunitario y demás figuras docentes que participan en la educación comunitaria son un medio para el desarrollo social, involucran y motivan a los padres, comunidad y autoridades correspondientes a formar parte del quehacer educativo; y así lograr un mayor aprovechamiento académico en un ambiente de respeto y tolerancia, transformando su realidad social.

El programa de capacitación permanente cuenta con las siguientes figuras docentes:

Instructores comunitarios: Son jóvenes de origen rural, entre los 14 y 24 años de edad, que han concluido su secundaria o bachillerato, que conocen las costumbres y si es posible hablen alguna de las diversas lenguas de la comunidad donde prestan su servicio. Para Conafe es muy importante que estos

jóvenes sean afines a la cultura de cada localidad para una mejor adaptación, identificación y comprensión de las necesidades de sus alumnos, padres de familia y de la misma población. Cuando ingresan reciben una capacitación inicial, después se trasladan a la comunidad a la que acuden de lunes a viernes a impartir las clases en el programa educativo que les sea asignado, mientras están ahí, los padres de familia del lugar se organizarán para darle hospedaje y alimentación; lo que favorece su integración a la comunidad.

Los jóvenes pueden permanecer uno o dos años como instructores comunitarios, periodo en el que Conafe les ofrece además de materiales didácticos y capacitaciones continuas, una beca mensual a lo largo de su estancia en el programa. Posteriormente les otorga otra beca para continuar sus estudios de bachillerato o licenciatura, que puede ser de hasta 60 meses si su participación como instructor fue de dos años.

Capacitadores tutores: Son instructores comunitarios que han destacado en su labor docente. La delegación los invita a seguir participando en Conafe; para apoyar y capacitar a los nuevos instructores a partir de la experiencia y capacitación que han adquirido en los dos años que han estado frente a grupo. De esta forma Conafe reconoce la labor y experiencia de sus figuras docentes para nutrir y fortalecer su quehacer educativo.

Asistentes educativos: Son seleccionados entre los mejores instructores y capacitadores. Su función es apoyar a los capacitadores tutores, además de organizar y llevar a cabo el plan de apoyo pedagógico con los niños que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, para dicho fin reciben capacitación través de cursos, talleres y encuentros nacionales.

Coordinadores Académicos: El perfil del coordinador requiere de una licenciatura y experiencia en la educación comunitaria, que les permita conjuntar la teoría con su práctica educativa, y a partir de ello, puedan elaborar, preparar e impartir la capacitación a los capacitadores tutores y asistentes educativos; a su vez también asisten a capacitaciones y talleres que les apoyen en su trabajo como asesores y formadores.

Becarios: Son ex instructores comunitarios o capacitadores tutores becados por Conafe para realizar estudios de licenciatura y, que por medio del servicio social comparten su experiencia con los instructores que están frente a grupo para darles algunas recomendaciones y estrategias que pueden llevar con los alumnos. También pueden participar directamente con la comunidad impartiendo talleres artísticos, culturales o deportivos donde estuvieron dando clases.

Para apoyar a las figuras docentes en su formación y capacitación, Conafe organiza encuentros y actividades regionales, estatales y nacionales, un ejemplo de ello son las reuniones de capacitación de *Fortalezas* que en marzo de 2009 finalizó su tercera etapa. “En un primer momento Fortalezas hizo énfasis en las actitudes de liderazgo, confianza, asertividad y autoestima. [...] El segundo momento resalta la feria temática que involucró a los participantes en una reflexión sobre los derechos humanos, democracia, participación social, salud, sexualidad, y participación en la comunidad de las asociaciones promotoras de educación comunitaria”<sup>1</sup> En la tercera etapa se organizaron laboratorios para la capacitación, que propiciaron la participación dinámica de aprendizajes compartidos, la reflexión y reelaboración a partir de parámetros de evaluación flexibles y diversos.

Otro aspecto importante sobre la capacitación docente es la organización en cascada que tiene Conafe, cuyo propósito es tener mayor cobertura en la formación de los instructores comunitarios a través de reuniones periódicas, donde se organizan talleres para que las figuras docentes que han recibido alguna capacitación la impartan a todos los que están bajo su coordinación o asesoría, a través de propuestas en donde se involucren los sustentos teóricos, el análisis y la práctica.

En febrero de 2009 Conafe inició el proyecto de Asesoría Pedagógica itinerante, donde egresados de las Escuelas Normales y de la Universidad Pedagógica

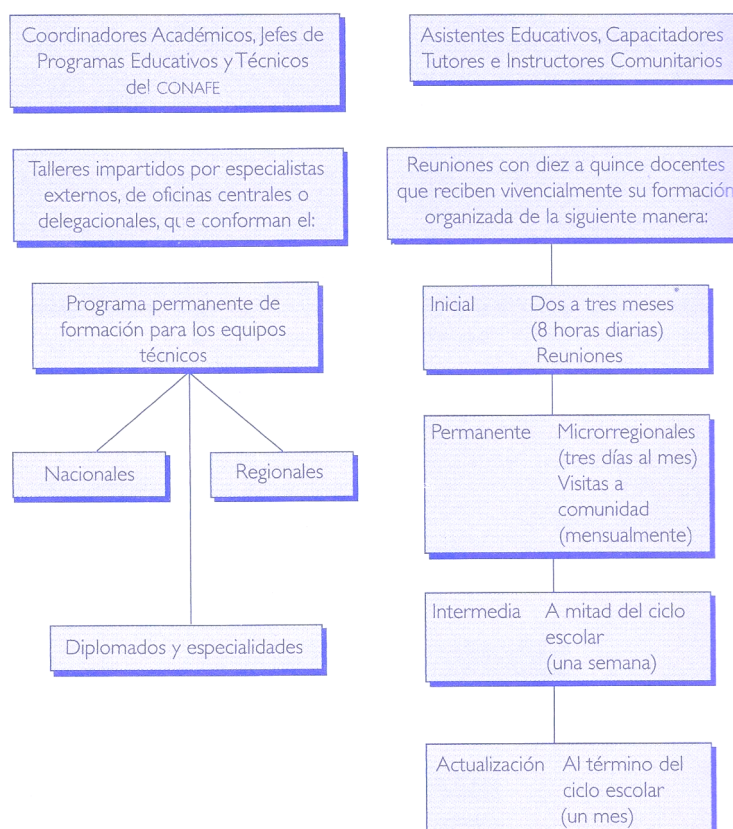
---

<sup>1</sup> Información tomada de los boletines de la web [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx). El título del artículo es “Fortalezas de la Educación Comunitaria”. Junio 2009.



Nacional imparten asesorías a los instructores comunitarios, como un servicio a nuestro país, por el cual se les apoya con una beca económica. Dicha asesoría se asigna a las localidades que han presentado mayor rezago, bajo aprovechamiento en las evaluaciones de la prueba ENLACE y altos índices de reprobación.

A continuación se muestra un cuadro sobre la organización que emplea Conafe para la capacitación permanente de las figuras docentes.<sup>2</sup>



#### 4. Programas y modalidades educativas

Conafe cuenta con cuatro programas educativos: educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; estos a su vez pueden instalarse en tres contextos geográficos: 1) microlocalidades del medio rural de población campesina,

<sup>2</sup> Diagrama tomado del libro “Equidad y calidad en la educación básica” Conafe, México, 2000. Esta estructura ha cambiado por un nuevo marco conceptual y metodológico llamado “El desarrollo Profesional de las Figuras Educativas del Conafe” diciembre 2010.

mestiza e indígena; 2) campamentos de jornaleros agrícolas migrantes y 3) zonas suburbanas<sup>3</sup>

Las modalidades educativas son las siguientes:

#### **a) Cursos comunitarios**

La propuesta educativa inició a través del Sistema de Cursos Comunitarios, donde los servicios educativos quedaban no sólo bajo la supervisión del Conafe, sino también de las autoridades federales de cada entidad. Para 1973 Conafe inició con un programa piloto en el estado de Guerrero atendiendo a 100 comunidades localizadas en las siete regiones del estado en donde se ofrecía la educación de primero y segundo grado de primaria. Este proyecto contó con el soporte de la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar de la SEP y el Instituto Nacional Indigenista (INI, actualmente llamado CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) . El apoyo se brindó a través de albergues indígenas, la campaña “*eduque a un niño*” y una beca mensual a estudiantes indígenas bilingües. Posteriormente dado el buen resultado obtenido se extendió a todo el país.

En sus inicios Conafe atendió a 3,873 niños en educación primaria, con la participación de 100 figuras docentes. Actualmente, en los últimos 10 años se han atendido en promedio más de 287,000 alumnos de educación básica, con la participación de más de 36,000 figuras educativas (Alas para la equidad, Conafe, Agosto 2010).

La capacitación de los primeros instructores comunitarios estuvo a cargo de un equipo de Investigación del Instituto Politécnico Nacional, mismo que realizó los Manuales del Instructor Comunitario I y II. En 1977 como parte del Plan Nacional de Educación, cuya política social priorizaba la cobertura de la educación básica primaria en todo el país priorizando las comunidades con menor desarrollo educativo, desarrollo social y económico; Fernando Solana, Secretario de

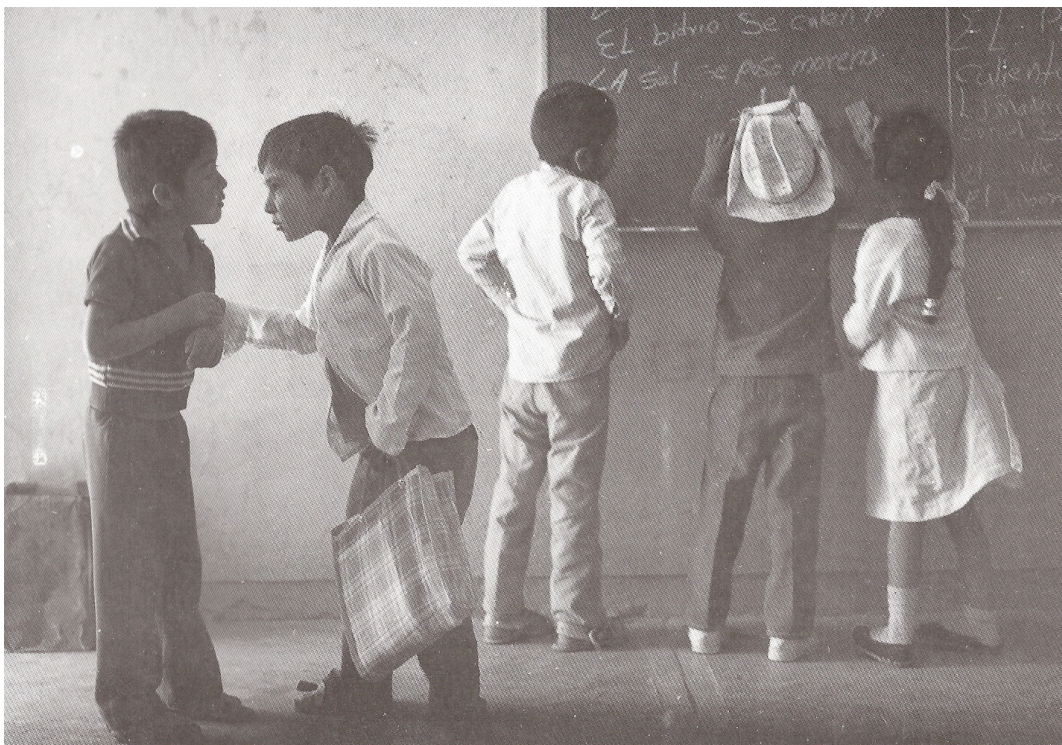
---

<sup>3</sup> Consultado en el documento: Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena.



Educación Pública en 1978, lanzó el “Programa de Educación para todos”, que abrió la posibilidad de operación por parte de Conafe a todos los estados de la República Mexicana (Moreno, 2006). La ampliación del servicio educativo fue posible gracias a una evaluación realizada al Programa de Cursos Comunitarios, donde los resultados de los primeros grados de primaria fueron similares a los resultados obtenidos por escuelas del medio rural atendidas por la SEP (Guerra, 2000). Finalmente el programa educativo que había iniciado con 1º y 2º de primaria se agregaron otros dos grados y en 1978 se culminó con el 5º y 6º. Además de sumarse la elaboración del Manual del Instructor Comunitario III.

La educación comunitaria retomó algunas actividades y propuestas de la escuela rural, tales como: el huerto agrícola, el museo escolar, el periódico mural, actividades artísticas, las ceremonias cívicas y festivas, las cooperativas, entre otras. (Rockwell, 2004). En ellas se retoma la experiencia, saberes, tradiciones y actividades productivas de la comunidad, que reorganiza a través de nuevas estrategias de acción, formación de recursos humanos y enfoques sobre la función de la educación en la sociedad y el proceso de desarrollo (Moreno, 2006).



Fotografía tomada del libro Dialogar y descubrir. Manual del Instructor Comunitario. Nivel I y II.

## **b) Educación indígena**

Por petición del gobierno federal en 1994 Conafe inicia la atención educativa de la población infantil indígena, para ello realiza adecuaciones a los programas de educación comunitaria, así surge en 1994 el Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI), cuyo propósito es “[...] atender la alfabetización bilingüe, la recuperación y revaloración de las lenguas y culturas indígenas; para lograrlo se adopta una clara orientación intercultural y bilingüe que ha sido respaldada con la producción de diversos materiales didácticos propios y el fomento del uso de las lenguas indígenas en la capacitación de las figuras docentes” (Moreno, 2006:95).

El PAEPI a través de su propuesta curricular incorpora los elementos de la escuela rural que se refieren al trabajo (proceso productivo) y al juego (proceso lúdico y cultural, social e individual) como procesos de aprendizaje para la vida.

La concepción del aprendizaje en la educación indígena tiene dos premisas “Aprender a hacer y jugar a ser” (Casariego, 2000), a partir de las cuales se incorporan las habilidades del niño dentro de su contexto cultural y económico que frecuentemente pertenece a comunidades con tradiciones artesanales y agropecuarias. De esta forma, se incorporan lenguajes y tareas artísticas, económicas y sociales en relación con las capacidades y características de los niños como las capacidades lúdicas, creativas y de investigación con la finalidad de lograr una educación integral en la educación comunitaria. “Se aprende a partir de la propia ejecución de las tareas; con los sentidos y con el lenguaje se encuentran los mejores modos de hacer” (Casariego, 2000:19).

El proyecto pedagógico de la educación comunitaria incluye la participación de los adultos. Esto tiene que ver con las expectativas de los padres respecto a la educación de sus hijos. Para ello, se involucra a los miembros de la comunidad en las actividades escolares como informantes culturales, observadores y evaluadores en las exposiciones y clases abiertas. De esta manera se fortalece el vínculo entre la comunidad y la escuela. (Casariego, 2000).

### **c) Educación para niños migrantes**

Para 1994, Conafe ofrece sus servicios educativos a las comunidades de niños de padres migrantes; para ello realiza adecuaciones curriculares a los programas de educación comunitaria para atender los grupos pluriétnicos formados por hijos de jornaleros agrícolas que tienen que migrar a distintas poblaciones durante el año en busca de trabajo. Este programa también brinda el servicio a comunidades itinerantes como los circos y ferias.

En 2005, Conafe llevó a cabo en el estado de Michoacán un proyecto llamado “Sigamos aprendiendo en el Hospital”, cuya misión fue llevar la educación básica a los niños y jóvenes que por motivos de salud debían permanecer en el hospital, los servicios educativos fueron ofrecidos por instructores comunitarios, para junio del 2010 el programa fue transferido a otras instituciones.

## **5. Propuesta pedagógica en la educación comunitaria**

Entre 1989 y 1995 el Conafe organizó diversos foros para analizar los sustentos teóricos y metodológicos de la educación comunitaria. Solicitó el apoyo de distintos expertos en educación rural, autoridades y personal institucional, figuras docentes y representantes de las comunidades atendidas; con el propósito de apoyar al instructor comunitario en la elaboración de estrategias que permitieran involucrar a la población local en las acciones de diagnóstico, planeación y trabajo en torno a la problemática sentida por los habitantes. Todo esto bajo el sustento de la investigación-acción (Guerra, 2000). En este tiempo también se inició una revisión y seguimiento de los manuales *Dialogar y descubrir*, elaborados por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esto con el fin de proponer orientaciones pedagógicas acordes a las propuestas de la investigación educativa, así como la incorporación de los cambios que la SEP había realizado a sus programas (Guerra, 2000). Posteriormente para el periodo 2001-2003, correspondiente al sexenio de Vicente Fox (2000-2006) “[...] la educación comunitaria contó con

nuevos enfoques y estrategias pedagógicas, basados en el constructivismo y el trabajo cooperativo” (Moreno, 2006:117).

### **Dialogar y descubrir, manual del instructor comunitario**

En los cursos comunitarios, el instructor se sustenta en los manuales *Dialogar y descubrir* niveles I, II y III para organizar y planear sus clases; a su vez, los alumnos disponen de los libros de texto de primaria que publica la SEP que les entregan de manera gratuita al inicio del ciclo escolar.

Los contenidos del curso están estructurados en tres áreas principales: español, matemáticas y ciencias (donde se agrupan las ciencias sociales y naturales); cada área se divide en unidades y a su vez éstas se dividen en temas. Al iniciar cada unidad se especifican los propósitos, recomendaciones, materiales y lecturas que favorecen el aprendizaje de los temas que la componen, después se especifican las actividades para desarrollar las clases.

Además de las áreas básicas, existen las siguientes áreas complementarias: educación para la salud, educación tecnológica, educación artística, educación física, la biblioteca comunitaria y las celebraciones cívicas (Conafe; 1976).

## **6. El aula Comunitaria: un espacio compartido**

Las aulas comunitarias tienen la particularidad de construir espacios *multiculturales*, en virtud de la asistencia de niños de las distintas comunidades cercanas a la principal, que muchas veces distan en lenguaje y tradiciones. Especialmente se presenta mayor diversidad cultural en las aulas de los campamentos de migrantes. Son además espacios *multinivel* ya que en el salón de clases se conjuntan niños de los tres niveles en que está dividida la primaria:

- Nivel I, que equivale a 1º y 2º de primaria
- Nivel II, que equivale a 3º y 4º de primaria
- Nivel III, que equivale a 5º y 6º de primaria

Para poder atender una población tan diversa se consideran dentro de la práctica educativa las características del contexto, cultura, trabajo y forma de

vida de cada grupo; también se considera la diversidad como una ventaja para educar y sensibilizar hacia una educación multicultural, donde los alumnos y docentes sean capaces de escuchar, comprender y respetar la pluralidad de ideas.

## **7. Materiales de apoyo en la educación comunitaria**

Conafe también se ha distinguido a nivel nacional e internacional por la gran cantidad de publicaciones destinadas a favorecer el quehacer educativo de las figuras docentes y materiales de apoyo a los niños, fomento a la lectura, así como dar a conocer diversas investigaciones, proyectos culturales y compartir su propuesta educativa. El fondo de publicaciones está organizado en cinco grupos: biblioteca para alumnos, material básico para las figuras docentes, material didáctico, educación comunitaria y coediciones con distintas organizaciones e instituciones. Este material está a disposición de las figuras docentes y es un recurso más en las bibliotecas comunitarias para brindar una mayor equidad y calidad educativa a la educación de nuestro país. Actualmente Conafe cuenta con las siguientes series:

- Acordeón
- Discos compactos
- Ciencias
- Dialogar y descubrir
- Educación ambiental
- Educación comunitaria
- Fomento cultural
- Guías de orientación y trabajo
- Tierra de tesoros
- Imaginaria
- Juegos didácticos
- Libros grandes
- Literatura infantil
- Mira un cuento
- Narrativa indígena
- Para empezar a leer
- Pocas letras
- Otras

De manera breve, he delineado algunos aspectos organizativos del Conafe para comprender la magnitud de la educación comunitaria en nuestro país; principalmente me he enfocado en el proyecto pedagógico, en las figuras

educativas y en los cursos comunitarios, porque son los elementos y actores involucrados en el trabajo etnográfico que llevé a cabo en la comunidad Amatitlán que desarrollo en el cuarto capítulo.

Considero pertinente cerrar con una expresión del Dr. Arturo Sáez Ferral, Director General del Consejo Nacional de Fomento Educativo, pues ofrece otra mirada más cálida de la institución: “Todos los niños al centro” porque son el corazón del Conafe y todas las acciones deben apuntalar hacia un mayor y mejor aprendizaje de los niños de las comunidades más pobres del país.

Cuando yo muera  
me enterrarás con mi huipil de fiesta  
y así llevaremos la palabra,  
nuestra palabra  
a través de las hijas de los verdaderos hombres  
Mujer indígena de los Altos de Chiapas

## CAPÍTULO II

### Juego, arte y narración

**E**l propósito de este capítulo es la comprensión de los vínculos entre el juego, el arte y la narración con el aprendizaje escolar, el cual “[...] se reconoce como un proceso vinculado con la práctica social, con la interacción afectiva que opera en los diferentes grupos o instituciones culturales: la comunidad, la fiesta, la familia, la banda de música, el equipo, la escuela, etcétera. El aprendizaje supone un proceso selectivo de conocimiento, mediado por la sociedad, [...] Los aprendizajes no son conocimiento en abstracto; implican, más bien, conocimiento «práctico», útil en una fórmula de comportamiento y de expresión socialmente significativos” (Casariego, 2000:35). Por lo anterior podemos suponer que el juego, el arte y la narración no son elementos desarticulados, sino que se vinculan en el quehacer educativo y propician experiencias educativas significativas, que más adelante abordo bajo de la perspectiva de Jonh Dewey.

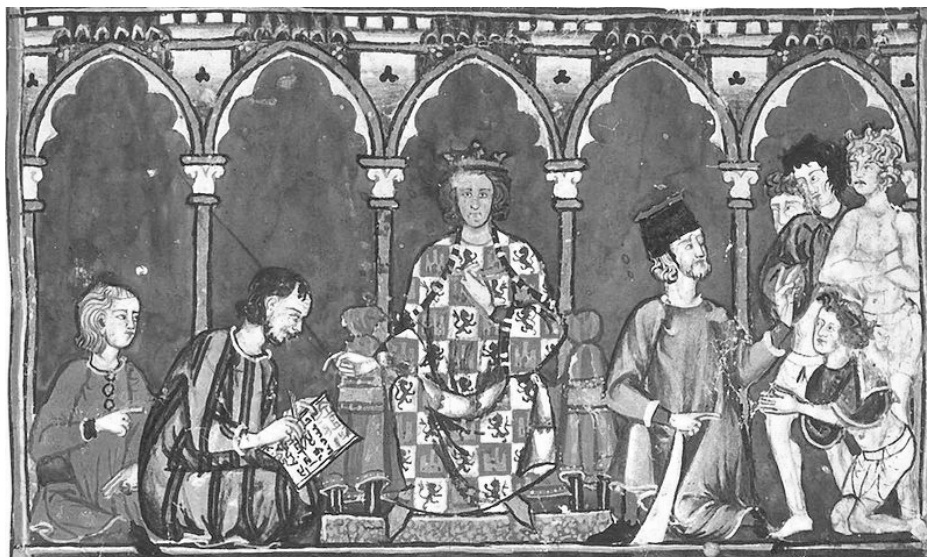
Para encontrar dicha relación el primer tema que describo es el juego y la fiesta, mismos que se ven atravesados por la cultura y sus distintas manifestaciones artísticas. Posteriormente hablo de la educación artística y el proyecto de caravanas culturales, el cual vincula el juego y la educación artística con el aprendizaje en la educación comunitaria. Concluyo con la narración como proceso cultural y cognitivo para hacer este cruce de relaciones con el juego, la cultura y el aprendizaje. Al realizar la exposición de la narración lo hago desde la pragmática del lenguaje, porque me interesa dar un contexto a las voces de los participantes. Y en la parte cognitiva retomo los elementos estructurales de la narración de la experiencia, propuesta por Labov (1972). El lenguaje como acción viva, implica movimiento, expresión, gesticulación y demás elementos

lingüísticos que le permitan tener vida, por ello también retomo algunos recursos narrativos descritos por Jonh Austin (1962).

## 1. Juego y fiesta en la cultura

El juego es un acto complejo donde convergen elementos de libertad, reglas, significados, imaginación y movimiento, mediante el cual el ser humano explora, descubre e interpreta su mundo de manera social e individual, “el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico” (Gadamer;1977:66).

Muchas veces se relaciona el juego con el arte porque ambos son considerados acciones innecesarias e improductivas, dado que no se obtiene ningún bien económico de ellas. Esta concepción se remota al origen de la separación entre el trabajo (producción-renumeración) y el ocio (arte, juego y fiesta), “el acontecimiento más decisivo es la separación aristotélica de lo útil y necesario frente a lo bello y placentero” (Marcase, citado en Jauss;1972:54). Sin embargo, se ha demostrado que el juego al igual que el arte transforma la percepción y detona la estructuración de conceptos.



Archivo: Libro Des Juegos AlfonX Wikipedia



El juego posee un papel fundamental en el desarrollo de las civilizaciones, del cual Huizinga, postuló que “La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego” (Huizinga,1968:116). Cada región del mundo y nuestro país en particular, tiene juegos, canciones, narraciones y demás manifestaciones propias relacionadas con ritos sagrados, mitologías, tradiciones, y fiestas. Los juegos al igual que las fiestas además de divertir, también afianzan los valores, cohesionan las identidades sociales, fortalecen las costumbres y los roles sociales e institucionales, “[...] revelan las preferencias, prolongan los usos y reflejan las creencias de esas culturas” (Caillois, 1967:138).

Desde el siglo XIII, Alfonso X dio inicio a la recopilación de juegos populares para su difusión como parte de la cultura, “Interesaron también al Rey Sabio los motivos de deporte y de juego, ya que éstos sirven para que los hombres puedan descansar a tiempo de las «cueitas e los trabajaos» de la vida. [...] Teniendo en cuenta [los] originales árabes se redactó el *Libro del ajedrez e dados e tablas*, acabado en Sevilla en 1283” (Valbuena, MCMXLVI:116). De ahí que existan numerosos registros de diversos tipos de juegos y sus usos, en su mayoría de origen sagrado, vinculados a la adivinación, la destreza, el destino, fuerza y el poder. En los diversos tipos de juegos Roger Caillois (1967) identifica los de competencia, suerte, simulación y vértigo, además de las distintas combinaciones que puedan producirse entre ellos.

## **El juego en la educación comunitaria**

El juego no sólo es cultura sino también aprendizaje en acción dentro de esa cultura. Un ejemplo claro lo tenemos en la Educación indígena en la que incluyen dentro de su propuesta didáctica habilidades lingüísticas, de pensamiento (cognoscitivas), constructivas o productivas (destrezas), psicosociales (actitudes), sensibles y lúdicas. Como podemos observar se incluyen competencias lúdicas como parte del desarrollo del niño. Todas estas habilidades se propician de igual forma con el fin de desarrollarlas y armonizarlas en un desarrollo educativo integral.

El juego forma parte del proyecto pedagógico de la educación comunitaria como estrategia de aprendizaje. En el manual *dialogar y descubrir* encontramos propuestas de actividades lúdicas e incluso existe otro manual de juegos para Matemáticas y Español. “Al realizar estos juegos los niños no sólo se divierten; también ponen en práctica sus conocimientos. Los niños pueden repetir estos juegos cuando quieran” (Conafe, 1976:15).

Conafe ha puesto énfasis en el uso del juego como un elemento lúdico y cultural, invitando a los niños a compartir sus juegos con otras comunidades. Un ejemplo de ello son las publicaciones que ha elaborado y que distribuye gratuitamente a las aulas comunitarias de todo el país. En la colección de *literatura infantil* encontramos los siguientes títulos:

Así cantan y juegan en el Mayab  
Así cantan y juegan en el sur de Jalisco  
Así cantan y juegan en los Altos de Jalisco  
Así cantan y juegan en el sur de Jalisco  
Así cantan y juegan en la Huasteca  
¿A qué jugamos?

A continuación comparto el ejemplo de un juego tradicional en las ferias, kermeses y fiestas en distintos estados de nuestro país, publicado en el libro *Así cuentan y juegan en los Altos de Jalisco*, de la Serie Literatura infantil, (Conafe;1988:70-71).

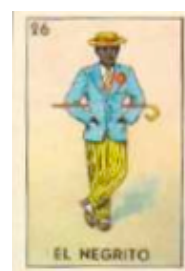
### ¡Lotería!

Otra diversión que llegaba a los Altos de Jalisco era la feria, y el juego de la lotería formaba parte de ella. Mientras se cobraba la cuota de participación, se hacían números musicales. Más tarde, el gritón cantaba las cartas con versos como los que aquí te presentamos:

El negrito de La Habana,  
el que se llevó a tu hermana.  
¡El negrito!

Atarántemela a palos,  
no me la dejes llegar.  
¡La araña!

Ya vinieron picos largos  
de la feria de San Juan.  
¡La garza!



## 2. Educación artística en la educación comunitaria

El arte se desarrolla dentro de un contexto social y cultural, por ello la Educación Artística es un recurso para expresar la riqueza multicultural de los alumnos y sus comunidades; de tal forma que se favorece el conocimiento y difusión de sus tradiciones, fiestas, artesanías, rituales, música, danza y toda clase de obras literarias, como leyendas, cuentos, mitos, entre otras, que ayudan a comprender y valorar su trascendencia histórica y cultural.

En el manual *dialogar y descubrir. La experiencia de ser instructor* en el capítulo VII encontramos el siguiente párrafo que justifica la importancia de la educación artística dentro de la planeación educativa del instructor comunitario.

La Educación Artística fomenta la expresión de los sentimientos, la imaginación y la creatividad en los niños. Se relaciona fácilmente con las actividades de las áreas básicas. Además, en todo lugar existen tradiciones que el instructor puede tomar en cuenta en esta área para lograr una mayor vinculación con la comunidad. Estas actividades dan oportunidad de incorporar a las personas a la comunidad, especialmente a los jóvenes (Rockwell, 2004:148).

En esta sección del manual se recomienda al instructor comunitario incorporar las danzas, canciones y versos de la región para las celebraciones cívicas, honores a la bandera y festivales del curso escolar. También menciona que es oportuno realizar dramatizaciones de pasajes históricos para que se comprendan mejor los temas de las clases. Así como la elaboración de periódicos comunitarios e ilustración de textos.

Dentro de las actividades propuestas en el manual del instructor comunitario niveles I, II y III, se sugieren tareas artísticas como la elaboración de maquetas, instrumentos musicales, máscaras, modelado, dibujos, creación literaria, dramatizaciones, juegos, bailes y cantos. Aquí tenemos el ejemplo de una

actividad de educación artística que involucra artes plásticas y danza en la materia de Ciencias (Conafe;1976:50).

Ciencias

Unidad 2, México, nuestro país

Tema: Las costumbres y las tradiciones

Clase 1

Libro de texto de Español, 2º Bloque 2, Máscaras, máscaras, máscaras, págs. 38 y 39.

Nivel 1

El instructor lee a los niños la lección del Libro de Texto sobre el carnaval. Elaboran máscaras como las que se sugieren en el Libro de Texto o las que se acostumbren en la región y preparan un bailable.

Conafe también ha desarrollado actividades enfocadas a la revaloración de la diversidad cultural dentro de la educación comunitaria y su impacto para la vida social. Entre esas actividades destacan los siguientes programas:

1. Comisión Nacional para la Defensa del Idioma Español (1982-1984).
2. Divulgación de actividades culturales (1985, 1987-1998).
3. Fomento al hábito de la lectura (1980).
4. Iniciación a la música y danza (1982).
5. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Básica (1985-1998).
6. Programa de artesanías y culturas populares (1984).
7. Programa de investigación y recopilación de tradiciones orales populares (1991-2004).
8. Proyecto Estratégico de Promoción Cultural (1985).
9. Radio Comunitaria (1988- 2009).
10. Rincones de lectura (1985-1986).
11. Salas de cultura (1979-1981).
12. TV Once (1984).
13. Unidad de Televisión Educativa (1985).

Otro programa cultural es caravanas culturales, que surge en el ciclo escolar 1999-2000 cuando Conafe se incorpora al programa de formación de lectores “*Leer para ser mejores*” denominado, así por el entonces presidente de la república Ernesto Zedillo.

## **Caravanas Culturales**

Las caravanas culturales son un proyecto cultural, artístico y educativo de Conafe, cuya finalidad es acercar los distintos lenguajes artísticos de la música, el teatro, la danza, la literatura y las artes plásticas a las comunidades rurales y marginadas de nuestro país, y de manera específica al aula comunitaria como parte de la equidad educativa e integral que se pretende lograr en la educación básica. “Este proyecto contribuye en el marco de la Educación Comunitaria al fortalecimiento de las competencias básicas para la vida, y al desarrollo integral de los niños y las niñas de las comunidades rurales con altos índices de marginación a través de lenguajes artísticos.” (Conafe, 2009). Dicho proyecto inició como Juglares, posteriormente tuvo otros nombres como Tutores Itinerantes y ahora Caravanas Culturales. Actualmente operan en 19 estados, cubriendo en el ciclo escolar 2008-2009 a 2,400 comunidades, beneficiando así a 36,000 niños. (Conafe, 2009). Estas caravanas son atendidas por los instructores culturales y tienen la misma organización en cascada que los instructores comunitarios.

Las caravanas culturales están integradas por dos o tres instructores culturales, permanecen cinco días en la comunidad, acción que se repite cada tres meses aproximadamente (cada caravana cubre alrededor de 10 comunidades), con lo cual “apoyan a los instructores comunitarios en el mejoramiento de los aprendizajes básicos, a través de estrategias artísticas” (Conafe, 2009).

En la visita de la caravana cultural se propician tres momentos:

1. El arribo: donde se establece contacto con los habitantes de la comunidad para vincularse y poder realizar sus actividades en un ambiente de confianza, presentarles su plan de trabajo a los instructores comunitarios, promover, difundir y presentar el proyecto.
2. La estancia: en la cual se llevan a cabo los talleres y la propuesta pedagógica de los lenguajes artísticos.
3. La despedida: donde se muestran los trabajos realizados y se recuperan las experiencias a través del diálogo en un espacio de reflexión.

Las caravanas concretizan el uso del juego y los lenguajes artísticos, como un medio para favorecer el aprendizaje, la equidad y el desarrollo integral de los niños y jóvenes de las comunidades a través del programa *Juglares, juego y cultura*.

Es responsabilidad del CONAFE diseñar y operar propuestas educativas innovadoras y pertinentes para atender a las comunidades más pobres del país, atendiendo a lo anterior se propone el diseño y la concepción de un modelo pedagógico y cultural que se denomine Juglares, juego y cultura. Este modelo tiene como finalidad desencadenar procesos formativos que contribuyan al desarrollo de las personas y de las comunidades, así como centrar el trabajo del juglar comunitario en el apoyo y fortalecimiento de aprendizajes básicos, haciendo partícipe al instructor comunitario, en todo momento, de las acciones y actividades educativo-culturales que se realicen con los niños, jóvenes y adultos de las comunidades (Conafe, 2008:8).

Todo ello en un marco intercultural de respeto a la diversidad étnica, lingüística y cultural, en el cual es importante el papel del instructor cultural (juglar) para la recuperación, registro y difusión de juegos y actividades culturales entre las distintas comunidades rurales, indígenas y migrantes.



La SEP acercando la cultura a las comunidades (años treinta). Archivo fotográfico Hermanos Mayo. Archivo General de la Nación. Cit. en Conafe, 2006

La educación artística en la escuela promueve la sensibilidad que nos capacita para percibir nuevas miradas de la realidad. La experiencia artística no se logra sólo con la producción de arte, sino también con el proceso artístico, mismo que debe fomentarse dentro del aula para la exploración, experimentación y generación de experiencias que den elementos para modificar nuestros hábitos de pensamiento.

### **3. Narración en la primaria comunitaria**

La narración es una forma de compartir nuestras experiencias, miedos, creencias, pensamientos y formas de ver y entender el mundo, que nos lleva a una identificación con nuestra cultura en un determinado tiempo y espacio. A su vez, la narración no sólo es una capacidad humana, sino un arte y un placer a partir del cual aprendemos a conocernos a nosotros mismos, nuestra relación con los otros y con nuestro entorno.

Los hombres como seres sociales creamos instituciones que nos forman por medio de sus recursos narrativos (historias, mitos, leyendas, literatura, leyes, rumores, doctrinas) que nos construyen una identidad y nos relacionan con nuestro pasado, presente y futuro de manera individual y colectiva. Además de la identidad cultural existe una identidad individual, que se va construyendo con la recuperación y la narración de la acción personal y cotidiana, con el fin de reconocernos a través de las circunstancias vividas, nuestros recuerdos, anhelos y miedos hacia el futuro. De ahí que desde pequeños escuchemos y formulemos relatos como algo natural en el uso del lenguaje, que nos prepara para la vida misma gracias a la recuperación de la experiencia, creando un repertorio de acciones y explicaciones cotidianas para el devenir. “Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición” (Bruner; 2003:126).

Ahora bien, si la narración es una acción cotidiana que se presenta de manera natural en diferentes contextos, ¿por qué entonces la narración es un recurso de

gran importancia dentro de la escuela, y cómo se incorpora en el saber educativo? La respuesta nos conducirá a pensar en el aula como un lugar privilegiado donde coinciden distintos elementos culturales, cognitivos y de interacción de roles entre las relaciones instructor-alumno, alumno-alumno, escuela-comunidad; así como la incorporación de acciones en el proyecto pedagógico que potencien la riqueza de los contextos, los recursos lingüísticos y por ende las habilidades comunicativas. De tal forma que podemos concebir al aula comunitaria como un espacio educativo donde convergen las ideas de los instructores, los alumnos y de la comunidad a la que pertenecen, sin dejar de lado las ideas institucionales expuestas a través de los libros de texto. Todo ello es una invitación por sí misma a la exposición y debate de opiniones. De ahí que el Conafe a través de su propuesta pedagógica en *Dialogar y descubrir* procure “situaciones didácticas que abran la posibilidad de que los niños de los tres niveles expresen sus ideas sobre un tema, pero también recojan opiniones y conocimientos que sobre él mismo existan en la comunidad” (Conafe;1976:167).

El sistema educativo es el mejor medio para favorecer el conocimiento de la lengua, a través de la reflexión, el análisis y la creación. En la escuela aprendemos nuestra lengua mediante la comprensión de las relaciones gramaticales de las frases y palabras; y no sólo la gramática, sino también aprendemos su uso en diferentes situaciones y relaciones sociales. Por tanto no es suficiente la emisión de frases gramaticalmente correctas, sino la capacidad de saber qué frases elegir, cuando hablar, cuando escuchar e incluso callar.

Conocer una lengua implica, ..., saber decir el concepto apropiado en el estilo adecuado, el tiempo y lugar correctos. Implica un conocimiento complejo de cómo decir qué, a quién, cuándo y dónde. Este conocimiento de *cómo usar* la lengua *apropiadamente*, en *situaciones sociales*, se ha definido como *competencia comunicativa* [término empleado por Hymes]. Aunque un niño haya adquirido lo esencial de un sistema gramatical amplio y complejo a la edad a la que empieza a ir al colegio, seguirá adquiriendo el sistema sociolingüístico hasta bien entrado en la adolescencia o incluso más tarde (Stubbs1984:35).

En la educación comunitaria se propone el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas de la educación básica: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas competencias se entienden a partir de dos sentidos: uno social y otro cognitivo. “Por un lado, está la comunicación como un proceso social,



objetivo y relacional y, por otro, la relación con los procesos y las estructuras mentales que subyacen al lenguaje” (Hernández, 2008:14). El lenguaje existe a partir de la sociedad, pero al mismo tiempo la sociedad se sustenta por su lenguaje.

Las competencias comunicativas son aptitudes que nos humanizan y potencian como seres pensantes, creativos y transformadores de la realidad social. “La educación se basa en el lenguaje, que es el que asegura el intercambio durante el proceso de enseñanza aprendizaje y el instrumento que el estudiante usa para organizar su realidad interior y exterior” (Reyzábal, 2002:59). Estas competencias son un dispositivo de relación y diálogo; tanto interno porque favorece la reestructuración del pensamiento, como social, cuando se apropia del dialogo, la reciprocidad de ideas y el respeto; por ello es importante disponer de este intercambio en el salón de clases. Con el fin de propiciar estas competencias comunicativas en las aulas comunitarias, Conafe ha llevado a cabo numerosos proyectos, talleres y publicaciones; algunos de ellos los tenemos en los programas de recopilación de tradiciones orales, la colección Hacedores de Palabras, materiales para aprender a leer y de recreación literaria, proyectos para la creación y equipamiento de bibliotecas escolares, salas y rincones de lectura, además de proponer algunas actividades para favorecerlas, como la lectura en voz alta, el uso del periódico mural, el correo comunitario, la exposición de temas escolares, la asamblea infantil, entre otras.

En la primaria comunitaria encontramos la propuesta curricular de las competencias comunicativas en los libros de *dialogar y descubrir*, de manera particular en los contenidos de la asignatura de español, que están organizados en cuatro unidades temáticas: 1. El lenguaje en la escuela, 2. El lenguaje y la literatura, 3. La estructura del lenguaje y 4. (para nivel I y II) El lenguaje y la vida diaria, (para nivel III) El lenguaje y la comunicación. Todos estos contenidos en su conjunto nos llevarían a la posesión de habilidades en la lengua oral.

## **a) Narración, códigos de interacción y cultura**

El hombre desde que nace forma parte de un mundo social, con el cual aprende a relacionarse mediante sistemas simbólicos que comparte, primero con la madre y después con el resto de la familia, que lo van preparando para integrarse a otros contextos sociales (instituciones). El principal sistema simbólico del que hace uso el individuo es el lenguaje, el cual le permite operar en el mundo social al que pertenece. Sin embargo la adaptación del ser humano al mundo no sería posible sin la cultura, ya que a través de ella se construyen redes de significados e interpretación compartidas y aprobadas socialmente. “En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner; 1991:29).

Para que se construyan códigos de interacción es necesario recuperar la experiencia de nuestros actos, sus consecuencias y acontecimientos para poder interpretar, generar justificaciones, creencias, tradiciones y cultura. De ahí que gran parte de la recuperación de la experiencia sea a través de la narración, de organizar la experiencia en nuestro interior, narrándola para nosotros mismos para después compartirla por medio de la memoria cultural.

La narración en una sociedad preserva la cultura de la misma, es decir que ésta es transmitida a través de las narrativas de las instituciones sociales. “La cultura de una sociedad consiste en todo lo que hay que saber o creer para actuar de manera aceptable frente a sus miembros y para hacerlo en cualquier papel que éstos acepten para sí mismos” (Goodenough 1964, cit en Stubbs, 1983: 23).

El lenguaje como medio de narración tiene un fin social, sin embargo, es difícil determinar el número de funciones que el lenguaje puede desempeñar, ya que es incontable el uso que le damos, por ejemplo: prometer, persuadir, disculpar, dar el pésame, perdonar, amenazar, consolar, y así podemos continuar, pues

cada persona puede darle una función distinta a su discurso o narración dependiendo de la intención y el contexto.

## **b) Narración e identidad**

La narración como parte de nuestra vida nos permite construir y reflexionar sobre nuestra identidad individual y colectiva que se va recreando, enriqueciendo, modificando y hasta olvidando. Cada ser humano tiene un pasado y un entorno que le dan sentido a su presente en congruencia con la ilusión del futuro. “Nosotros tenemos, todos y cada uno, una historia biográfica, una narración interna, cuya continuidad, cuyo sentido, es nuestra vida. Podría decirse que cada uno de nosotros edifica y vive una «narración» y que esta narración es nosotros, nuestra identidad” (Sacks;1985:151).

Cada narración se convierte en nuestra biografía, en nuestra identidad, cultura, personalidad; la cual está entretejida de experiencias dolorosas y placenteras, recuerdos, olvidos e interacciones con nuestros entornos, circunstancias y pensamientos. “Si queremos saber de un hombre, preguntamos «¿cuál es su historia, su historia real interior?», porque cada uno de nosotros es una biografía, una historia. Cada uno de nosotros es una narración singular, que se construye, continua, inconscientemente, por, a través de y en nosotros, a través de nuestras percepciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras acciones; y, en el mismo grado, nuestro discurso, nuestras narraciones habladas. Biológicamente, no somos distintos unos de otros; históricamente, como narraciones, somos todos únicos” (Sacks;1985:151).

Esta identidad se desarrolla en un contexto cultural, social, pero a la vez individual e interior. La identidad está conformada por la suma de nuestros pensamientos, cuerpo, conciencia, postura, inteligencia, diálogos, aprendizajes, experiencias, tanto individuales como sociales a lo largo de la historia del género humano, de ahí que nuestra identidad no sea algo fijo sino dinámico, susceptible de modificarse en relación con nuestra realidad tanto interna como externa.

### c) La narración como proceso cognitivo

El estudio del lenguaje se ha abordado desde distintas áreas de conocimiento a lo largo del desarrollo humano, dentro de éstas me ha interesado el estudio de la pragmática en el área de la lingüística, porque la narración la abordo desde un contexto social y cultural en relación al juego y la educación artística; por ello me ayuda esta perspectiva, ya que me proporciona bases para abordar las voces de los niños, instructores y comunidad desde sus propias circunstancias y experiencias personales.

El concepto de la pragmática surge desde la lingüística en la cual “[...] Charles W. Morris (1938) concibió el estudio de la teoría de los signos, o semiótica, a partir de tres disciplinas: la sintaxis, la semántica y la pragmática. La sintaxis atenderá a la relación formal entre un signo y otro; la semántica, los vínculos entre los signos y los objetos a los que se refieren; y la pragmática se ocuparía de la relación entre los signos y sus intérpretes. Esta última abarca todos los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que tienen lugar en el funcionamiento de los signos” (Portolés, 2003). Es decir, que la pragmática estudia todo lo relacionado con el uso de la lengua, por ello la retomaré en el estudio del lenguaje dentro de la Escuela Comunitaria (Primaria), ya que el lenguaje es el elemento mínimo para la narración oral como código lingüístico de relación humana. De ahí su estrecha vinculación entre el lenguaje, escucha, lectura y escritura, como competencias comunicativas para un medio social.

En la pragmática a diferencia de la sintaxis y la semántica, el contexto toma gran importancia, ya que a partir de él el lenguaje cobra significado. Por contexto entendemos: “Las circunstancias de la realidad en las que se desarrolla un enunciado” (Frías;2001:25). Existen diferentes contextos, los cuales Frías (2001) resume de la siguiente forma:

**Contexto social;** que se desenvuelve dentro de un grupo social y dentro de él adquiere significado.

**Contexto situacional:** que implica un espacio-tiempo de las circunstancias.

**Contexto lingüístico:** que va hilando de manera congruente la secuencia y uso de los enunciados.

#### **d) De la experiencia a la narración: estructura narrativa**

Para el desarrollo de esta investigación me fue necesario explorar distintas propuestas sobre la narración en el proceso cognitivo, sin embargo, el conocer la correspondencia que realiza Labov entre la experiencia y la narración a través de estructuras narrativas, me permitió hacer nexos entre las experiencias educativas y estéticas a partir del juego, el arte y la narración.

La experiencia como parte de la vida, ocurre a cada instante, sin embargo, se considera experiencia cuando se concreta y culmina. “Tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento”(Dewey, 1980:41). Cada experiencia tiene su propio proceso y puede resumirse en un todo sin dejar de lado la singularidad de sus partes. De ahí que la relación entre pensamiento y experiencia sea a través de un continuo de ideas en desarrollo, que se distinguen unas de otras y que forman una totalidad. De tal forma que dos ideas independientes pueden integrarse para dar origen a una tercera. Así “en una experiencia de pensamiento las premisas surgen sólo cuando se hace manifiesta una conclusión. [...] Una conclusión no es una cosa separada e independiente, sino la consumación de un movimiento” (Dewey, 1980:44).

A partir de lo anterior podemos considerar a la narración en su mínima expresión como la secuencia de dos frases pero a la vez de ideas, de pensamientos, y puede llevarse a diferentes expresiones como: una conversación, chiste, historia, relato, leyenda, argumentación, etc., esta secuencia ordenada de acciones suele tener una estructura formada por tres elementos: un inicio o introducción, un desarrollo y un final o desenlace. “Labov (1972) define la narración mínima como una secuencia de dos frases ordenadas en el tiempo, de modo que un cambio en la secuencia se traduce en un cambio en la secuencia de los hechos narrativos” (Labov 1972, cit. en Stubbs, 1983:44).

Labov. 1972, cit, por Stubbs, 1983, realiza un análisis de las formas en que la experiencia personal se transforma en narración, para él, la estructura de las narraciones de experiencias personales incluyen seis elementos, de los cuales voy a retomar cuatro para recuperar la experiencia generada en los espacios de educación artística en la Primaria Comunitaria y expresarlos a través de la narración.<sup>4</sup> Dichos elementos estructurales son:

1. **Abstracción:** identificar la esencia de la experiencia. (Qué narrar a partir de la interpretación de la experiencia).
2. **Orientación:** precisar el tiempo, espacio y situaciones. (Cuándo, en dónde y cómo sucedió).
3. **Oraciones narrativas:** El lenguaje y su estructura discursiva. (Cómo narrarlo y qué lenguajes se pueden emplear para ello).
4. **Resultado:** el final y la conclusión de lo narrado. (Por qué narrarlo, qué me deja a mí y a mi auditorio).

## e) Recursos lingüísticos para la narración oral

John Austin (1962) nos propone hacer cosas con palabras, y decir haciendo:

Expresar las palabras es sin duda, por lo común un episodio principal, sino el episodio principal, en la realización del acto, cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión. Pero dista de ser comúnmente, si lo es alguna vez, la *única* cosa necesaria para considerar que el acto se ha llevado a cabo. Hablando en términos generales, siempre es necesario que las *circunstancias* en que las palabras se expresan sean *apropiadas*, de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban *también* llevar a cabo *otras* acciones determinadas «físicas» o «mentales», o aún actos que consisten en expresar otras palabras (Austin;1962:52-53).

De lo anterior podemos desprender los dos primeros recursos lingüísticos: *La expresión* que acompaña al lenguaje; gestual o corporal, y el *tono de voz* como expresión que da énfasis y una lectura específica a lo que se comunica.

---

<sup>4</sup> Los otros dos elementos son: evaluación (interés en la historia) y coda (el final de la obra) que no incluyo porque considero que están implícitos en los elementos anteriores.

Existen muchos otros recursos lingüísticos, pero para fines de esta investigación sólo agregaré *el vocabulario* que considero necesario analizar porque existen palabras que se modifican en ciertos contextos sociales y culturales.

A partir de la información desglosada en este segundo capítulo es posible pensar desde la teoría en la vinculación entre los elementos lúdicos del juego con las actividades artísticas y culturales en relación con la reflexión de la lengua y el aprendizaje en general como parte de un desarrollo integral.

Es importante conocer cuáles son las características de la educación artística y de las caravanas culturales, al igual que el uso del juego en las actividades escolares. Todo ello lo he abordado desde la teoría para después analizarlo desde la práctica en una primaria comunitaria durante la visita de la caravana cultural.

Buscabas tu palabra y no la hallabas.  
Andaba en ti, por tu interior volaba  
buscándote, buscándote, empeñada:  
ciega, sin encontrarse ni encontrarte.

Te parecía mariposa o pájaro en el rápido vuelo.  
Tornasolada la veías primero de un color, luego de otro.  
Nublada de rumores, cerca, lejos.  
Zumbándote al oído  
y tocando tu oreja con las alas.

Emilio Ballagas (1908).

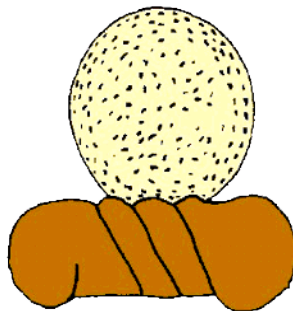
## Capítulo III

### Primaria comunitaria Amatitlán

**E**n este tercer capítulo pretendo introducir al lector a la comunidad donde realicé el estudio etnográfico; a partir de la descripción geográfica, social y económica intento dibujar la comunidad para después retratar el aula comunitaria, sus actores, su distribución del tiempo, espacios y materiales. Así como relatar qué sucede en la práctica con la capacitación continúa de los instructores comunitarios y figuras docentes que participan en el proceso de formación.

#### 1. Municipio el Carrizal, estado de Hidalgo

El nombre del municipio vienen del Otomí que significa montón de arena "*Mohmu*".

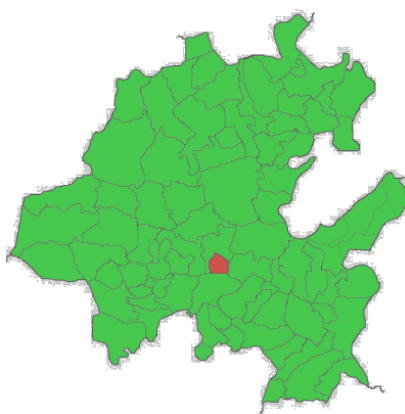


Grifo del municipio



Los antecedentes históricos de este municipio son a partir de las haciendas Chicavasco y Tepenene de la primera se tienen documentos que datan de 1721 y de la segunda de 1709.

La Comunidad Amatitlán se localiza en el poblado San Andrés, en el municipio el Carrizal que se ubica a la altura del kilómetro 26 de la carretera México-Laredo, a 6 km. de la ciudad de Cieneguilla y a 59 km. de Pachuca. Amatitlán colinda con las comunidades: el Cerrito, el Capulín y Guayabos <sup>5</sup>.



Localización geográfica

La superficie del municipio en su mayoría es plana y se encuentra rodeada de cerros y mesetas (que forman parte de la Sierra baja), así como por zonas rocosas volcánicas, cuenta con dos ríos: el Panuco y Cuenca del río Moctezuma, mismos que atraviesan el territorio; también existen algunos riachuelos y pozos.



Vista panorámica de los cerros y mesetas que rodean la comunidad de Amatitlán

---

<sup>5</sup> Los datos se han modificado para mantener el anonimato en la investigación.

El clima es de templado a frío (con una media anual de 16°C.) y la población, en su mayoría, se dedica a la construcción, el comercio, la siembra de maíz, frijol y tomate; así como a la crianza de ganado ovino y caprino.

De acuerdo con las estadísticas del INEGI de 2005 el estado de Hidalgo tiene una población de 2,345,514 habitantes, el municipio el Carrizal 12,531, de los cuales 426 hablan alguna lengua indígena. Amatitlán es una de las 23 comunidades que conforman el municipio y cuenta con una población de 837 habitantes, 416 son hombres y 421 mujeres.

Las fiestas son en su mayoría de origen pagano-religiosas; celebran principalmente las fiestas de cuaresma y semana santa, día de todos los santos y fieles difuntos, así como las fiestas navideñas. En el municipio está muy arraigada la devoción al santo patrono del pueblo, El Señor de las Maravillas, y lo visitan desde otras comunidades para ofrecerle danzas de los grupos indígenas. Los platillos más tradicionales de este municipio son la barbacoa de carnero, los escamoles, los romeros y los quelites.

El municipio forma parte de la Delegación Conafe del Estado de Hidalgo, misma que actualmente atiende a 19,431 alumnos en 2,132 servicios educativos, ubicados en 78 de los 84 municipios, con un total de 2,375 figuras educativas en los niveles de preescolar comunitaria, preescolar indígena, primaria comunitaria, primaria indígena, secundaria comunitaria y secundaria indígena.<sup>6</sup>

Para llegar a la Comunidad es necesario arribar al Poblado de San Andrés, de ahí se puede tomar un transporte público que sale cada dos horas aproximadamente, también se puede subir caminando durante media hora aproximadamente. El camino es ascendente y por terracería. Algo cotidiano es que los mismos habitantes que suben de San Andrés hacia Amatitlán les den un “raid” a los que van caminando por la vereda. No existe pavimentación y sólo se han trazado las calles principales.

---

<sup>6</sup> Información tomada de la página web de Conafe Delegación Hidalgo.  
[www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx)

## 2. Primaria comunitaria Amatitlán

En el municipio el Carrizal, Conafe atiende a cinco comunidades, una de ellas es Amatitlán, que cuenta con dos grupos, uno de preescolar con 24 niños de 3 a 5 años de edad, y un grupo multigrado con los seis grados de primaria que recibe a 19 niños de 6 a 13 años de edad. Las clases se imparten en un preescolar llamado Emiliano Zapata, que la comunidad construyó hace tiempo y que presta a Conafe para que brinde sus servicios educativos y comunitarios.



Escuela Comunitaria Amatitlán

### a) Organización y capacitación de las figuras docentes

Tanto en Preescolar como en Primaria se cuenta con dos instructores, ya que a partir de que el grupo excede de 18 alumnos, se le asigna dos instructores comunitarios. Los instructores de la Primaria se llaman Luís Olguín y Martina Hernández, quienes están supervisados y capacitados por Azucena Cruz que es la Capacitadora Tutora, y Concepción Cruz que coordina el Centro de Educación Comunitaria (CEC) para padres.

La Capacitadora tutora los visita cada tres meses aproximadamente porque atiende a 10 comunidades, y la coordinadora del CEC, cada lunes (ella atiende a las 5 comunidades del Carrizal), para apoyar en lecto-escritura, dar las clases de computación y cursos de manualidades para el hogar a las madres de familia.

Ambos instructores terminaron la preparatoria, Marina tiene 19 años, es el segundo año en Conafe; el primero estuvo en esa comunidad como instructora de Preescolar. Desea hacer el segundo año y obtener la beca del Conafe para ingresar a la Universidad de Pachuca y estudiar Leyes. Luís tiene 20 años, es su primer año como instructor comunitario, y desea permanecer durante dos años para igualmente obtener la beca y estudiar alguna ingeniería. Antes formaba parte de un grupo de rondalla en su comunidad donde él ejecutaba la guitarra.

El grupo de primaria comunitaria tiene un horario de 8:00 a.m. a 13:30 p.m., la hora de la salida puede variar, debido a que los niños se van cuando terminan las tareas asignadas. La salida de los niños varía entre las dos y las tres de la tarde, y los instructores un poco más tarde, pues se quedan a organizar la clase del día siguiente y a veces a comer si ahí les llevan los alimentos. Durante la caravana la salida de las instructoras culturales con los instructores comunitario fue aún más tarde, un día nos quedamos hasta las ocho de la noche y cenamos en el salón, ahí nos llevaron los alimentos. Durante la estancia los instructores suelen estar contentos, no se quejan de la hora, ponen música, platican sobre lo sucedido en clase, comen, organizan y planean la clase, los juegos y materiales correspondientes; durante la tarde son visitados por los niños que viven cerca de la escuela o cuando van por algún mandado como a comprar las tortillas pasan a saludar a los maestros (Diario de campo;11/dic/09).

Los instructores comunitarios me comentaron sobre los cursos de capacitación que reciben y que les apoyan para organizar sus clases y que comparten con otras comunidades. Los cursos son los siguientes:

**Colegiados:** Se imparten cada martes, se reúnen las cinco comunidades que atiende el CEC, para trabajar a partir de las dificultades que se presentan en clase tanto pedagógicas como de conducta “hablamos sobre lo que se nos dificulta en clase, y entre todos opinamos, especialmente la maestra Conchita que es la que nos coordina, pero también realizamos manualidades que después podemos hacer con los niños, u organizamos los festivales y desfiles (Martina, I.C. Diario de campo, julio, 2010)”.

**Tutorías:** Son reuniones mensuales a cargo de la capacitadora tutora, donde se congregan las diez comunidades que ella atiende, la finalidad de la tutoría es guiar al instructor en la planeación del programa de educación comunitaria a través de distintas actividades como los simulacros de clases. También se abordan los problemas pedagógicos y de conducta que se presentan en las aulas comunitarias y entre todos buscan posibles soluciones. “Elaboramos fichas sobre los temas y pasamos a dar clases, así como si fuera una primaria, donde uno es el maestro y los demás son los alumnos, también hay un chico que nos explica cómo llenar los formatos que tenemos que entregar en el Conafe como los de *Oportunidades*, que son las becas que el gobierno les da a los niños que vienen a la escuela” (Martina, Diario de campo, julio, 2010).

**Diplomados:** Son dos días cada mes en la cabecera municipal, los grupos son más numerosos y las clases son impartidas por maestros de la Universidad Autónoma de Pachuca. “Son un viernes por la tarde y un sábado por la mañana cada mes, para tomar clases como si fuéramos a la universidad, tomamos materias como: matemáticas, ciencias sociales, biología, español, informática. Las clases son impartidas por maestros que tienen licenciatura o maestría y que vienen de la Universidad Autónoma de Pachuca. No podemos faltar ni una sola vez porque nos dan de baja, cada módulo es de tres meses, dicen que vemos en tres meses lo que ellos ven durante toda la carrera, pero ellos nos lo dan resumido y cada que termina un módulo nos hacen una evaluación. Al diplomado asisten instructores de Tula, Ixmiquilpan, el Carrizal y nosotros” (Martina, Diario de campo, julio, 2010).

## **b) Disposición de los espacios en el aula**

El salón de clases es de aproximadamente siete por cinco metros, es cálido y hay espacio suficiente. La luz es adecuada a pesar de que las ventanas que dan al patio están cubiertas (hasta la mitad) con láminas, del otro extremo también hay ventanas pero éstas están cubiertas por completo con cartulinas de las exposiciones de los alumnos.

El grupo tiene 19 alumnos repartidos en los seis grados escolares correspondientes a primaria:

- dos niños en primer grado: David y Emiliano.
- cinco en segundo: Antonia, Alexis, Gloria, Enrique y Lis
- seis en tercero: Raúl, Alejandro, Rebeca, Esmeralda, Leonardo y Fernando.
- cuatro en cuarto: Martha, Daniela, Juanita, Delia.
- un niño en quinto y una niña en sexto: Carlos y Catalina.

La organización espacial del aula corresponde al grado escolar (Ver figura 1). Al iniciar el trabajo del día suelen realizar trabajos en equipo que después exponen al grupo cuando todos terminan. Después de recreo trabajan de manera individual en mesas compartidas.

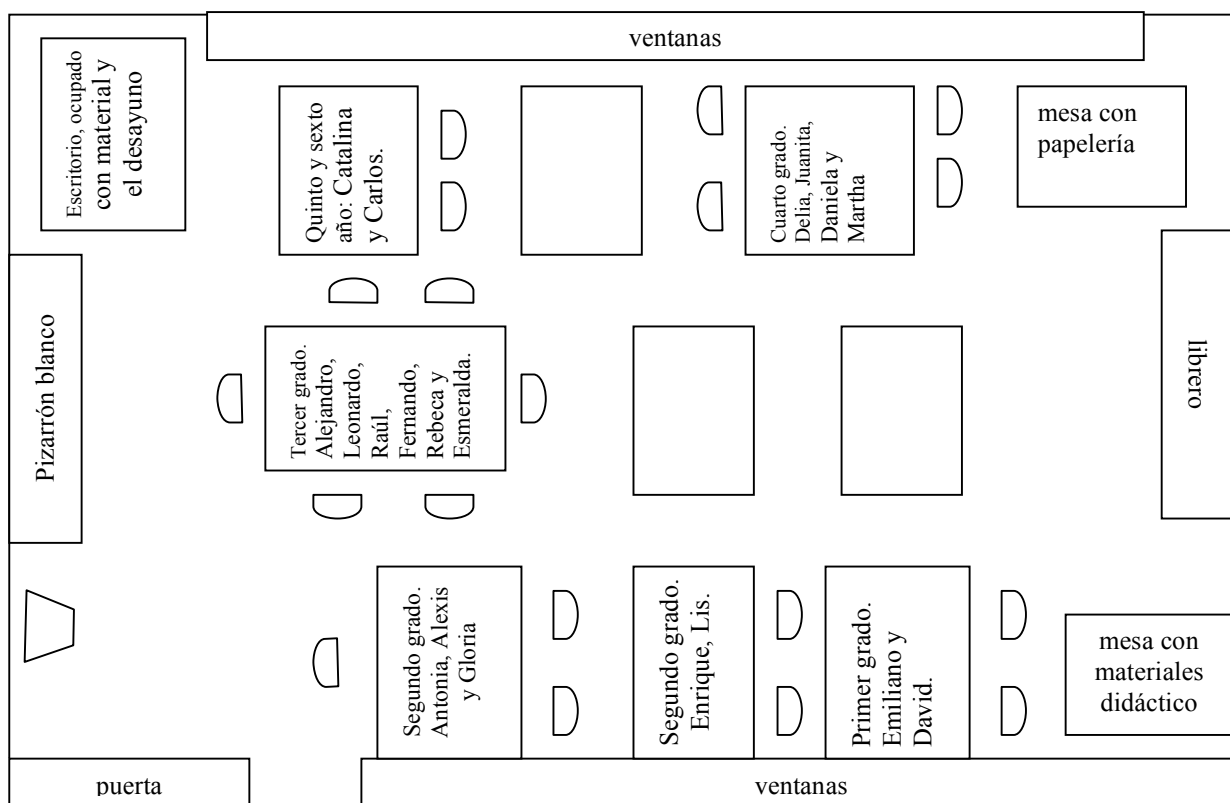


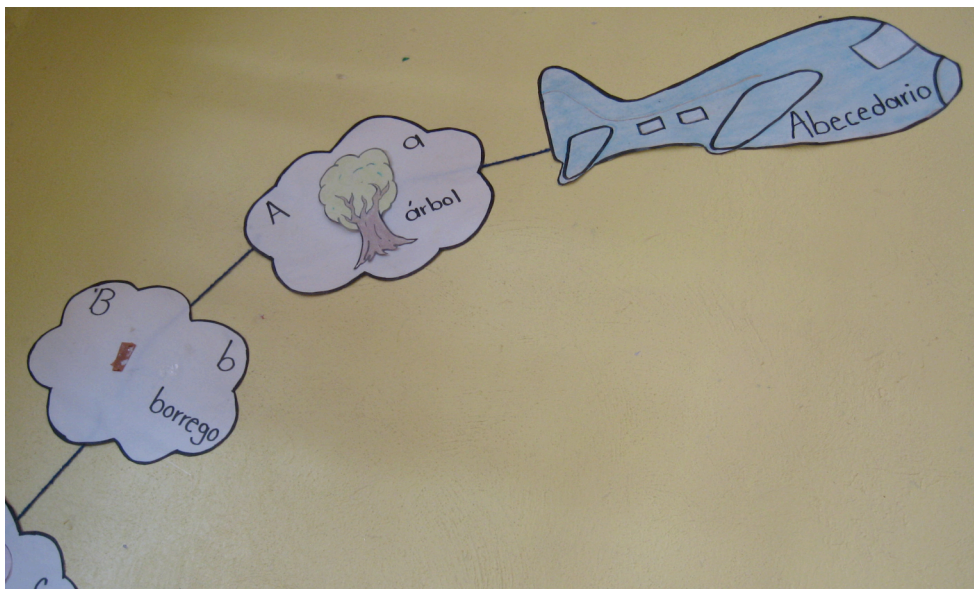
Figura 1. Plano del salón de clases

### c) Espacios educativos

El proyecto pedagógico comunitario incluye 20 espacios educativos que son actividades y espacios físicos cuya finalidad es ilustrar y apoyar de manera visual o con elementos concretos los contenidos de aprendizaje.

Los espacios y materiales son elaborados por los instructores comunitarios a partir de temas específicos que han sido estandarizados para todos los salones comunitarios. Estos espacios son compartidos mensualmente en las reuniones de capacitación.

1. Abecedario: Es un espacio gráfico plástico donde se incluye un dibujo relacionado con cada letra del abecedario; la imagen debe cambiarse cada dos meses. El primer gráfico que pude observar fue un tren y en cada vagón tenía una letra. El siguiente fue un avión arrastrando nubes. En cada una había una letra con una imagen distinta a la anterior. “Si no los cambiamos nada más se aprenden la letra con el dibujo y ya no pueden aplicarlo con otra imagen, por ejemplo una vez a Emiliano le estaba dictando una palabra con a, y como no se acordaba cuál era la a, le dije a de araña, a de avión, y nada, hasta que le dije a de árbol, porque el árbol era el dibujo que habíamos puesto con la letra a” (Martina, Diario de campo, julio 2010).



Abecedario

2. Vocales: tiene la misma finalidad que el abecedario, e igualmente se coloca una imagen al lado de una vocal. Este espacio lo elaboraron con cubos de colores y en cada lado colocaron palabras que iniciaban con las vocales.
3. Tablero de mensajes: es el buzón que utilizan los niños para poner y recoger su correspondencia del correo comunitario. En el salón a cada niño le pidieron el empaque de un litro de leche (vacío) con un orificio en el costado, forrado con papel lustre rojo, con el nombre del niño y algún dibujo o calcomanía que a él le gustara. Después el instructor Luís realizó



otros para formar una locomotora, hizo algunos círculos negros para las ruedas de los vagones y unas tiras de cartoncillo negro para articular los vagones, formando un tren.

4. Día y noche. Este espacio lo regaló otra comunidad que había ganado en un concurso (de los espacios más creativos) en la tutoría mensual. Los ganadores donaron sus trabajos y a la Comunidad Amatlán le obsequiaron el correspondiente al día y la noche.
5. Días de la semana: menciona el nombre de los cinco días de la semana laboral o escolar, bajo el calendario gregoriano. Este espacio lo hizo el instructor Luís representando a un niño que va de paseo con cinco globos aerostáticos, cada globo tiene el nombre de un día distinto de la semana, llevando una secuencia entre ellos y mostrando una imagen relacionada a las actividades que realizan esos días en el salón de clases.



Días de la semana

6. Meses del año. Este espacio lo hicieron con mariposas de colores, en cada una escribieron el nombre del mes y colocaron una imagen representativa, como el día de la bandera en febrero, día de las madres



en mayo, fiestas patrias en septiembre, fiestas navideñas y posadas en diciembre. Las mariposas las acomodaron alrededor del pizarrón siguiendo la secuencia de los meses.

7. Las estaciones del año: Para este espacio la instructora Martina realizó con material de rehúso figuras representativas de las cuatro estaciones del año. Después el instructor Luís elaboró la imagen de un globo terráqueo giratorio donde distribuyó las figuras.



Las estaciones del año

8. Los colores. Los instructores elaboraron cilindros con papel simulando lápices de colores.
9. Los números: Confeccionaron balones de fútbol con papel y colocaron el número de balones correspondientes a una secuencia del 1 al 10.
10. Tablas de multiplicar: Para este espacio Conafe regaló un cartel con una tabla de multiplicación del 1 al 10.
11. La tiendita: La elaboraron los padres de familia y entre todos los niños surtieron la tienda con empaques de productos. Este espacio es utilizado especialmente para consolidar conocimientos matemáticos.



La tiendita

12. Figuras geométricas: Reutilizaron un payaso de tela, al cual le pegaron distintas figuras elaboradas con tela o papel, junto al nombre de dicha figura.
13. Biblioteca: Para el diseño de este espacio colaboraron los padres de familia y fabricaron un mueble de madera. En la junta de tutoría les pidieron a los instructores que clasificaran los libros con una etiqueta de color y los colocaron según la clasificación recomendada, los niños participan en la organización y acomodo de la biblioteca.
14. Me conoces, te conozco. Este espacio tiene el objetivo de conocer a sus compañeros y compartir entre todos alguna experiencia personal o familiar a través de una fotografía. Para ello los instructores elaboraron 19 osos con papel lustre y en la panza colocaron una fotografía de cada alumno; ellos eligieron qué querían compartir, así podían llevar alguna foto de cuando eran bebés, algún evento escolar o familiar en el que habían participado.
15. Reglamento escolar: El reglamento se elaboró a inicio del ciclo escolar entre alumnos e instructores. Incluyeron reglas de convivencia, trabajo y limpieza, posteriormente lo escribieron y pegaron junto al pizarrón.
16. La casita: Fue construida por las madres de familia. Es un espacio utilizado para el juego simbólico a la hora de recreo y dramatizaciones en actividades de clase.



La casita

17. El huerto escolar: Las madres de familia cercaron un espacio del patio, posteriormente los niños participaron en la limpieza quitando basura, piedras y maleza. Las madres con ayuda de palas removieron la tierra y crearon surcos en los cuales los niños sembraron semillas de hortalizas y verduras. Sobre esta actividad llevaron a la par un diario del huerto en el cual iban registrando el seguimiento de la siembra y la cosecha. Diariamente un niño distinto regaba el huerto y escribía en el diario.



Huerto escolar

18. Rincón de limpieza: En este espacio se incluyen materiales de higiene personal y limpieza para el salón de clases. Cabe mencionar que los



alumnos limpian sus espacios de trabajo al terminar sus tareas. La limpieza del salón y sanitarios está a cargo de las madres de familia, misma que realizan por la tarde o por la mañana antes de iniciar las clases.

19. Juego, construyo y aprendo: Es un rincón creativo dentro del salón de clases, en el cual se colocan distintos materiales de ensamble, figuras geométricas, regletas, dados y fichas de colores que los niños pueden tomar para construir, dibujar o realizar actividades matemáticas.
20. Insectario: Este espacio fue diseñado por el instructor Luís, quien elaboró una hoja sostenida por una hormiga. Los niños colocan dentro de la hoja los dibujos de insectos que conocen a través de libros o por observación en la misma comunidad.

El diseño de cada espacio educativo se modifica cada dos meses, con la finalidad de que sean un apoyo y no asocien de manera fija las imágenes con las grafías y son compartidos a través de fotos con instructores de otras comunidades en las juntas mensuales que tienen con la capacitadora tutora. También realizan concursos donde cada comunidad elabora un espacio y entre todos votan por los más creativos. En la siguientes fotografía pueden observarse los espacios de figuras geométricas, día y noche, días de la semana, biblioteca, abecedario, insectario, colores y dos cubos de vocales.



Madres de familia en la despedida de la caravana cultural

En la siguiente fotografía se observan el tablero de comunicación (algunos vagones que funcionan como buzones para el correo comunitario) y el espacio de juego, construyo y aprendo. Además de las láminas de exposiciones elaboradas en equipo por los alumnos de segundo y tercer ciclo.



Alumnos elaborando el pase de lista

En este capítulo he delineado una perspectiva general de la primaria comunitaria a través de datos específicos que pude observar durante las tres visitas previas a la llegada de la caravana cultural. A lo largo de estos encuentros tuve oportunidad de conversar con los instructores, alumnos y conocer algunas de las familias de Amatitlán. Quiero a través de estas descripciones, orientar al lector sobre el entorno que envuelve el proceso educativo, mismo que es necesario conocer antes de adentrarse en el análisis del estudio etnográfico que realizo en el siguiente capítulo.

...Escribir es seguir vivo  
retornar  
cambiar  
hacer actos de magia  
aparecer  
desaparecer  
memorizar el agua  
persistir insistir gobernar  
entrar en jirones con los rincones de otras almas  
buscar y entre las cosas  
encontrarse de pronto con uno mismo  
carrito descompuesto  
sin ruedas sin timón sin puertas...  
Margarita Carrera, 1929

## CAPÍTULO IV

### Días de fiesta: regalos, juegos y juglares

**H**e destinado este último capítulo como escenario para presentar los distintos elementos artísticos y culturales que se conjugan con las narraciones cotidianas en el aula comunitaria; dichos elementos difícilmente pueden separarse, sin embargo intenté individualizar cada uno para examinar sus particularidades y relaciones entre ellos.

Doy inicio a este apartado con la descripción del arribo y estancia de la caravana cultural. A partir de la visita y del trabajo que se generó entre instructores comunitarios y culturales expongo tres escenarios distintos que se articulan entre sí, el primero se enfoca a la lectura; proyecto pedagógico llamado “regalo de lectura en voz alta”, que abordo a través de la teoría del *don* desarrollada por Marcel Mauss en relación al sistema social del *don* que se gesta en la comunidad y se reproduce en el aula. Sin embargo este obsequio lector donde se involucra una obra literaria no sólo es un acto social donde se regala una acción, sino también es un acto cognitivo y estético, los cuales analicé a través de la noción de experiencia educativa propuesta por John Dewey y la experiencia estética de Hans Robert Jauss.

En el segundo escenario examino las actividades narrativas propuestas en el manual para el instructor comunitario *Dialogar y descubrir*, en dichas actividades doy voz a los niños, instructores y comunidad; algunas de ellas dan vida a la interculturalidad en el aula comunitaria. Para el análisis de este escenario

recupero las estructuras narrativas propuestas por William Labov gracias a que se relacionan con la recuperación de experiencias.

Como último escenario exploro la interculturalidad vinculada con el juego y las actividades artísticas propuestas en el proyecto pedagógico y por las caravanas culturales, además de analizar el papel que desarrollan los instructores culturales y las publicaciones del Conafe en la valoración y difusión cultural de la educación comunitaria. Finalizo el capítulo con la despedida de la caravana, donde tiene lugar el festival cultural que enfatiza el ambiente de fiesta durante su visita.

Antes de comenzar es necesario mencionar que la primaria comunitaria de Amatlán no está considerada dentro de los índices de rezago escolar en el estado de Hidalgo, por consiguiente no participa en el proyecto de caravanas culturales, sin embargo la jefa de Programas de la Delegación de Hidalgo del Conafe asignó la visita por única ocasión para llevar a cabo la investigación propuesta. El primer día en que las instructoras culturales arribaron a la comunidad, hicieron un diagnóstico para identificar si alguno de alumnos presentaba problemas de aprendizaje, al no haberlos trabajaron a partir de las características grupales y llevaron a cabo el programa a partir de los lineamientos normativos y operativos del proyecto de caravanas culturales.

## **1. Arribo y estancia de la caravana cultural**

En los lineamientos normativos y operativos del proyecto caravanas culturales se especifican tres momentos que conforman la metodología, en los cuales se especifican acciones a realizar en cada etapa, la primera de ella es el arribo.

### **a) El arribo**

La asignación de la caravana cultural se realiza en colaboración entre el capacitador tutor y los instructores culturales. Cuentan con el apoyo del jefe de

programas educativos. La caravana cultural está integrada por dos o tres instructores culturales que permanecen cinco días en una comunidad, a la cual le dan seguimiento a través de visitas cada tres meses aproximadamente, porque cada grupo de caravanas tiene diez comunidades a su cargo.

La asignación de las comunidades la hace la coordinadora, ella se basa principalmente en los niños de rezago educativo, los más bajos en matrícula. (Azucena, I.C, diario de campo, dic-2009).

El programa de caravanas culturales es para niños de tercer grado en adelante, ya que a partir de ese grado se consideran niños con rezago o de rezago, que no es lo mismo. Porque los niños de rezago son los que han permanecido más de un año en un grado escolar, son los niños que reprueban; y los niños con rezago van en el nivel que corresponde pero van muy bajos en cuanto a su aprendizaje, y en eso se basan para elegir las comunidades (Azucena I.C, diario de campo, dic-2009).

Cuando llega la caravana cultural (por lo general en día lunes) se realiza la presentación del programa a los instructores comunitarios, mismos que han convocado previamente una asamblea con la APEC con el objetivo de propiciar un clima de participación entre los instructores, los niños y la comunidad.

Durante el primer día los instructores culturales observan el trabajo del instructor comunitario con el fin de apoyarlo en las actividades y complementar su labor mediante estrategias didácticas, principalmente el juego y los lenguajes artísticos.

El primer día observamos cómo trabajan los maestros, para poderles sugerir actividades. (Azucena, IC), también damos estrategias para todas las materias: español, matemáticas, ciencias, educación artística, educación cívica y ética (Isabel, IC, diario de campo, dic-2009)

Otro propósito de la observación en el primer día de su visita, es la identificación de alumnos con rezago educativo para apoyarlos de manera individual mientras los instructores comunitarios trabajan con el resto del grupo.

Mientras los maestros están con el grupo, nosotras nos quedamos apoyando a los niños con rezago. El primer día observamos el trabajo de los niños para identificar los problemas que tienen y hacer recomendaciones a los maestros para que sigan trabajando con esos niños (Isabel, IC, diario de campo, dic-2009).



## **b) La estancia**

Durante los cinco días que permanece la caravana cultural en la comunidad, los instructores culturales apoyan el trabajo de los instructores comunitarios, planean juntos, proponen juegos, representaciones, y actividades plásticas para el pase de lista y la elaboración de la carta del correo comunitario. Todo ello con el fin de favorecer el aprendizaje de los niños con mayor rezago educativo. Las propuestas artísticas no sólo se realizan dentro del aula sino que se extiende a los padres de familia, a través de tareas manuales.

La primer tarea que llevan a cabo es la observación en clase, cuando terminan hacen la presentación del proyecto a los padres de familia en colaboración con los instructores comunitarios y la coordinadora del Centro de Educación Comunitaria para Padres y después se organizan con los instructores culturales para planear las clases y actividades del día siguiente.

## **c) Planeación y organización de las clases**

Cada día las instructoras culturales se quedaban en el salón después de clases para planear junto con los instructores comunitarios las actividades del día siguiente. La instructora Martina daba lectura a las unidades, temas y actividades sugeridas en el manual *dialogar y descubrir* de las materias correspondientes con base al horario de clases; durante la lectura las instructoras culturales intervenían para proponer actividades alternas e incluir juegos entre cada materia. Cuando todos estaban de acuerdo anotaban la planeación en sus diarios de clase. A continuación incluyo una breve entrevista a Azucena Martínez, instructora cultural en relación a la propuesta del proyecto de caravanas.<sup>7</sup>

Mtra. Y: ¿Qué actividades realizan en caravanas culturales?

Mtra. A: En las mañanas trabajamos con los niños las actividades que lleva el instructor, con base a su MIC [*dialogar y descubrir, manual del instructor comunitario*], si las actividades no tienen un propósito claro, buscamos actividades que se relacionen con el tema, pero aplicado de diferente manera. Y trabajamos con ellos en el transcurso de la semana

---

<sup>7</sup> En el diálogo, Mtra Y: es la maestra Yadira, y Mtra. A: es la maestra Azucena.

que estamos ahí y le reportamos a la coordinadora para que ella nos vuelva a mandar y ver sus avances.

Mtra Y: ¿cuál es el tipo de actividades que realizan con los niños?

Mtra A: de todas la materias.

Mtra Y: ¿Cuál sería la diferencia entre las actividades que realiza el instructor comunitario del instructor cultural?

Mtra A: Tratamos de darle otro tipo de enseñanza, no siempre basarse con las que recomiendan los libros, ya que a veces no vienen actividades claras para los niños, y lo importante no es usar un método tradicional, sino realizar actividades diferentes que los apoyen, claro sin dejar a un lado los manuales, porque de cierta forma influyen en cuanto a sus evaluaciones.<sup>8</sup>

Terminando la planeación nuevamente se reunían para comer, después las instructoras culturales empezaban a organizar los materiales para la clase de manualidades que tenían de 4:00 a 6:00 (algunas veces duraba hasta las 7:00 p.m., según la dificultad de la actividad). Si quedaba material por preparar para la clase del día siguiente se incorporaban a apoyar a los instructores comunitarios, quienes seguían organizando los materiales del salón, incluyendo la biblioteca o los espacios educativos. Terminado el trabajo cenaban juntos, de tal forma que la hora de salida de la escuela era entre las 19:00 y 20:30 hrs. aproximadamente.

Para la organización de las actividades se apoyaron de los manuales del instructor comunitario, respetando horarios, unidades, temas y clases destinadas para cada nivel. A partir de los objetivos hacían propuestas didácticas para complementarlas o modificarlas. Incluyendo juegos para “activar” la atención y brindar a los niños un espacio de movimiento y diversión por medio del juego. El registro de planeaciones las realizaron en sus diarios de clase. A continuación transcribo un ejemplo para ilustrar el tipo de actividades que se llevan acabo en el aula comunitaria.

### **Ejemplo de la planeación de un día de clases**

Miércoles 9 de diciembre de 2009

Bienvenida: Juego del chipi-chipi

Pase de lista: Elaboración de un pino con fomy y lentejuela

---

<sup>8</sup> Entrevista a Instructora cultural, diario de campo, 10 de diciembre de 2009.

Lectura del diario: Pasará un niño a leer su diario  
Regalo de lectura: Pinocho  
Dinámica: Juego del pato

### C. SOCIALES

Nivel I Y II

Unidad 4

Tema 1

Clase 1

Actividad directa

Pág. 70

Cuestionaremos a los niños acerca de las actividades y trabajos que realizan en su comunidad

Se realizará el juego del zapato para que elijan una tarjeta donde se les cuestionará acerca de los trabajos

Nivel I

Unidad 4

Tema 1

Clase 1

Actividad indirecta

Pág.. 71

Observará ilustraciones de los trabajos agrícolas y ganaderos y los clasificará

Nivel II

Unidad 4

Tema 1

Clase 1

Actividad directa

Pág.. 71

Realizarán una entrevista acerca de algún trabajo que realicen en su comunidad y expongan a sus compañeros

Nivel I y II

Unidad 4

Tema 1

Clase 1

Actividad directa

Pág. 71

Representar un trabajo por medio de mímica

Nivel III

Unidad 2

Tema 1

Clase 1

Actividad indirecta

Pág.. 64

Ejercicio 7 del mapa del mundo, continentes y océanos<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Durante la planeación de esta actividad los instructores hacen una observación sobre el nuevo libro de la reforma, que no se adecua a las actividades de los libros anteriores y por ende a los libros *de Dialogar y descubrir*, con los que realizan sus planeaciones.

Libro Dialogar y Descubrir, Libro de Juegos

Nivel I, II y III

Cambio de actividad

Jugarán el juego de ¡Adivina qué país visité! con el planisferio que hicieron marcarán cómo se pobló el continente americano

Localizarán el recorrido por donde pasaron los primeros pobladores

RECREO

MATEMÁTICAS

Dinámica : Juego el Canguro

Nivel 1

Unidad 2

Tema 3

Clase 1

Actividad directa

Pág. 153

Formarán cantidades con ayuda de los contadores

ESPAÑOL

Nivel I y II

Unidad 2

Tema 3

Clase 1

Actividad directa

Pág. 270

Los versos y las canciones

Cantarán la canción de Cielito Lindo y encontrarán las rimas que hay en ella

Nivel II

Unidad 2

Tema 3

Clase 1

Actividad indirecta

Pág. 270

Resolverán la ficha 9 “Una canción” y la ficha 10 “Los versos” para trabajar la rima

Nivel I

Tema 3

Unidad 2

Clase 1

Actividad directa

Pág. 271

Lectura/ enunciados

Cambiarán palabras de algunas oraciones y formarán una nueva oración

Nivel III

Unidad 2

Tema 3

Clase 1

Como se puede observar, la planeación anterior incorpora actividades artísticas como la elaboración de un pino navideño, la representación de oficios por medio de mímica y el canto para la comprensión de la rima y la poesía. Además de un juego en cada cambio de materia.

## **2. El regalo de lectura, un don generoso**

Antes de analizar el regalo de lectura es preciso conocer algunos elementos relacionados al concepto de regalo, razón por la cual inicio este segundo escenario puntualizando algunos datos histórico-sociales sobre el don en la comunidad para después analizar el proyecto de fomento a la lectura.

### **a) Cultura del *don* en la educación comunitaria**

El origen del regalo lo encontramos en la antigüedad, cuando los hombres iniciaron sus cultos religiosos y acompañaban sus rogativas con presentes, de tal manera que ofrendaban sus cosechas, animales, e incluso vidas humanas en los sacrificios, ¿pero verdaderamente eran regalos o sólo el intercambio de un bien por otro mayor? La Historia nos enseña que en el origen de la religión las antiguas culturas ofrecían sacrificios de manera simbólica, esperando ser correspondidos por sus deidades con favores como la lluvia, la cosecha, protección en desastres naturales, para pedir la victoria en la guerra o apaciguar la ira de los dioses; convirtiendo así al objeto ofrendado como un bien simbólico mediador en un sistema de intercambio.

El regalo, también nombrado *don* (traducido como la acción de dar) es una forma de relación social muy antigua, algunos antropólogos, sociólogos y economistas lo señalan como el inicio de la circulación de bienes y mercancías en una sociedad. El antropólogo Marcel Mauss hace una investigación sobre la forma de intercambio en las sociedades primitivas: *ensayo sobre el don*, misma que realiza a partir del estudio del potlatch, una ceremonia celebrada por

indígenas en el norte de América, y el intercambio Kula en la provincia de neoguineana, documentado por Bronislaw Malinowski. El estudio de Mauss (1971) demostró que en las sociedades arcaicas el intercambio no se realizaba como actualmente conocemos el trueque, sino a través del don; es decir, de la acción de dar regalos y devolverlos por obligación social; en la cual Mauss distingue tres momentos:

1. Donar (dar)
2. Recibir (aceptar)
3. Devolver

1. Donar: se refiere principalmente a la transferencia voluntaria de un bien que nos pertenece, a otra persona, institución o representante de un grupo; creando un vínculo de solidaridad entre ellos.

2. Recibir: El don se entrega a alguien que se cree no va a negarse a recibirlo, por tanto contrae una deuda con aquel que ha transferido el bien.

3. Devolver: Entre el donante y el que recibe se crea un vínculo que obliga a éste último corresponder el don con otro similar o superior al que ha recibido.

La práctica de estas tres obligaciones es a lo que Mauss llama *sistema de prestaciones totales* (Mauss, 1971), y es a través de estos elementos que se logra un sistema de intercambio cíclico, social y recíproco en donde lo más importante es el valor simbólico y la relación social que se genera alrededor de quienes lo intercambian.

Este tipo de relación social se manifiesta con mayor naturaleza en las comunidades rurales e indígenas del país y es gracias a ella que Conafe ha podido apoyar sus servicios educativos en la colaboración de las propias comunidades y en la participación de los jóvenes de la región como instructores comunitarios.

Debido a este estrecho vínculo entre la comunidad y los servicios educativos, es importante definir el concepto de comunidad desde la visión institucional.

El CONAFE entiende a la comunidad como un universo de convivencia social, económica, política y cultural donde convergen [...] distintas formas de entender el mundo, de organizarse y participar, pero también un espacio en el cual existen necesidades, significados y sentidos de una vida compartidos por todos sus miembros [...], en su seno se construye y reconstruye una cultura particular de manera cotidiana, donde la aportación de cada uno de sus miembros y el contraste de ideas y saberes entre ellos juega un papel fundamental. Los servicios educativos que CONAFE proporciona se ven enriquecidos por la cosmovisión y las costumbres, [...] Dentro del proceso educativo, la comunidad se considera como un ente activo que participa intensamente con su esfuerzo y sus propuestas<sup>10</sup>

Conafe recupera la cultura del don que existe en las comunidades para consolidar y extender sus servicios educativos desde dos niveles: el primero engloba la participación de la comunidad, de los instructores comunitarios y de la APEC (Asociación Promotora de Educación Comunitaria); el segundo (no por ello menos importante) incorpora estrategias y proyectos educativos, como: *El regalo de lectura en voz alta*.

En el intercambio de dones en el cual se involucra la comunidad, se hacen convenios donde la APEC es la encargada de otorgar *dones de hospitalidad* a los instructores comunitarios y culturales, de quien recibirán *dones* educativos para sus hijos:

En la primera asamblea el instructor se presenta formalmente ante la comunidad y explica que ha sido asignado por el Conafe para realizar su trabajo en esa localidad. Luego se formalizan los compromisos que la comunidad adquiere ante el Conafe al aceptar la instalación del curso comunitario para el año escolar que se inicia, mediante la firma del convenio por todos los presentes (Conafe, 1990:27).

En el arribo de la caravana cultural también se realiza una junta con los propósitos de presentar el programa, a los instructores culturales y organizar el trabajo durante la estancia de éstos.

[En el arribo, los instructores culturales deberán] Establecer contacto con los habitantes de la comunidad para vincularse y poder realizar sus actividades en un ambiente de confianza.

Presentar su plan de trabajo a los instructores comunitarios, a los miembros de la APEC, promotor de Educación Inicial en caso de contar con este servicio y a algunos habitantes de la comunidad.

---

<sup>10</sup> Conafe, Marco conceptual. Última revisión: 02 de febrero del 2009 a las 11:15 por Conafe. <http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hgxpp001.aspx?5,1,392,O,S,0,PAG;COND;392;1;D;122;18;PAG;>

Existe a través de esta primera etapa de organización en la educación comunitaria una relación social, el instructor pasa al cuidado de la comunidad; la cual se encarga de brindarle hospedaje y de ser posible tres alimentos al día, además de ofrecerle servicios de higiene, y médico, en caso de necesitarlo. El instructor a su vez ofrece un servicio educativo a sus hijos (un regalo a largo plazo que traerá un beneficio) además de mantener informada a la comunidad de sus actividades y en caso de hacer algo distinto o no programado como asistir a una reunión (aún dentro de la localidad) o salir de la comunidad debe avisar al presidente del APEC para solicitar la autorización; cada una de las partes tiene un compromiso social de dar, recibir y devolver. De esta forma a partir del bien educativo que el instructor regala a sus hijos, la comunidad les devuelve la hospitalidad, el alimento y el cuidado (seguridad) en la medida de sus posibilidades.

Muchas de las comunidades atendidas por el Conafe no cuentan con todos los servicios, debido a la localización geográfica tan apartada o por la marginación en la que se encuentran.

Aquí estamos muy a gusto [ la instructora cultural hace referencia a la Comunidad Amatitlán], hay comunidades donde no hay luz [eléctrica] ni baño, [...] en una comunidad que es muy pobre al principio solo nos daban dos comidas al día, pero poco a poco fueron viendo el trabajo que hacíamos con sus niños y con ellas, y ya ahora nos dan las tres comidas de manera puntual; en otras por falta de agua solo nos bañamos una vez a la semana, pero la verdad a pesar de todo, la gente está bien contenta cuando vamos y a nosotras nos gusta ir para apoyar a los niños. (I.C, diario de campo, 9-dic-2009).

En el comentario anterior, el regalo (en este caso la comida) se modificó a partir de lo que la comunidad recibió por parte de los instructores (acción-beneficio) para devolver un regalo de mayor valor (incrementó el número de comidas); generando una obligación social entre ambas partes.

Otro hecho que ilustra este intercambio de dones dentro de la comunidad fue el arribo de la caravana cultural a la comunidad Amatitlán:

El día lunes 7 de diciembre de 2009 llegaron dos instructoras: Isabel y Amalia, se presentaron al grupo de primaria explicando que trabajarían con ellos durante una semana, al llegar se sentaron cerca del escritorio para observar a los



alumnos y hacer algunas anotaciones, después de recreo apoyaron a los niños en las tareas escolares. Al finalizar las clases los instructores comunitarios les pidieron a los niños que recordaran a sus mamás que habría junta; lo mismo se hizo en preescolar. Las juntas fueron por separado iniciando con preescolar. La Coordinadora del Centro de Educación Comunitaria presentó a las instructoras y posteriormente ellas hablaron acerca del programa de caravanas, el cuál estaba dirigido a apoyar problemas de aprendizaje de los niños de primaria durante el horario de clase y después harían talleres de manualidades para las mamás tanto de primaria como de preescolar, argumentaron también que los problemas de aprendizaje no se presentan en preescolar, por tanto el programa estaba dirigido sólo a primaria, solicitaron también hospedaje y comida, pero las madres se negaron dado que el proyecto era sólo para primaria y sus hijos no recibirían ningún beneficio. “Si vienen a trabajar con los de primaria, pues que ellos les den de comer” (Comentó una madre de familia de preescolar). Finalmente las instructoras dieron las gracias por su asistencia y se presentaron al grupo de primaria haciendo el mismo procedimiento, comentando que el grupo anterior negó su apoyo. El grupo de primaria se mostró dispuesto a colaborar brindando el hospedaje y alimentación a las instructoras culturales (Diario de campo, dic-2009).

En el relato anterior podemos observar que no se logró un compromiso social porque no se cumplía con el ciclo de dar y recibir para devolver, las madres estaban esperando un servicio educativo para sus hijos, mismo que se negó dadas las características del programa; así mismo, la argumentación que dieron las instructoras culturales y la invitación de trabajar en talleres de manualidades no les fue suficiente ya que ellas se habían formado una idea diferente por la información que habían recibido días antes:

La semana previa a la visita de caravanas, los instructores comunitarios de preescolar y primaria informaron a las madres de familia sobre la llegada de los instructores culturales para trabajar con sus hijos, dicha información había sido recibida por el Capacitador Tutor, y convocaban a una junta el día lunes 7 de diciembre para organizar el trabajo de esa semana, solicitando hospedaje y alimentación para las tres instructoras que llegarían (Diario de campo, dic-2010).

Las madres de preescolar esperaban que las instructoras *otorgaran* un servicio educativo a sus hijos; cuando se negó dicho obsequio, ellas se opusieron a *devolver* un bien de algo que no habían recibido. Una actitud contraria se presentó con las madres de primaria ya que sus hijos habían sido los seleccionados por las caravanas, de tal manera que ellas recibieron y devolvieron el regalo que hacían al grupo, incluso la asistencia a los talleres era parte de la devolución del *don*, en los que asistieron sólo las madres de primaria.

## b) Cultura del *don* en aula comunitaria

Conafe también incorpora la cultura del *don* en los programas pedagógicos, un ejemplo de ello es la estrategia del *regalo de lectura en voz alta*, proyecto diseñado para fomentar la lectura en los niños de las escuelas comunitarias.

En el regalo de lectura *la acción* del instructor es la que se regala a los alumnos, y tal regalo implica como lo menciona Mauss (1971) que sea libre y a la vez devuelto; implicando una obligación social.

Leer en voz alta para luego interrogar a los alumnos sobre lo leído, es una forma de cobrar, de ponerle precio a la lectura que se hace, de buscar que los escuchas paguen por lo que oyeron. En estos casos los alumnos se sienten examinados y esperan, nerviosos, escapar de las preguntas del maestro [...]En cambio, si leemos por compartir con otros el placer que sentimos al hacerlo, para mostrarles qué textos nos gustan leer para nosotros mismos, o bien, cuáles elegimos para ellos porque juzgamos que pueden interesarles, la actitud de quien lee y de quien escucha comienza a cambiar de manera sutil pero decisiva (Alatorre, 2009:10).

La propuesta es entonces leer en voz alta, sin pedir nada a cambio y hacerlo de manera cotidiana, de ser posible cada día.

El regalo de lectura en voz alta es parte una estrategia para fomentar la lectura/escritura, dirigido a instructores comunitarios, y actualmente es una de las actividades que aparecen de manera cotidiana en las planeaciones que el instructor realiza para organizar su clase. En dicha actividad el instructor lee un cuento o texto de algún libro de la biblioteca, que principalmente está compuesta por publicaciones de Conafe y textos de la SEP.

Para la aplicación de esta estrategia se recomienda:

Al inicio del ciclo escolar (o cuando se decida empezar a poner en práctica la actividad) el instructor comunitario explica al grupo que *les tiene un regalo*, que se trata de algo especial para ellos y que no necesitan cuaderno, pluma o lápiz, que nada más les pide escuchar. Acto seguido muestra el libro, periódico o revista elegido, y avisa que iniciará el regalo de lectura. Al terminar de leer, cierra y guarda el texto, y procede a iniciar las actividades cotidianas de la jornada. No pregunta nada, no pide opiniones, no comenta respecto del texto leído. Si los alumnos comentan algo, responde de manera breve, sin dar muchos detalles, porque se busca mantener el suspenso, el interés de los escuchas, hasta la próxima lectura (Alatorre, 2009:10).



Instructora cultural haciendo el regalo de lectura en la primaria comunitaria de Amatitlán

El regalo de lectura implica que el instructor comunitario prepare el texto con anticipación en la planeación de su clase, que lea y elija pensando en sus alumnos, tomando en cuenta la recepción del mismo. Un regalo es un bien material o intangible que elegimos de entre muchos otros para beneficiar a quien lo obsequiamos, por tanto, implica un momento para pensar en el otro, para quien se elige el presente. Ese regalo es un puente entre el que obsequia y el obsequiado. Se elige pensando en el otro, pero al mismo tiempo representa a quien lo otorga.

### Elementos del *don* en el regalo de lectura

**Dar:** Cuando ya todos los niños han entrado al salón de clases, el instructor les pide que se sienten y que guarden silencio porque les va a leer (menciona el título del texto), acto seguido enseña el libro o revista que ha elegido y comienza a leer.

**Recibir:** El niño recibe la lectura, la escucha, pone atención. Recibe el regalo de manera cotidiana, “El propósito es que los alumnos sientan necesidad por escuchar su regalo, que lo esperen con impaciencia y sepan que en cada clase hay un segmento, con duración de algunos minutos, en que sólo deben escuchar” (Alatorre,2009:11). Es un regalo que se acostumbran a recibir y que incluso solicitan de manera constante. En el siguiente ejemplo podemos observar el interés que muestran los niños por la lectura en voz alta. En algunas ocasiones invité a los niños a leer pero el grupo no lo permitía solicitando que fuera yo la lectora, estas peticiones también las hacían a los instructores comunitarios, considero que éstas se fundamentan en las habilidades lectoras ya desarrolladas en el adulto, como son el ritmo, acentuación, tono de voz, gesticulación y expresión en la lectura.

### **¿Maestra, nos lee una historia de miedo?**

En la clase de Español los niños estaban buscando adivinanzas en los libros del Conafe para copiar en su cuaderno. Uno de los niños de la mesa de tercer grado me llamó para mostrarme una lectura que había encontrado.

**Alejandro:** Mire maestra este cuento es de terror, ¡aquí está el diablo!

**David:** ¡A ver, a ver!

**Mtra. Y:** ¿Cómo saben que es el diablo?

**Leonardo:** Porque tiene patas de chivo

**Alejandro:** Porque aquí atrás está una sombra con cuernos de diablo.

**Emiliano:** A ver leala

**Fernando:** ¡Sí maestra, leanosla!

**Mtra Y:** No porque me da miedo

**Alejandro:** No maestra leala, a nosotros no nos da miedo.

**Niños:** Leala, leala.

**Mtra. Y:** Bueno, pongan atención.

**Mtra. Y:** En lo alto de un cerro de la ciudad de Hermosillo, se pueden ver las ruinas de lo que fuera un gran casino...

**David (interrumpe):** Haste más pa allá, esta es mi silla

**Mtra. Y:** Déjalo que se siente, traete tu sillita Ale, o siéntate en el piso, como tú quieras.

**Mtra Y (retoma la lectura):** Durante la noche el casino cobra vida, ahora sabrás porqué... (continúa leyendo mientras los niños permanecen atentos hasta finalizar la historia).

**Mtra Y:** ¿Porqué creen que el diablo se haya llevado a Linda?

**Niño:** Porque empezó a bailar con ella

**Niño:** Porque la quemó

**Niña:** Porque la hipnotizó

**Niño:** Porque bailó con ella y se la llevó.

**Niños:** Otra, maestra, otra, leános otra.

**Mtra. Y:** No, porque tienen que escribir su adivinanza, así que a trabajar.

**Niños:** ¡Ah!

**Niño:** ¡Maestra leános otro cuento!

**Mtra. Y:** Cuando terminen su trabajo les sigo leyendo.

**Enrique:** Yo me sé una historia de terror, ¿quiere que se la cuente?

**Mtra. Y:** Sí, claro.

**Enrique:** Este, es que había una vez que una niña, vino a una fiesta con una muñeca, y la perdió, y ya se acabó la fiesta y después... después regresó por ella y apagaron todas las luces, después cuando vio... cuando vio (vuelve a repetir la frase para darle mayor misterio y cambiando el tono de voz) ya estaba colgada su muñeca con sangre (Diario de campo, febrero, 2010).

En el relato que realiza Enrique identificamos:

1. Un contexto social: cuando desarrolla la historia a partir de personajes y elementos cercanos, en este caso la niña con la muñeca en una escena comunitaria, que es la fiesta.
2. Un contexto situacional: donde Enrique desde las primeras frases da continuidad a las acciones en una lógica de tiempo-espacio.
3. Un contexto lingüístico apropiado al género de terror, dónde hace una secuencia lógica de las oraciones narrativas, la repetición de frases y modificando el tono de voz con intención de provocar mayor misterio.

**Devolver:** El instructor obtendrá como un regalo que se devuelve avances educativos en sus alumnos. “Luego de cierto tiempo escuchando cotidianamente la lectura de diversos tipos de textos, a través del Regalo de Lectura en Voz Alta, tus alumnos comenzarán a mostrar avances, discretos pero firmes, en la comprensión, manejo de léxico, opinión, argumentación, razonamiento lógico, etc.” (Alatorre,2009:11).

**Interés:** El propósito del regalo es despertar el gusto por la lectura, acercarse a los libros, solicitar una nueva lectura por parte de los alumnos. “Con tu ayuda, esos niños y jóvenes pueden entender y enfrentar el mundo de diversas maneras, pueden aprender a seguir aprendiendo sin escuela ni maestro, y lograr ser personas autónomas, capaces de resolver por sí mismas muchas de las dificultades que la vida les plantee en el futuro” (Alatorre, 2009:11).

**Libertad:** Existe libertad por parte del Instructor para elegir el texto y también por parte del alumno para atender a la lectura. “Si por ejemplo alguno de los escuchas se duerme mientras se realiza la lectura, el lector no se molesta, lo deja mientras dura su regalo y, al terminar lo despierta sin brusquedad. Poco a

poco el escucha se acostumbrará a prestar atención sin dormirse” (Alatorre, 2009:11).

**Obligación:** El proyecto menciona ciertas implicaciones por parte del instructor: “El lector en voz alta revisa los materiales con que cuenta y elige aquellos que considera mejores para compartir con sus alumnos. [...] El lector en voz alta siempre lee, previamente los materiales que regalará a sus escuchas. [...] El lector en voz alta es paciente mientras sus alumnos se acostumbran a experimentar esa actividad, que al principio puede parecerles extraña. [...] El lector en voz alta maneja la voz, la mirada, los gestos y movimientos corporales para apoyar la expresión de aquello que lee” (Alatorre,2009:11).

### **c) Había una vez: antecedentes de la lectura en voz alta**

El regalo de lectura tiene como tal un origen histórico, la lectura en voz alta ha sido una práctica muy antigua siendo el principio de la lectura individual en voz alta para posteriormente llegar a la lectura individual silenciosa que actualmente nos es tan familiar. A través de documentos e investigaciones se ha demostrado que los primeros textos literarios, llámense poesía épica, romances, cantigas<sup>11</sup>, etc. eran dados a conocer a través de la lectura en voz alta, canto o recitación de memoria a comunidades de oyentes.

“En toda la Europa medieval la lectura ocular conducía, pues, normalmente a la oralización de lo escrito. Los ojos alimentaban los oídos, empezando por los propio del «lector», que también «leía» con sus oídos, pues al pronunciar lo escrito se escuchaba así mismo” (Dante, cit. en Frenk, 2005:23-24). Estos textos muchas veces eran modificados, ya que muchos de ellos se recitaban de memoria. Así encontramos a trovadores, juglares, recitadores y lectores “como portadores de voz” (Zumthor, cit en Frenk, 2005:27), que eran los encargados de comunicar, cantar, recitar, informar y hacerlos públicos. Otro ejemplo de la

---

<sup>11</sup> Las Cantingas “La mayor parte de las *Cantingas* tienen la forma del zéjel árabe, en que sirve de tema una pequeña estrofa [...] y continúa la composición en estrofas [...] Empleamos la fonética «cantigas» y no «cántigas», por estar aceptada literalmente desde antes de la época de los cancioneros — acreditada por las rimas— hasta nuestros mejores poetas modernos” (Valbuena, 0000:125).

oralización es la tradición discursiva que inauguró Alfonso X (llamado El Sabio) en el siglo XII. En la cual se pretendía divulgar la historia, el derecho y el conocimiento científico <sup>12</sup> a través de los portadores de la voz. De tal manera que en aquella época los escritores escribían no solo en los lectores sino especialmente para los oyentes:

Oyente, si tú me ayudas  
con tu malicia y tu risa,  
verdades diré en camisa  
poco menos que desnudas...  
(Quevedo, cit. en Frenk, 2005:51).

Desde la época medieval, una de las estrategias para la narración de textos era la recitación a través de la memoria, los oradores se aprendían las ideas principales y a partir de ellas narraban largas historias y novelas. Esta misma estrategia es utilizada por los niños que aún están en el proceso de adquisición de la lectura: memorizan los eventos principales apoyándose de las imágenes y a partir de ellas son capaces de narrar la historia que escucharon o que ellos mismos inventan. De tal forma que los niños de primer grado que aún no saben leer son capaces de pasar a leer en voz alta (contar) un cuento del libro de texto a sus compañeros.

¿Qué diferencia existe entre contar y leer?. Entre finales de la Edad Media y principios de la edad moderna no había gran diferencia entre contar, recitar, narrar de memoria o leer en voz alta, ni tampoco era relevante si lo que se contaba con exactitud o se modificaba, “[...] los verbos *contar, narrar, referir* [...] podían designar la acción de relatar de memoria lo mismo que la de leer en voz alta” (Frenk, 2005:109). Los niños que pasan a contar un cuento con material escrito y gráfico, leen, gracias a la significación que hacen entre la lectura y la narración a partir de lo que ellos reciben de los instructores con el regalo de lectura; el grupo escucha una historia sea leída o contada, por tanto los niños que aun no saben leer son capaces de hacer lo mismo que los instructores, aunque con diferente técnica, por tanto para ellos significa leer un cuento del libro a sus compañeros.

---

<sup>12</sup> Conferencia del Dr. Luís Fernando Lara Ramos en el Colegio Nacional, 13 abril 2010.





Niños de primer año (que aún no saben leer) pasan a leer (contar) un cuento

En las comunidades rurales e indígenas la letra no es el único vehículo para contar historias, la tradición va más allá de la palabra: Así encontramos historias en los textiles, danzas, pinturas, música y demás representaciones culturales de los pueblos. Para citar algunos de los innumerables ejemplos que podemos encontrar en nuestro país, para algunos grupos indígenas la música se asemejaba al habla, de tal forma que «hacer música» es «hacer hablar» a los instrumentos. “Los tepehuas del estado de Veracruz, escuchan palabras en la música instrumental de sus «sones de costumbre», parece que el violín «habla»” (Stanford, 1987). En los Altos de Chiapas el diseño de los huipiles tiene un significado sintáctico. “Del textil textual al texto textil: Como la virgen le enseñó a nuestras mujeres cómo labrar diseños, cómo escribir sobre la tela; ellas llevarán la palabra, nuestra palabra, a los hijos de los Batz’i vinik, los verdaderos hombres” (Turok, 1987:35).



A partir de estas raíces culturales, es natural hasta cierto modo que los niños de las comunidades tengan tanta facilidad para contar (leer) historias de diversas fuentes icónicas. Otro ejemplo sobre la narración de cuentos a partir de las imágenes lo pude observar en una de las primeras visitas a la Comunidad Amatlán (diciembre 2009).

Me acerqué a una de las mesas de trabajo que compartían dos niños, los más pequeños del grupo, cuyos nombres son: David y Emiliano. Estaban copiando el texto de un cuento en su cuaderno.

**Maestra Y:** Hola, ¿qué están haciendo?

**David:** Copiando un cuento.

**David:** Lo hacemos igual porque los dos vamos en primero.

**Maestra Y:** ¿Ya leíste este cuento?

**David:** No sé leer todavía..

**David:** Yo y él no sabemos leer. (señalando a Emiliano).

**Maestra Y:** ¿Y de qué crees que trate este cuento?

**Enrique:** Yo me sé un poquito porque ya lo leyó el maestro Luís (interrumpió Enrique, un niño de segundo grado y que también se encuentra en proceso de adquisición de la lectura).

**Maestra Y:** ¿y me lo puedes contar?

**Enrique:** Sí, (dijo tomando el libro y buscando las imágenes del texto).

La rana cuando salía, salía ella nada más y todos los demás estaban en sus casas. Cuando la rana no tenía con quien platicar se encontró con un cangrejo, le dijo: vente vamos a caminar; y le dijo no porque me voy a mojar. Cuando el cangrejo le dijo a la rana préstame tu concha, préstame tu concha, préstame tu concha y lo siguió persiguiendo, después le dijo métete, pero solo le cupo la pata. Después le dijo: ya dámela, no, porque no me la puedo quitar. y se fue y lo estuvo buscando y no, nunca lo encontró. ya después en la noche cuando estaba la luna y las estrellas cantaba unas canciones. Fin. (narra el cuento haciendo uso de las imágenes, mientras Emiliano y David lo escuchan atentos).

**Maestra Y:** ¡Gracias Enrique! (Diario de campo, oct-2009).

En este pequeño cuento encontramos los siguientes elementos estructurales de la narración a partir de la experiencia de la lectura que había realizado el instructor comunitario (Labov, 1972) :

1. Abstracción, en la cual Enrique identifica la idea principal a partir de la experiencia lectora que ha tenido: "Yo me sé un poquito".
2. Con base en la abstracción Enrique comienza la orientación del espacio-tiempo en la sucesión de los eventos acerca de los personajes.
3. Las oraciones narrativas se presentan a través del lenguaje oral, apoyándose del lenguaje iconográfico, sin necesitar de la lectura en ese momento.

#### **d) Experiencia educativa y estética en el regalo de lectura**

Si analizamos el regalo bajo la teoría de Mauss podemos identificar que se regala la acción lectora, dado que uno de los requisitos para que se genere la donación, es que el regalo pertenezca a quien lo obsequia. En este caso la obra literaria que se lee pertenece al autor, a la editorial o a la institución educativa que lo esté publicando, de tal manera que el regalo no es la obra sino la acción de leer; cuando este regalo se recibe genera un *contradon idéntico*, creando un vínculo de ida y vuelta permanente gracias a los elementos obligatorios de dar, recibir y devolver en este juego cíclico e interminable de la donación. Bajo esta mirada la propuesta didáctica conlleva a los alumnos e instructores a convertirse en lectores a partir del *don* y *contradon* constante no solo en el aula sino en la misma comunidad, ya que también se promueve el uso de préstamo de libros para llevar a casa y poder leerlos en familia.

#### ***Aisthesis*: recepción del regalo de lectura**

La acción lectora está relacionada con la apreciación de la literatura como obra artística. Históricamente la vocalización: como el canto, la narración y la lectura en voz alta fueron una herramienta para la oralización (difusión) de las obras literarias, pues “[...], la imprenta aún no había creado un público de lectores silenciosos; meramente había multiplicado el número de textos disponibles para leerse en voz alta” (Gilman, 1972, Cit en Frenk, 1997) por los *portadores de la voz*, que eran los juglares, cantantes, recitadores, y lectores a un público de oyentes. Las obras literarias se escribían para ser leídas tal como ahora se hace, sin embargo la concepción del verbo leer era otra, “[...] el sentido primordial del verbo leer no el que hoy le damos, sino el de «leer en voz alta», el de «pronunciar con palabras lo que por letras está escrito»” (Reyes, 1962, cit en Frenk, 1997), situación que se renueva con la lectura en voz alta en las escuelas comunitarias y demás instituciones educativas.

El regalo de lectura al ser comunitario tiene una dimensión social, sin embargo no podemos dejar de lado la apreciación individual y subjetiva que cada oyente y el mismo lector hacen de la obra literaria. Para Jauss la recepción es una de las tres funciones básicas de la experiencia estética, a la cual nombra “*Aisthesis* [que] designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, [...]” (Jauss, 1972: 42). De ahí que la obra literaria concebida como obra de arte rompa la cotidianidad de la lectura cotidiana e informativa, captando la atención, provocando emociones, suspenso, sin llegar al interrogatorio de la comprensión lectora que suele ocurrir en el aula después de una lectura. Además de que se apoya de otro elemento que es la variación de obras literarias en el regalo de lectura; así pueden leerse leyendas, cuentos, un fragmento de novela o ensayo.

La conciencia perceptiva es una de las tres vertientes en las que puede fluir la energía de la experiencia estética, la *Aisthesis* prepara al niño para percibir de una manera más amplia el mundo cotidiano. En la experiencia estética Jauss (1987) identifica una *experiencia primaria* (experiencia estética) además de la reflexión a partir de la cual se generan significados e interpretaciones conscientes (juicio estético). “La experiencia estética no comienza con el reconocimiento y la interpretación del significado de una obra, ni mucho menos con la reconstrucción de la intención de su autor. La experiencia primaria de una obra de arte se realiza en la actitud respecto a su efecto estético, en la comprensión que goza y en el goce comprensivo” (Jauss, 1987:75). A partir de este planteamiento es comprensible que la propuesta del regalo de lectura en voz alta solicite al instructor comunitario que no interrogue ni lleve al alumno a la comprensión o reflexión del texto, para no despertar a través del discurso la conciencia de juicios apreciativos, sin dejar de considerar que en la experiencia estética no se excluye la conciencia perceptiva; la cual modifica la capacidad de mirar al mundo desde una nueva perspectiva.

Para Dewey (1980:42), una experiencia se concibe como estética cuando “[...] lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia [...]” Para que una experiencia sea educativa requiere cumplir con dos principios básicos que son el *principio de continuidad*; a partir de la cual se articula la experiencia

actual con experiencias anteriores de tal forma que modifica la subsiguiente, a través de este principio se forma el *hábito* que implica habilidades emocionales e intelectuales que le permitan buscar respuestas a los problemas cotidianos de la vida; y el *principio de interacción*, que comprende la interacción entre el maestro y el alumno, así como el seguimiento que realiza el maestro para que el alumno logre tener una *experiencia educativa* en una *situación* de aprendizaje.

La cualidad de la experiencia puede tener dos aspectos, uno inmediato de disfrute o desagrado, y otro que se relaciona con las conexiones que logra hacer el alumno a partir de la experiencia inmediata con otras que le preceden, provocando “[...] experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (Dewey, 1967:25).

A partir de estos principios surge la siguiente pregunta: ¿El regalo de lectura cumple con los requisitos para ser una experiencia estética y una experiencia educativa, bajo el planteamiento de Dewey?

1. Principio de continuidad: La estrategia fue diseñada para llevarse de manera cotidiana y es parte de la planeación de clase. El siguiente ejemplo, extraído del cuaderno de planeación del instructor comunitario muestra la incorporación de la actividad en las sesiones de trabajo diario. (diciembre, 2009).

- Bienvenida
- Pase de Lista
- Lectura del diario escolar
- Regalo de lectura
- Ciencias naturales
- Receso
- Matemáticas
- Español
- Cierre
- Despedida

La continuidad se basa en el hábito, entendido como la capacidad de modificación que tiene el ser humano a partir de la experiencia vivida que transforma la cualidad de las experiencias posteriores (Dewey, 1967). Y es a partir de la escucha que se pretende crear el hábito de la lectura a través de la

continuidad de la experiencia, incluyendo la curiosidad y la sorpresa, pues a pesar de ser una práctica diaria, existe una historia diferente cada día.

La lectura conlleva al deseo y al movimiento de ese deseo. sin embargo no podemos saber a ciencia cierta hacia dónde nos lleve la experiencia del regalo de lectura en voz alta. La lectura propone un rol de lector, de oyente, de personaje y/o de acción, sin embargo, son hasta cierto punto impredecibles las direcciones que la experiencia pueda tomar, por tanto el instructor debe estar atento a los procesos de los alumnos, para retomar y orientar la experiencia en el momento adecuado con tal de facilitar su crecimiento como individuos y como comunidad.

2. Principio de interacción: Las lecturas que se realizan suele ser a partir de dos tipos de fuentes: los libro de texto de la SEP, y los materiales publicados por el Conafe; del primer grupo se realizan lecturas que se relacionan con temas vistos en clase y de cultura general. En el segundo tipo se encuentran libros de literatura infantil que Conafe ha editado rescatando leyendas, cuentos, juegos, canciones y versos de distintas comunidades y regiones del país, muchos de ellos escritos por niños y jóvenes que participan de los cursos comunitarios, de tal manera que existen contextos que son comunes entre autor, lector y oyentes, los cuales pueden favorecer la identificación con los personajes y situaciones que propicien la relación con sus propias experiencias.

Las relaciones que puedan existir entre la experiencia presente de la lectura con las experiencias precedentes, puede darse a través de lo que Gadamer (1977) llama Co-jugar con la obra artística, anulando el distanciamiento entre la obra literaria y el oyente. Así el niño se vuelve un personaje de la obra que escucha a partir de las relaciones que realiza con base a los contextos que comparten las comunidades de la que forma parte, acercando los dos polos que posee una obra literaria, según Jauss (1987) que son: el polo artístico creado por el autor, y el polo estético generado por el lector y oyente, cobrando vida en la mente de cada uno a través de la imaginación. “El texto alcanza, por consiguiente, su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe,

de manera tal que la obra puede desarrollarse hasta su verdadero carácter como proceso sólo en el curso de la lectura” (Jauss, 1987).

La forma de representación-expresión en el principio de interacción se relaciona con las oraciones narrativas que nos propone Labov (1972) para narrar las experiencias personales; mismas que hacen referencia al lenguaje y su estructura discursiva que responden a las preguntas ¿Cómo narrarlo? y ¿Qué lenguajes se pueden emplear para narrarlo? Abriendo la pauta no sólo a la escritura sino a los distintos lenguajes artísticos como medio de expresión o representación de la experiencia, en este caso del regalo de lectura en voz alta.

En el siguiente relato realizado en la clase de ciencias naturales, el instructor comunitario les leyó una lección sobre los oficios a los niños de primer grado (que aún no saben leer), al finalizar la lectura los alumnos tenían que realizar una actividad sobre lo que entendieron de la misma, podían hacer un resumen y copiarlo (la instructora les pregunta, ellos lo tratan de verbalizar lo que entendieron y la instructora lo va escribiendo en el pizarrón para que lo copien en su cuaderno), dibujar, o bien buscar ilustraciones y pegarlas. Ellos eligieron dibujar:

### ¿Qué quiero ser de grande?

**Maestra M:** ¿Ya copeó la fecha? (pregunta la instructora desde la mesa de trabajo de los niños de tercer grado).

**Emiliano:** Ya.

**David:** ¡Ya califíqueme!

(la instructora M, se acerca a la mesa de los niños de primer grado).

**Maestra M:** ¿Ya terminó? ¿a ver qué dibujo?

**David:** Yo le digo qué quiero ser de grande, quiero jugar fútbol, quiero entrenar de portero, quiero ser albañil, quiero ser taxista, quiero aprender a ser doctor.

**Maestra M:** ¿Y el de acá, qué?

**David:** Que aquí la maestra y la niña.

**Maestra M:** ¿Quiere también ser maestro?

**David:** Sí.

**Maestra M:** ¿Y cuál más, más, más de todos los que hiciste te gustaría ser?

**David:** ¿Uno? albañil...albañil...albañil...

**Maestra M:** ¿Albañil? ¿De su casa quien es albañil?

**David:** Mi tío René es albañil

**Emiliano:** Su papá también es albañil.

**Maestra M:** ¿De tu casa quién más es albañil? ¿Tú papá también es albañil?

**David:** Sí, mi papá también es albañil (Diario de campo, nov-2009).

Claramente podemos apreciar el lenguaje que utilizó David para representar la comprensión del texto y cómo a través del dibujo produjo una verbalización de la experiencia. No explicó qué había entendido de la lectura, sino a dónde lo llevó a través de la imaginación: pasando de las imágenes mentales a las gráficas. David tuvo la posibilidad de transferir el texto en lo que él conoce y lo que él quiere ser, a partir de su identidad individual y social. La instructora por su parte da toda la libertad y respeto a lo que él crea y desea haciendo una conexión entre sus dibujos y su entorno sociocultural.

### **Catharsis: el placer del texto**

Jauss en su *Pequeña apología de la experiencia estética* nos habla sobre el gozo que desencadena el arte como parte de la experiencia primaria de la experiencia estética, expresada a través de la emoción; ésta puede ser tan intensa que desencadene en una acción creativa, una nueva conciencia receptiva o finalmente la acción comunicativa. “La experiencia estética es, por tanto, siempre liberación de y liberación para, [...]” (Jauss, 1972). El regalo de lectura en voz alta libera de la rutina, imprime gozo, sorpresa, emoción a una acción que suele ser solitaria y rutinaria en el salón de clases. Para Ronald Barthes, existe el texto de gozo “que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector [...]”(Barthes, 1976) desestabiliza la rutina y captura la atención del lector y del oyente, y al mismo tiempo es un detonante que conlleva a tres acciones que convergen entre sí y que Jauss (1972) identifica como: 1) la *capacidad poética*, encargada de la acción creativa que crea, 2) la *Aisthesis*, que renueva la percepción del sujeto, y 3) la *Catharsis*, que comunica la experiencia. Estas tres acciones no son procesos individuales o aislados, sino que interactúan y se complementan entre sí.

La comunicación de la emoción que nos genera una experiencia estética no necesariamente se tiene que realizar a través de conceptos verbales, el arte como tal no tiene normas de expresión, de tal forma que una sonrisa, el estremecimiento, la conmoción y demás emociones que nos provoque la obra

artística, serán formas expresivas de la experiencia que fluye libremente. “El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas –pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo” (Barthes, 1974: 29).

En el siguiente relato se observa la expresión del gozo del texto mediante las expresiones de los niños, además de la insistencia para continuar la lectura. Después viene otro ejemplo que tiene continuidad con la experiencia del primer ejemplo, donde uno de los niños relaciona la lectura con una experiencia anterior y trae a la memoria la recitación de otro verso que comparte.

### Versos para enamorar

Me acerqué a la mesa de trabajo del grupo de tercer y cuarto grado que estaban copiando versos de un libro a su cuaderno.

**Leonardo:** ¿Qué dice aquí maestra?

**Mtra Y:** Al pasar por tu casa me diste con un limón el zumo me dio en la cara y el golpe en el corazón.

**Emiliano:** Ahora el de aca arriba (señalando con su dedo otro verso).

**Mtra. Y:** En el patio de mi casa tengo un árbol de granada, cómo quieres que te quiera si no sirves para nada.

**Niños:** risas

**Mtra Y:** ¿eso que les leí que es, es una adivinanza?

**Leonardo:** ¡Sí es una adivinanza!

**Mtra. Y:** No, no es una adivinanza, aquí dice que es un verso para enamorar.

**Niños:** A ver, otro!

**Mtra Y:** En el patio de mi casa hay una mata de laurel, a tu hermano lo quiero pa casarme con él.

**Niños:** risas

**Niños:** ¡Otro, otro!

**Mtra Y:** Cuando vayas al mercado y veas calabacitas tiernas, acuérdate de tu amiga que tiene bonitas piernas.

**Niños:** risas.

**Niños:** Otro...

**Mtra. Y:** A ver el último: del árbol nace la rama, de la rama nace la flor, dime tú querida amiga de donde nace el amor.

En una sesión posterior en la que los niños estaban aprendiendo el concepto de rima y componiendo versos, ocurrió lo siguiente:

**Esmeralda** (llamando a la instructora): Maestra, ¿estoy bien?

**Maestra Y:** Vamos a leerlo, ¿qué dice?

**Esmeralda:** “Del cielo cayó un pañuelo  
bordado de mil colores  
en cada esquina decía  
estudia y no te enamores

**Maestra Y:** ¿Colores con cuál rima?



**Esmeralda:** Con éste (señalando la palabra enamores)  
Llega Leonardo y se para frente a la maestra para hablarle (de manera que interrumpe la conversación con Esmeralda).  
**Leonardo:** Yo me sé un verso, maestra.  
**Leonardo:** Yo me sé uno maestra, irá, atrás de mi puerta hay una planta de ejote, ¿cómo quieres que te bese si tienes mucho bigote?  
**Maestra Y:** (riendo) Está muy divertido, gracias (Diario de campo, mar-2010).

Con el ejemplo anterior observamos el principio de continuidad donde Leonardo realiza una conexión entre la experiencia presente con una experiencia anterior, compartida con sus compañeros de otro grado escolar.

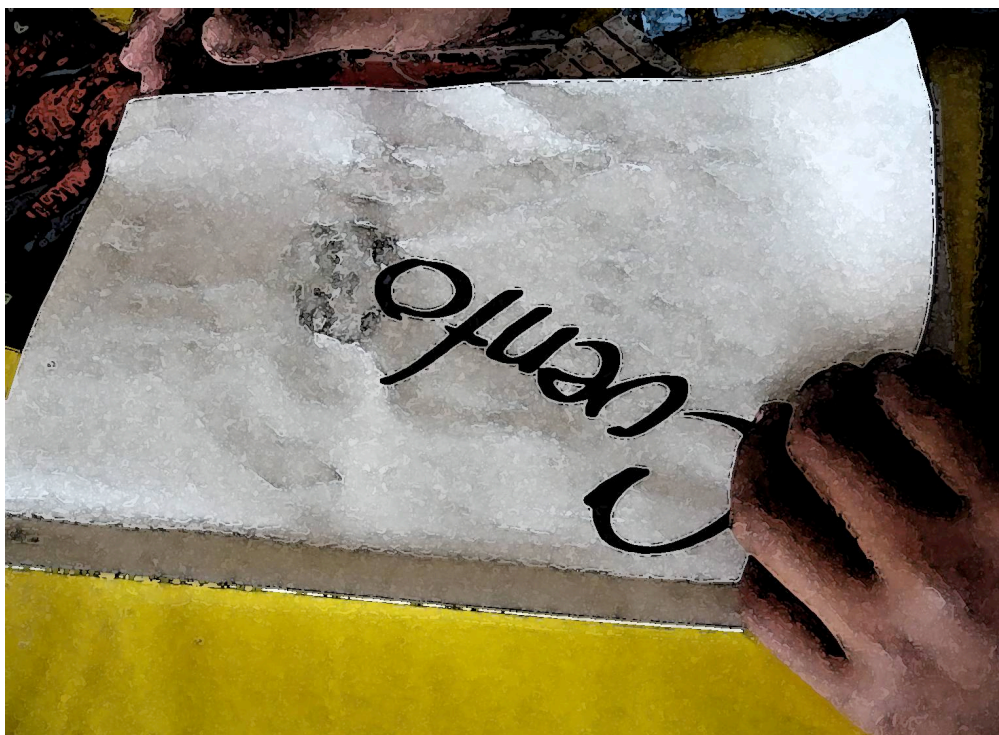
### **Poiesis: creación literaria.**

En el manual *dialogar y descubrir*, en la asignatura de español se hallan actividades dirigidas a la creación literaria, como: escribir un álbum de literatura con cuentos, adivinanzas, refranes, versos, canciones y leyendas, también se redacta un periódico y correo comunitario (tareas que se realizan a lo largo del ciclo escolar y participan los seis grados de primaria). Dichas estrategias son procesos productivos donde los alumnos se involucran en la exploración de la disciplina literaria y tienen la oportunidad de expresar sentimientos, pensamientos y percepciones de su mundo cotidiano a través del lenguaje verbal y escrito.

La *poiesis* como proceso creativo “designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de *encontrarse en el mundo como en casa*, privando al mundo exterior de su *esquiva extrañeza*, haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber [...]” (Jauss, 1972:42). A partir de la escritura en su álbum literario el niño se relaciona con elementos culturales de su comunidad, lo cual le permite mirar lo cotidiano con nuevos elementos artísticos.

A continuación citaré el ejemplo de una actividad de creación literaria, donde los niños elaboraron cuentos colectivos e individuales. En dicha propuesta no existe un proceso creativo formal, sin embargo, considero que el regalo de lectura contribuye en darle elementos a los niños para despertar la imaginación y favorecer la creación narrativa. En este caso la instructora inicia la actividad

solicitando a los niños que piensen en un título, el cual sirve como detonante para la acción creativa.<sup>13</sup>



Álbum de literatura de primer grado

### El león, el rey de la selva

La instructora Martina les pide a los niños que se sienten en su lugar al tiempo que les entrega un cuadernillo con el título de “Cuento” escrito en la portada.

**M. Martina:** A ver niños, cada quien va a escribir un cuento, piensen cómo quieren que se llame su cuento.

**David:** Mi cuento se va a llamar “El león”, que es el rey de la selva.

**Alexis:** Mi cuento también se va a llamar el león, maestra Martina.

**David:** Maestra Martina, Alexis me está remendando mi cuento.

**M. Martina:** No, el de él lo hará diferente aunque tenga el mismo título.

**David:** No, maestra Martina, Alexis es un remendón.

**David:** (dirigiéndose a Alexis): ¡Remendón!

**M. Martina:** (dirigiéndose a los niños de primero y segundo nivel). Busquen un dibujo para ilustrar su cuento.

**David:** (hojeando un libro para recortar) Voy a pegar éste y éste (señalando el dibujo de un pájaro y un venado).

**David:** ahora voy a buscar una selva porque el león es el rey de la selva.

(encuentra una ilustración donde hay un león y junto al dibujo hay un pequeño texto sobre Baukás, rey de Argelia). ¡Voy a pegar este cuento porque es de la selva! Ya no me escriba nada maestra, voy a pegar éste que es de la selva.

**M. Martina:** A ver, este cuento no es del león, a ver ¿qué dice?

<sup>13</sup> Detonante: Esta acción se refiere al momento en el que se lanza un estímulo al grupo para el desarrollo de la sesión. El estímulo debe ser propositivo y funcionar como una mecha que promueva una explosión creativa en los alumnos. (Propuesta metodológica de enseñanza del teatro, por David Ortega, 2010).

David oculta el libro, pero cuando se va la instructora lo saca para seguir buscando ilustraciones.

**David:** (dirigiéndose a la m. Y) Maestra, ¿en el desierto hay agua?

**M.Y:** No, no hay agua, solo arena, hay dunas que son como montañas de arena.

**David:** ¿No hay pasto?

**M.Y:** No, sólo arena.

**David:** ¿Así como aquí? Aquí hay pura tierra, maestra.

**M.Y:** pero aquí hay árboles y en desierto no.

**David:** ¿no?

**M.Y:** No, en el desierto hay otro tipo de plantas, allá hay cactus

**David:** ¿cactus?

**M.Y:** Sí, son como nopales

**David:** ¡Ah!

**M. Martina:** A ver, vamos a escribir el cuento de Antonia, entre todos.

“Había una vez...”

(Miestras narran el cuento, David pega en su cuadernillo la ilustración del león y el texto que había encontrado con ella).

**David:** Ahora el mío, ¡el mío maestra Martina!

**Mtra.M.** A ver, pero vete a tu lugar y desde allá me dices sentado.

**David:** (se va a su lugar y empieza a narrar su cuento). Había una vez un león que era el rey de la selva...

... Salió a buscar comida en el desierto.

**M. Martina:** Comida y agua.

**David:** ¡Maestra, en el desierto no hay agua!, ni árboles ni pasto, pura tierra y nopales maestra.

**M. Martina:** ¡Ah!

**M. Martina:** Salió a buscar comida en el desierto, de pronto...

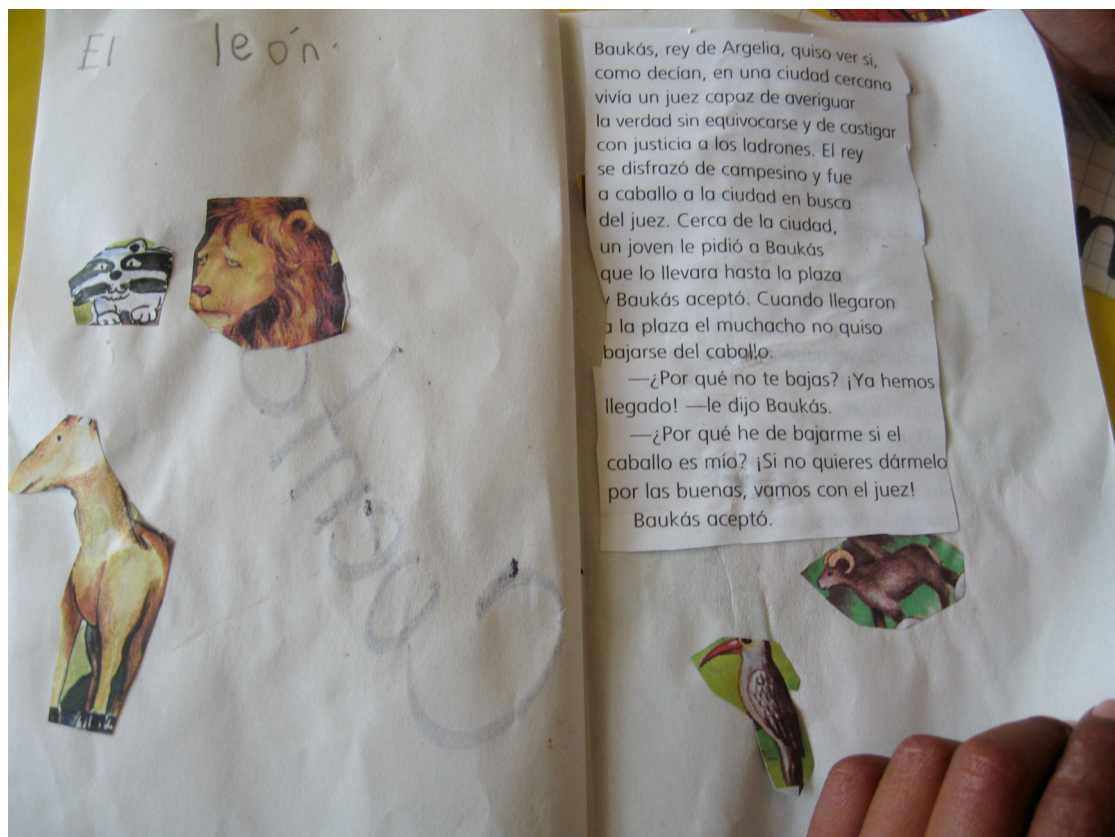
**David:** Se encontró a una tortuga y después regresó a la selva y platicó a sus amigos que el desierto podían encontrar comida.

**M. Martina:** ¿Y después?

**David:** Y todos fueron en busca de la comida, felices y ya y fin (Diario de campo, nov-2009).

En el relato anterior podemos observar de qué forma David conecta la imagen con el texto. Al encontrarse un cuento con la ilustración de un león conjetura que éste narra la historia una selva ya que el león es el rey de la selva, por lo que cree innecesario escribir otro cuento si ya existe uno y puede pegarlo en su álbum. El proceso que realizó David me lleva a considerar los conceptos de contextos social, lingüístico y situacional a partir de los cuales David crea sus propias relaciones, mismas que ha aprendido a través de la vinculación entre la lectura que escucha de los instructores, con las imágenes del texto. En el cuento que narra recupera la información de la conversación que ha tenido con otra maestra, que considera necesaria para la verosimilitud de su narración, así como la veracidad que cree existe en el texto que ha pegado en el cuadernillo.

Cuando David comenta que ha encontrado un cuento de león porque ve la imagen, la instructora intenta persuadirlo de su error, pero los argumentos no le son suficientes o adecuados para debatir la idea que se ha formado al respecto. El niño simula esconder el texto para que la instructora ya no le diga nada, pero cuando se aleja vuelve a buscarlo para recortarlo y pegarlo en el cuadernillo y así tener dos cuentos sobre el león, rey de la selva.



Cuento: El león, rey de la selva. Álbum de un niño de primer grado

### 3. Narraciones comunitarias en el proyecto pedagógico

La comunicación oral y escrita ponen en juego habilidades motoras, cognitivas y emocionales del niño; el lenguaje oral es el primer medio con que el niño se relaciona en su entorno social, es su primer herramienta de acceso al aprendizaje. Por ello es importante que se favorezcan ambas formas de comunicación y que el niño aprenda a construir a partir del lenguaje, conozca sus reglas, significados, posibilidades, ya que ambas formas de comunicación coexisten y son parte del proceso de educativo.



Los seres humanos aprendemos a partir de la oralidad, de la narración de nuestras experiencias, ideas, cuestionamientos y reflexiones. Sin embargo a pesar que el lenguaje escrito es una consecuencia del primero, muchas veces en la escuela se deja de lado toda la riqueza expresiva de la comunicación oral que el niño pueda tener, porque en ello también intervienen de manera primaria todos los elementos expresivos de su mente, cuerpo y emociones. El lenguaje oral es la primer herramienta del ser humano como ente social, para adaptarse a su medio. “[...] la lengua escrita es una conformación de la lengua hablada, que se configura artísticamente en la lengua escrita literaria; [...] la lengua escrita pierde elementos que posee la lengua hablada; las variaciones significativas de tono, de acento, los valores expresivos, que difícilmente se pueden transcribir con los signos ortográficos, y todo el lenguaje gestual que acompaña al acto de hablar”. (Quilis, Cit. en Reyzábal, 2002:29).



Niños de primero y segundo grado

En el proyecto pedagógico de educación comunitaria, en el área de Español, existen actividades narrativas en cada una de las unidades, además de apoyarse en las fichas de trabajo donde se invita a la elaboración de cartas,

periódicos, álbumes de literatura y creación literaria. Las unidades que conforman la asignatura en los niveles I y II y III son:

1. El lenguaje en la escuela
2. El lenguaje y la literatura
3. La estructura del lenguaje  
Para el nivel I y II
4. El lenguaje y la vida diaria  
Para el nivel III
4. El lenguaje y la comunicación

A continuación muestro dos ejemplos realizados a partir de las actividades sugeridas en el manual.

Durante la visita de la caravana cultural los niños realizaron algunas entrevistas a la comunidad, propuestas en el manual *Dialogar y descubrir*. A continuación transcribo parte de la planeación de la actividad, así como la introducción que realizan las instructoras culturales para llevarlos después a la elaboración de un cuestionario y aplicación de la entrevista con gente cercana a la escuela.

#### a) Entrevistas

Español

Unidad 4 El lenguaje en la vida diaria

Tema 2: Las entrevistas

Nivel I y II

Clase 1

Actividad directa

“El instructor inicia con los niños la plática sobre algún tema de interés del que no se tenga mucha información [...]” (Conafe;1976:311).

#### Los oficios

Todos los niños están sentados en sus lugares. Las instructoras culturales les piden que guarden sus cuadernos y que pongan atención porque les harán algunas preguntas.

**Mtra A:** A ver niños ¿qué oficios conocen?, A ver por ejemplo en qué trabajan sus papás, sus tíos, sus abuelitos.

**Niños:** (Todos empiezan a hablar al mismo tiempo sobre los oficios de sus familiares). Se escuchan varias frases:

Mi papá es albañil, mi tío trabaja en la albañilería, mi papá también es albañil, mi abuelito y mis tíos también.

**Mtra A:** hijole todo mundo trabaja en la albañilería.

**Delia:** maestra, el mío trabaja de policía.

**Mtra A:** a ver cuéntanos qué hace tu papá.

**Delia:** este... pues vigila.

**Mtra A.** ¿qué vigila?

**David:** que no roben

**Mtra A:** ¿para qué mas?

**David:** para que no haiga asaltos  
**Emiliano:** cuidan los bancos  
**Mtra A:** (dirigiéndose a Leonardo) baja el pie de la mesa.  
**Mtro A:** ¡Leo!  
 (Leonardo baja el pie)  
**Esmeralda:** para que no se roben a los niños  
**Carlos:** Para que no haiga secuestros  
**Raúl:** Para que no se roben a los niños.  
**Mtra. A:** Muy bien, a ver ¿aquí hay tortillería?  
**Niños:** ¡Sí!  
**Mtra. A:** ¿Y en la tortillería qué hacen?  
**Niños:** ¡Tortillas!  
**Mtra A:** ¿y cómo hacen las tortillas?  
**Niños:** Con masa, con la máquina.  
**Mtra I:** A ver guarden silencio  
**Mtra I.** ¿Y ellos qué necesitan para hacer las tortillas?  
**Niños:** Masa, gas, agua, comal, nixtamal  
**Mtra I:** ¿Y de dónde sale el nixtamal?  
**Niños:** ¡Del maíz!  
**Mtra I:** ¿Y quién siembra el maíz?  
**Alejandro:** ¡Los agricultores! (Diario de campo, dic-2009).

Después de compartir los conocimientos que tenían sobre los distintos oficios, los niños se agruparon para formar tres equipos, cada uno elaboró un cuestionario y salieron a aplicarlo en distintos contextos; una tortillería, una obra en construcción y una tienda de abarrotes. Cuando terminaron las entrevistas se reunieron en el salón para comentar las respuestas. Los grupos estuvieron acompañados por los instructores comunitarios y culturales.

### **Entrevista en la tortillería**

**Fernando y Delia:** Buenos días  
**Alexis:** Buenos días  
**Leonardo:** Buenos días.  
**Sra. Marcela:** Buenos días  
**Rebeca:** ¿le podemos hacer unas preguntas?  
**Alexis:** Una pregunta  
**Sra. Marcela** (se sonríe) sí.  
**Alexis:** Primera pregunta ¿Cómo se llama?  
**Sra. Marcela:** ¿Mi nombre? Mi nombre es Marcela Valencia  
**Fernando:** maestra, maestra, maestra, maestra ¿cómo se escribe Marcela?  
**Mtra. I:** eme-a-erre-ce-ele-a.  
**Rebeca:** ¿en donde trabaja?  
**Sra. Marcela:** (riendo) aquí, haciendo tortillas  
**Mtra. I.** Haciendo con ache.  
**Sra. Marcela:** Valencia va con uve.  
**Rebeca:** ¿qué utiliza para hacer tortillas?  
**Sra. Marcela:** ¿eh?  
**Fernando:** ¿qué utiliza para hacer tortillas?  
**Sra. Marcela** ¿para hacerlas? pues se utiliza masa, una maquina, un comal.  
**Fernando:** ¿Cómo se escribe masa?

**Mtra. I,** Masa, eme-a-ese-a-  
**Mtra Y:** Ahora que la siguiente pregunta la haga Leonardo  
**Leonardo:** Ya no hay más preguntas, ya se acabaron las preguntas.  
**Alexis:** ¿cuál es su horario de trabajo?  
**Sra. Marcela:** ¿mi horario de trabajo? es de 10 de la mañana a 4 de la tarde  
**Leonardo:** ¿con qué trabaja?  
**Sra. Marcela:** ¿con qué trabajo? ¿el material? se necesita una máquina.  
**Mtra Y.** ahora le toca a Fernando.  
**Fernando:** ¿Le gusta su trabajo?  
**Sra. Marcela:** sí.  
**Rebeca:** Bueno pues eso fue todo, muchas gracias por ...  
**Leonardo:** (interrumpe) ¿y porqué?  
**Sra. Marcela:** pues porque es un trabajo  
**Leonardo:** (interrumpe para decir) sensual.  
(Se escuchan risas).  
**Sra. Marcela:** Pues porque es un trabajo como cualquier otro trabajo.  
**Mtra Y:** Ya despídanse, ya nos vamos.  
**Niños:** gracias, hasta luego (Diario de campo, dic-2009).

A través de las entrevistas el proyecto pedagógico hace partícipe a la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de favorecer en los alumnos la investigación, el intercambio de aprendizajes significativos, la interacción con diferentes actores sociales, el respeto y valoración de las costumbres. A través de estas actividades el desarrollo de las competencias va más allá del salón de clases.

## **b) Correo comunitario**

El correo comunitario es una de las actividades que se propone para fomentar el lenguaje en la escuela, la difusión de las costumbres e interculturalidad dentro de las comunidades. A través de él, los alumnos no sólo encuentran sentido a la lectura y escritura; si no que el significado se vuelve mucho más amplio a través de la cultura. Los niños leen sobre las experiencias de otras comunidades parecidas a las suyas y escriben sobre las propias; comparten costumbres y formas de vivir y ver el mundo. Esta actividad se realiza de manera mensual, la cual consiste en un intercambio de cartas que los instructores comunitarios realizan en las juntas mensuales. Cada niño escribe una carta para un amigo (que no conoce personalmente) y que tal vez cambié en cada correspondencia, pues no está dirigida a nadie en específico. Los instructores recolectan las cartas (que se redactan en el salón de clases) y las intercambian con los



instructores de otras comunidades, procurando que todos los niños escriban y reciban correspondencia.

A través del correo comunitario los alumnos disponen de un espacio para narrar sobre ellos mismos y su entorno, a demás de tener la posibilidad de compartir sus creencias, juegos y experiencias, hallan los vínculos necesarios para favorecer su identidad individual y comunitaria. El siguiente ejemplo podemos observar la connotación que le dan a la escritura del correo e incluso para Leonardo el sentido mágico con que envuelve el proceso de correspondencia.

Español

Unidad 1 El lenguaje en la escuela

Tema 3. El correo comunitario

“El Correo Comunitario es una forma de comunicación que se establece entre niños de diferentes comunidades y funciona en lugar del correo oficial. El instructor hace las veces de cartero para llevar y traer las cartas de los niños. La primera carta del ciclo escolar que se manda se hace colectiva y cuando los niños reciben la primera carta inician su correspondencia personal” (Conafe;1976:245).

### ¡ Una carta para la maestra!

En otra mesa de trabajo están 5 niños: Alejandro, Raúl, Leonardo, Esmeralda y Rebeca, los cuales están escribiendo en sus cuadernos. Cuando me acerco una de las niñas me dice (mientras esconde el texto de su cuaderno con las manos).

**Rebeca:** No puede ver porque es una carta para alguien especial

**Maestra Y:** ¿Ah si? ¿están escribiendo cartas?

(risas y los niños ocultan sus cuadernos para que no vea lo que han escrito).

**Maestra Y:** Está bien no veré su carta.

**Maestra Y:** ¿Y para quién es?

**Rebeca:** No, no le puedo decir

**Maestra Y:** ¿Es secreto?

**Todos:** Si no le dice a nadie le vamos a decir

**Maestra Y:** No, no le voy a decir a nadie.

**Todos:** Pero a nadie.

**Maestra Y:** A nadie.

**Rebeca:** Es para la maestra Martina.

**Maestra Y:** ¿Ah, si? ¿y qué dice su carta?

**Esmeralda:** (dirigiéndose a Rebeca) ¿Y qué más le ponemos?

**Rebeca:** (contestando a Esmeralda), A usted y su familia.

**M. Martina:** ¿Ya terminaron de copiar la carta?

(Se acerca la instructora Martina y todos esconden sus cuadernos y gritan: ¡no, no puede ver!, por lo que se va a otra mesa de trabajo).

**Esmeralda y Rebeca:** ira,ira, ira, (bromean sobre el acercamiento de la instructora y el posible descubrimiento del contenido de la carta) cuando dicen ira, llevan la mirada hacia la instructora y hacia la mesa donde están trabajando.

**Esmeralda y Rebeca:** ira, ira, ira.

(risas)

**Rebeca:** (se dirige a la maestra Y para leerle la carta que están redactando),  
Hola querida maestra Martina, le deseamos un buen saludo a usted y a su familia. Eso es todo lo que hemos escrito.

**Leonardo:** (interrumpe) ¿Saé leer maestra? –pregunta mientras saca una carta de su mochila-

**Maestra Y:** Sí, ¿quieres que lea tu carta?

Leonardo: contesta con un movimiento de cabeza y la maestra Y comienza a leer la carta que le ha entregado Leonardo)

Dice: Sacramonte, Francisco, Madero Hidalgo, a 19 de octubre del 2009.

Hola Leonardo, espero que estés bien de salud, y cómo vas en la escuela, y me gusta jugar al fútbol, y mi papá se llama Sergio, y mi mamá se llama Lis Elena Morales Vázquez, y mi hermano se llama Pedro y mi hermana se llama Abigail, y mi otro hermano se llama Oscar, yo me llamo Luz Elena.

Me despido de ti con mucho cariño, atentamente Luz Elena.

**Maestra Y:** ¿Quién te escribió?

**Leonardo:** Un amigo secreto.

**Maestra:** ¿Ah sí? ¿y de dónde es tu amigo secreto?

**Leonardo:** De la comunidad. No la conozco pero en la noche manda cartas aquí en la escuela.

**Maestra Y:** ¿Y tú también le escribes?

**Leonardo:** Sí, yo voy solo al cerrito.

**Maestra:** ¿Sí?

**Leonardo:** Sí, y hasta me acompaña mi papá.

**Leonardo:** Mi papá no se llama así.

**Maestra Y:** ¿Cómo se llama tu papá?

**Leonardo:** Mi papá se llama Silvano, mi mamá se llama Ernestina, mis hermanos, el otro hermanito chiquito se llama Balo, y yo me llamo Leonardo, y él, que está allá (señalando a un niño) se llama Emiliano y él, esa que es chamarra roja (señalando a una niña) se llama Dany.

**Maestra Y:** ¿Entonces los tres son hermanos?

**Leonardo:** Sí, ¿qué horas son?

**Maestra Y:** Son las 10:40

**Leonardo:** ( grita, dirigiéndose hacia la instructora Martina) ¡maestra ya son las 10:40!

**Maestra M:** ¿Las 10:40? Ya recojan su basura para que salgan a recreo.

Posteriormente Rebeca y Esmerada comienzan a gritarle a Leonardo para que termine de copiar lo que ellas han escrito, pero Leonardo no sabe escribir, después se acercó la capacitadora Azucena para apoyarlo (Diario de campo, 26-oct-2009).



Alumno de tercer grado elaborando una tarjeta para el correo comunitario.

En el ejemplo anterior se identifican elementos relacionados con el uso del lenguaje, vocabulario y significados: para lo cual me apoyo sobre la pragmática del lenguaje, pues es evidente que en la narración no sólo existes procesos cognitivos sino también sociales, psicológicos y emocionales entre otros. Por lo anterior analizó dicha conversación a través de los contextos sugeridos por Xavier Frías (2001).

**Contexto social:** Se refleja el uso social del lenguaje, dado que los instructores y alumnos se hablan “de usted” como un código de interacción dentro y fuera de clase. Otro aspecto entre el lenguaje normado y cotidiano es cómo los alumnos

dicen “ira” en lugar de “mira”, o en algunas ocasiones el I.C. dice “copiar” en lugar de “copiar”. Recordemos que “[...] el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y procesos compartidos” (Bruner: 1991:29), de tal forma que el I.C no corrige el uso de las palabras, sino que él también las utiliza como un lenguaje convencional y con un significado social aceptado. Dentro de este contexto también podemos analizar el uso del correo comunitario como una participación entre las comunidades del Conafe, creando así una red social, donde interactúan y comparten a través del lenguaje escrito su cultura e identidad.

**Contexto situacional:** podemos observar como a partir de la ubicación espacial de los niños dentro del aula, se propician ciertas relaciones de trabajo y por ende de lenguaje; por ejemplo, a partir del diálogo entre Esmeralda y Rebeca podemos darnos cuenta que ambas toman la iniciativa de organizar la actividad y proponer la redacción de la carta mientras los demás copian el texto en su cuaderno. Vale la pena preguntarnos ¿sí agrupar a los niños en equipos propicia el trabajo colaborativo? La respuesta la podemos observar cuando Leonardo que aún no sabe escribir a diferencia de sus compañeros del mismo grado escolar, es receptor de los gritos por parte de Rebeca y Esmeralda, quienes tratan de que todos concluyan con el trabajo, comprenden que no puede escribir pero no saben cómo ayudarlo y sólo lo reprenden y reclaman por su falta de “colaboración” cuando le dictan. A su vez Leonardo no toma importancia a los comentarios de sus compañeras y solicita a la instructora salir a recreo, que es lo que llama su atención.

**Contexto lingüístico:** podemos observar cómo los niños estructuran y organizan su lenguaje al expresarse verbalmente y cómo lo llevan a la escritura los que saben escribir y los que aún están en proceso. Un ejemplo de ello es el trabajo que realiza Leonardo a través de la copia del texto desarrolla la correspondencia entre las grafías, al mismo tiempo que identifica la forma y el sonido, memorizando sílabas que lo llevarán a la formación de palabras.

### **c) Álbumes de literatura**

Los álbumes de literatura son elaborados en la segunda unidad de Español llamada *El lenguaje y la literatura*, en dicho álbum los niños transcriben los textos que recolectan de la comunidad u otras comunidades y sus propias creaciones literarias. Los temas de la unidad señalan los textos que deberán crear: adivinanzas y refranes, cuentos, versos y canciones, historietas. Las actividades están dirigidas para todos los tres niveles educativos. En esta unidad también cobra gran sentido la lectura de obras literarias comunitarias publicadas por el Conafe, a partir de ellas se acercan a la cultura de otras localidades donde también existe la educación comunitaria.

Leyendas de la comunidad Amatitán.

Los siguientes ejemplos son leyendas de la comunidad como un ejercicio de recuperación histórica, social y mágica del pensamiento; que narraron a partir de la lectura de las publicaciones del Conafe sobre leyendas de otras comunidades y que los niños elegían constantemente para que las leyera en la hora de recreo; cuando terminaba de leer los niños me narraban las leyendas que conocían de su comunidad e incluso algunas leyendas de sueño (como las nombraba Leonardo porque las había soñado). Al interrogar sobre el concepto de leyenda y hablarles sobre el tema, los niños mencionaron que para ellos las leyendas no eran fantasía sino verdad porque sus familiares les decían que habían sucedido. Las leyendas que me contaron de su comunidad son las siguientes:

#### **Los Frailes**

Dicen que antes, hace mucho tiempo, en un convento había una monja y un padre que cayeron en pecado pero se arrepintieron, como castigo se convirtieron en piedra, pero serán perdonados cuando vuelvan a unirse, se dice que cada cinco años se acercan un milímetro. (narrado por Delia, alumna de 4º grado y capacitador tutor, diario de campo, junio 2010).



Los frailes, formación rocosa cercana a la comunidad Amatitlán

### **El culebrón**

Dicen que camino a la presa hay una cueva muy grande, de donde sale agua cristalina, pero que no puedes acercarte a tomar porque te sale un culebrón, pero si quieres que te deje debes darle una ofrenda. (Delia, 4° grado).

Sí, dice mi abuela que se le deben llevar plantas, yo la acompañé una vez y le llevamos una plata que se llama Jarilla. (Juanita, 4° grado, diario de campo, junio 2010).

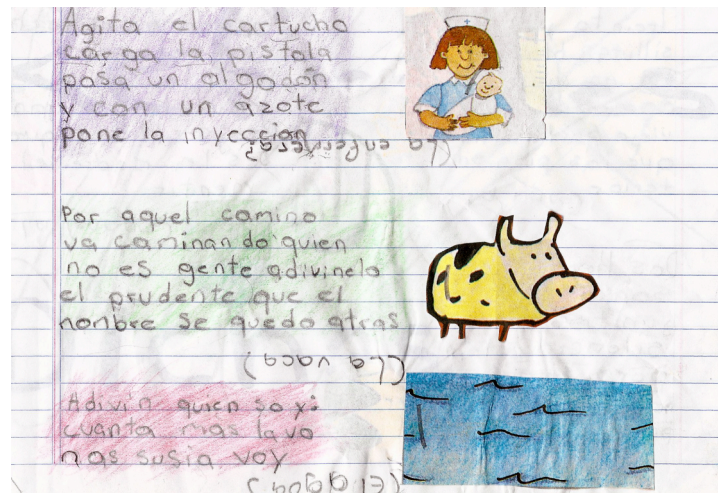
Las adivinanzas forman parte del álbum de literatura, sin embargo también suelen utilizarlas en las unidades de la comunidad y el país, las costumbres y las tradiciones; en él área de Ciencias, o bien sólo para divertirse.

En una de las visitas que hice a la comunidad, me encontré al grupo en el patio jugando adivinanzas con el instructor Luís, para ello había diversos papeles pegados en el piso y cada uno tenía una palabra escrita. El instructor leía una adivinanza y los niños corrían en búsqueda de la respuesta correcta, cuando la encontraban se paraban sobre el papel gritando: la tengo, la tengo y leían la respuesta a sus compañeros. Al finalizar el juego regresaron al salón y el instructor les solicitó que buscaran 3 adivinanzas y las copiaran en su cuaderno, después que inventaran una y la escribieran en su cuaderno para leerla a todo el grupo y trataran de contestarla (Diario de campo, junio,2010).

Las adivinanzas que escribieron o copiaron fueron las siguientes:



- ¿Cuál es el peor de los peces?  
El pésimo
- ¿Cuál es el pez más gordo?  
El pesado
- Agita el cartucho, carga la pistola, pasa un algodón y con un azote pone la inyección  
La enfermera.
- Por aquel camino va caminando quien no es gente, adivínelo el prudente que el nombre se quedó atrás  
La vaca
- Adivina quien soy: cuanto más lavo más sucia voy:  
El agua.



Adivinanzas del álbum de literatura

#### d) Diario Escolar

El diario escolar es otro recurso didáctico propuesto en la educación comunitaria para favorecer la escritura y lectura, para dicha actividad el Conafe otorga un cuaderno a cada alumno a fin de que escriban lo que realizan cada día dentro de la escuela, en la planeación se programa la lectura del diario, por lo que cada mañana la instructora elige a un niño para que pase a compartir lo que escribió en él el día anterior. A continuación tenemos dos ejemplos, el primero de una niña de cuarto grado y en la ilustración la escritura de un alumno de tercer grado.

Amatitlán, Mpio. el Carrizal, Hgo, 15 del 2010

Hola querido diario te quiero contar que hoy entre salude a la maestra saque la libreta de Español después ensallamos después la maestra nos puso tarea y nos fuimos para nuestra casa

adios me despido de ti querido diario bonito. Juanita

#### **4. La interculturalidad a través del juego, el arte y la fiesta en la caravana cultural**

Como se ha mencionado, la mayoría de textos literarios que se leen en el regalo de lectura en voz alta, son publicaciones que Conafe edita para la difusión, respeto y valoración de la riqueza cultural de los pueblos. México es un país de gran diversidad cultural y de lenguas centradas en comunidades indígenas y rurales, mismas que son atendidas por Conafe a través de sus programas educativos.

Conafe a través de la literatura promueve el conocimiento de distintas tradiciones culturales, así dentro de la sección de literatura infantil encontramos los siguientes títulos:

*Costal de versos y cuentos*  
*Como me lo contaron te lo cuento*  
*La rumorosa y los aparecidos*  
*¡Que me siga la tambora!*

En la serie de Narrativa indígena:  
*Historia de los conca´ac,*

Y en la sección de fomento cultural:  
*Cultura y tradición en el noroeste de México*  
*Ecos de polvo. Testimonios de Sinaloa*  
*Voces de Calafia*  
*Palabras contra el olvido. Tradiciones orales*  
*¿No será puro cuento?*

Otro proyecto más para la difusión de las tradiciones indígenas fue el programa Hacedores de Palabras, una serie de libros escritos por niños y jóvenes indígenas atendidos por Conafe. “Ellos son quienes han escrito e ilustrado con imágenes sus historias, recetas, poemas, adivinanzas, anécdotas, refranes y otros muchos saberes en sus idiomas” <sup>14</sup>

Estos son algunos ejemplos de las publicaciones que se han elaborado y distribuido en las comunidades más apartadas del país, favoreciendo la

---

<sup>14</sup> Hacedores de palabras <http://hacedores.emexico.gob.mx/conoce/conoce.jsp>  
Revisado 11 de mayo de 2010 11:22 hrs.



identidad de los pueblos indígenas, a través del respeto y la difusión de su riqueza cultural.

Este tipo de textos provocan en sí mismos un objeto de placer, dado que no rompe con la cultura de las comunidades; sino que les da contención y estabilidad. El “texto de placer : [es] el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura” (Barthes, 1974:25). Son textos que se han escrito desde la alegría que sienten los niños de su cultura, por tanto se leen desde esa identificación cultural.

Estas publicaciones forman parte de la biblioteca escolar y son utilizados por los instructores comunitarios y culturales como recursos para distintas actividades y materias, sin embargo también son un recurso didáctico para jugar y cantar.

Una de las funciones de las caravanas culturales es llevar a las primarias comunitarias una propuesta pedagógica que vinculen los aprendizajes y saberes propios de la comunidad con los contenidos curriculares; todo ello a través del juego y los lenguajes artísticos, de ahí que utilicen las publicaciones de Conafe para compartir juegos, canciones, adivinanzas, relatos, leyendas y cuentos de otras comunidades.

Para llevar a cabo dicha propuesta, los instructores culturales reciben capacitaciones a través de reuniones mensuales, a demás de participar en los colegiados, las tutorías y el diplomado, adicionalmente reciben capacitación de los lenguajes artísticos.



“Mariposa” Obra realizada por alumna de tercer grado

Para mejor comprensión de la función de la caravana cultural transcribo una entrevista que realicé a las instructoras culturales durante su visita a la primaria de Amatlán.

**Mtra. Y:** ¿En relación a la educación artística, cómo la aplican a sus actividades?

**Mtra. A:** Dependiendo si hay una actividad que podamos incluirla con eso, por ejemplo, cuando realizamos una obra teatral, que hoy se va a presentar (se refiere a una actividad de dramatización sugerida en el libro *Dialogar y descubrir* que se organizó con los alumnos), ese es un lenguaje artístico de teatro, y el tema se está relacionando, por eso lo podemos utilizar, otro ejemplo lo vemos en las cartas que hicieron esta mañana, que se relacionan con artes plásticas y esos talleres también las damos a conocer con la comunidad; los padres de familia, por ejemplo con las manualidades que estamos realizando. Pero eso no es lo único que hacemos, si las mamás nos piden también llevamos a cabo la danza, la música, el teatro y temas de reflexión, y eso es lo principal que hacemos con los niños, llevar un seguimiento en las tutorías, donde nos reunimos con nuestro grupo intercultural y con los instructores a los que visitamos.

**Mtra. Y:** ¿Si son un apoyo al instructor, cómo o a través de qué estrategias lo apoyan?

**Mtra. I:** bueno, nosotros nos basamos en lo que son los lenguajes artísticos, que son danza, teatro, artes plásticas y música, nosotros deberíamos de abordar todo tipo de temas con esos lenguajes artísticos, pero hay algunos que no se prestan mucho para abordarlos con los talleres.

**Mtra. Y:** ¿Ustedes pueden impartir algún taller sin que se relacione con los temas, es decir que les den un taller de danza, teatro o algún lenguaje artístico, o solamente los utilizan como una herramienta para abordar los contenidos?

**Mtra. I:** como una herramienta hacia los contenidos, pero como le digo, hay algunas actividades que no se puede, por ejemplo matemáticas, ahí cómo vamos a trabajar danza o teatro? (Entrevista a I.C, diario de campo, dic-2009).

He nombrado la estancia de la caravana cultural como “días de fiesta” porque durante estos cinco días se acentuaron los juegos y las actividades artísticas como parte de una tradición cultural festiva. Dichas actividades se fundamentan en lo social, en la identidad, continuidad e incluso transformación de la cultura. La relación que elaboro entre arte y juego con la fiesta no le quita importancia a la educación artística y al juego como medio educativo. Es importante aclarar que para la caravana cultural el juego y las actividades artísticas no tienen un sentido recreativo, ni como pasatiempo, sino que son herramientas o medios de aprendizaje. Bajo estas circunstancias valdría la pena reflexionar en la inclusión del arte por el arte mismo, sin dejar de lado los objetivos del arte al servicio de la educación. A continuación citaré algunos ejemplos de juegos y actividades artísticas que se desarrollaron durante la estancia de la caravana cultural.

#### **a) A la víbora de la mar, por aquí pasa el macehual**

Uno de los lenguajes artísticos que se proponen en *dialogar y descubrir* y en caravanas culturales es la recuperación de canciones y juegos de las comunidades. Un ejemplo de ello es la víbora de la mar; ronda de tradición oral, de la cual se tienen distintas versiones provenientes de Aguascalientes, Monterrey, Oaxaca y Quintana Roo. Para jugarla dos niños se toman de las manos formando un puente, cada uno representa una fruta (melón o sandía) o un personaje (diablo o ángel). El resto del grupo forma una fila tomándose de la cintura, pasan por debajo del puente cantando la ronda. Al final los niños que forman el puente tratan de atrapar a un niño de la fila, y cuando lo logran le preguntan: ¿Con quién te vas, con melón o con sandía? (o bien con ángel o diablo), según elija el niño se colocará atrás del niño correspondiente formando otro puente por donde también pasará la fila cantando. Así continúa hasta que todos los niños sean atrapados y formen dos filas (melón y sandía o ángel y diablo), pintarán una línea en el centro y se jalarán tratando que la fila contraria rebasé la línea, el equipo que logró que la fila contraria rebasé la línea será el vencedor.

A la víbora, víbora  
de la mar, de la mar,  
por aquí van a pasar.

Siete niñas pasarán.  
siete niñas de Alcorán,  
la de adelante corre mucho  
la de atrás se quedará  
tras, tras, tras.  
Aguascalientes

A la víbora, víbora de la mar, de la mar,  
por aquí se ve pasar  
una niña, ¿cuál será la de adelante  
o la de atrás? La de adelante corre mucho, la  
de atrás se quedará.  
¿Con quién te quieres ir?  
¿Con melón o con sandía?  
Oaxaca







Niños e instructores de la primaria comunitaria jugando a la víbora de la mar

<p>A la víbora, víbora de la mar, de la mar, por aquí pueden pasar, los de adelante corren mucho y los de atrás se quedarán, tras, tras, tras, tras.</p> <p>Una mexicana que fruta vendía, ciruela, chabacano, melón o sandía.</p>	<p>A la víbora, víbora de la mar, de la mar, los maestros a volar, las materias no nos gustan, no queremos estudiar, estudiar, estudiar, y la escuela a volar.</p> <p style="text-align: right;">Monterrey</p>
<p>Verbena, verbena, la Virgen de la cueva, Campanita de oro, déjame pasar con todos mis hijos menos el de atrás tras, tras, tras.</p> <p>Será melón será sandía será la vieja del otro día día, día, día, día.</p> <p style="text-align: center;">Comunidad Amatitlán, Municipio el Carrizal, Edo. de Hidalgo.</p>	<p>A la... A la...</p> <p>A la víbora, víbora de la mar, de la mar, por aquí pasa el macehual con su cola de petate y sus ojos de comal.</p> <p>Pilarcitos de oro, arco de marfil, déjenme pasar con todos mis hijos menos el de atrás tras, tras, tras.</p> <p style="text-align: right;">Quintana Roo</p>

La música, es un lenguaje artístico estrechamente relacionado con la identidad, la expresión y la narración de sucesos comunitarios, no sólo a través de canciones, sino incluso a través de los mismos instrumentos que *hablan*: “Antes de la conquista, y aún en la actualidad, entre algunos grupos el concepto de música se asemeja al del habla; las mismas palabras significan «hablar» y «hacer música». Entre los tzotziles, tepehuas, y mixtecos aún se conservan rastros de este concepto: los tzotziles dicen que en un velorio el arpa canta (ya que todos los presentes están tristes, ninguno cantaría más que este instrumento). La música también es considerada como un medio de interacción gracias a que es parte de la vida cotidiana, de la fiesta, los ritos y las tradiciones comunitarias, por citar un ejemplo, en algunas comunidades indígenas la palabra *música* se relaciona a *fiesta* y *juego* (Stanford;1987:12). incluyendo otros lenguajes como el teatro y la danza, especialmente en los ritos religiosos: como fiestas, ceremonias, eventos fúnebres (para los que existe música especial), etc. “La música también puede ser considerada un medio de expresión, de interacción, de identidad, de estilo de vida, o una forma de estar en el mundo. La música puede ser vista como una práctica cultural, y como tal puede ser comprendida por sus complejos usos y funciones sociales, sus significados, sus formas de producción y apropiación y por las identidades sociales que se construyen en torno a ella. Así, la música es un producto cultural más que sonoro: se materializa en ondas sonoras, pero lo que la hace ser música es la vivencia de ella como tal”. (Flores, Georgina, 2009:29).

De tal forma la música es parte de la vida, que adquiere una connotación simbólica en cada entidad social. “La música no tiene significados y usos universales, sino que cada sociedad le otorga un sentido propio a partir de su historia y contexto cultural, es decir, la música es algo más que sonido, es significado, y éste sólo cobra sentido en relación con la comunidad que la práctica” (Acevedo, cit. por Flores, Georgina, 2009:30). Sin por ello dejar de pensar que existen elementos generales que pueda compartir la música como disciplina y lenguaje artístico.

La música al ser un lenguaje de la vida cotidiana se hace accesible a todos, no se limita sólo a los músicos, al contrario, nos dice Christopher Small que “La música es demasiado importante para dejarla en manos de los músicos” (Small, 1980:215), así que cualquier ser humano puede acercarse a ella, dejando atrás las creencias limitadoras de las que nos habla Carlos Fregtman<sup>15</sup>, para no inhibir nuestras capacidades creadoras.

En la enseñanza de la música el maestro sólo es un guía y se convierte a su vez en un alumno más, que junto con el grupo explorará, descubrirá y lo más importante: creará música a través de diferentes materiales (incluyendo el cuerpo), favoreciendo experiencias que faciliten el proceso creativo. “El propósito principal de un maestro es ayudar a sus alumnos a que aprendan a vivir en el mundo, y la práctica del arte en su sentido más amplio es una importante herramienta en ese aprendizaje, que por lo demás debe seguir toda la vida. Aprender a vivir en el mundo incluye, sin duda, la exploración de la naturaleza” (Small, 1980:225).

Si queremos que los alumnos experimenten la música es importante que produzcan música viva, es decir que experimenten la música y la incorporen en su contexto. A continuación cito un comentario que me hizo la instructora cultural y que ejemplifica el uso de la música en un contexto educativo en una escuela comunitaria.

Uno de los instructores de la comunidad la hierbabuena, les compone canciones a sus niños de preescolar, una para cada actividad, además están muy divertidas, tienen canciones para lavarse las manos, para pasar lista, para salir a recreo, y él mismo las compone y les pone el ritmo (Isabel, IC, Diario de campo diciembre 2009).

Otra de las actividades sugeridas por las caravanas culturales, es la formación de orquestas con instrumentos caseros, y a partir de ellas cantar algunas canciones tradicionales o de la comunidad para vincular la letra con algunos temas de español, como los versos, la rima, y la narración de sucesos. Se

---

<sup>15</sup> La música del corazón, Carlos D. Fregtman. (2006) pp. 37-48.



abordan los conceptos a partir de los conocimientos previos, culturales y artísticos de la comunidad.



Niños de segundo y tercer ciclo cantando Cielito lindo

En la fotografía que podemos observar los niños de primer y segundo ciclo escolar conformaron una orquesta con instrumentos improvisados y, acompañados del instructor Luís cantaron la canción de Cielito lindo para después escribirla en el pizarrón, cantarla entre todos y explicar la rima en las estrofas, un tema de Español.

## **b) Adivina qué oficio tengo**

Durante la visita de las caravanas culturales tanto en las áreas de español como de ciencias revisaron los temas sobre profesiones y oficios, para ello realizaron entrevistas, exposiciones, carteles y dramatizaciones sugeridas en el manual *dialogar y descubrir*.



Ciencias, Unidad 4 El campo y la ciudad, Tema 1 Los trabajos. Nivel I y II Actividad directa. En grupo, hacen un juego de mímica. Pasan dos o tres alumnos y se ponen de acuerdo en qué trabajo van a escenificar. Los demás intentan adivinar lo que están haciendo (Conafe;1976:71).

Como introducción al tema, las instructoras culturales recuperaron a través de preguntas y reflexiones las experiencias que tenían los niños sobre los oficios y profesiones de sus familiares y vecinos, después se organizaron en equipos para realizar entrevistas, carteles y exposiciones. Finalizaron con la dramatización de distintos oficios y profesiones, donde cada equipo realizaba una escenificación y el resto del grupo adivinaba la propuesta (Diario de campo, diciembre 2009).



Alumnas de tercer ciclo dramatizando una consulta médica.

En el juego y la representación convergen distintos elementos sensoriales, perceptuales y cognitivos que le permiten al cuerpo del niño situarse en un determinado tiempo y espacio desde el cual narra a través de su discurso, de sus movimientos y acciones. “El actor aquí [en el teatro o escenario] «piensa» con su cuerpo. Y actúa con él. Piensa haciendo y hace pensando”

(Serrano;1996:190). Conjuntando en una escena el tiempo narrado y el tiempo biológico; así el tiempo, el espacio y la narración se vuelven ficticios.

El Teatro como experiencia conlleva una estética, lo que Dewey definiría como *cualidad emocional satisfactoria* para completar una *experiencia estética*, que puede vivirse a través del acto de creación a través del juego de la representación. Dicha experiencia no solo trasciende a nivel cognitivo sino también a nivel corporal, ya que el actor registrará dicha experiencia en su memoria corporal. “Nada hay para el actor que modifique su conciencia y que no implique a la vez una modificación corporal, justamente por aquello de «pensar con el cuerpo»” (Serrano;1996:190).

Cuando narramos no sólo lo hacemos con el discurso sino que involucramos el cuerpo, las emociones, el pensamiento. “La oralidad implica un cuerpo que habla, por eso es más sensual que la escritura” (Leopold, cit. en Reyzábal, 2001:25). por lo tanto cuando hablamos se involucran todos nuestros sentidos, nuestras emociones y pensamientos.

Para favorecer la narración oral es necesario desarrollar habilidades en el aprendizaje lingüístico, por ello es importante que el instructor comunitario cree espacios donde el niño experimente los usos de su lengua materna en diferentes contextos a través del juego teatral. “El teatro implica una actualización compleja del discurso dramático (drama significa acción); representa el grafismo de un cuerpo con voz, presencia de personajes plenos. En este sentido, sería la culminación de la literatura oral” (Reyzábal, 2001:214).

En el proyecto pedagógico de la primaria comunitaria se incluyen dramatizaciones, mismas que son retomadas por los instructores comunitarios para abordar algún tema o bien, son propuestas por los instructores culturales como actividades complementarias. En muchas de ellas los niños elaboran sus propios diálogos a partir de un tema de discusión o reflexión como ¿Qué pasaría si mi familia se va de la comunidad? ¿Qué pasaría si llega una empresa a comprar nuestras tierras? ¿Qué pasaría si preparáramos un viaje? Para contestar estas preguntas se sugieren actividades previas como la discusión de

ventajas y desventajas, entrevistas, y lectura de textos. También se proponen representaciones con teatro de sombras.

Los niños se encargan de preparar guiones (en algunos casos o bien los toman de los libros de texto), vestuarios, utilería y demás elementos que les permitan representar sus pequeñas dramatizaciones. De esta forma también realizan actividades de artes plásticas y favorecen su creatividad al buscar materiales y transformarlos en elementos, personajes o animaciones para crear las atmósferas correspondientes.



Alumnos de nivel II preparando su vestuario para la obra “La carrera del grillo y el caracol”

### **c) Manos a la obra**

En la educación comunitaria, las artes plásticas son una de las áreas que más vinculan con las actividades académicas a través de la elaboración de tarjetas para el correo comunitario, los espacios educativos, máscaras para algunas danzas de la comunidad, vestuarios y escenografías para las representaciones teatrales, así como también la elaboración de maquetas con plastilina o barro.



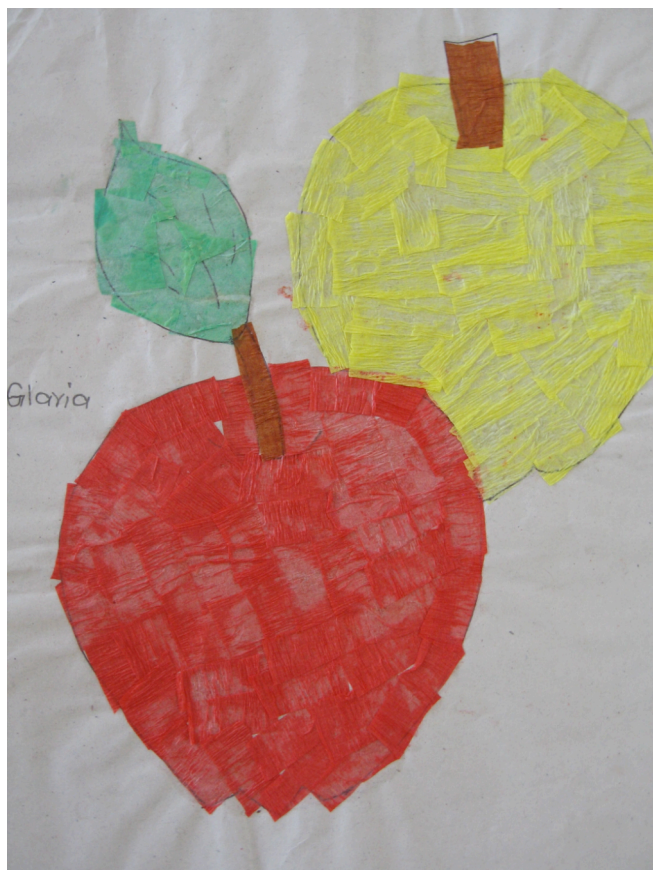


Trabajo realizado por alumno de 1er ciclo

La elaboración de expresiones gráfico-plásticas es una forma de estimular la imaginación, que de manera natural se manifiesta en los niños y a partir de la cual realiza una interpretación de su realidad vista desde un espacio, tiempo y contexto específico; todo ello a partir del juego y manipulación de distintos materiales, donde trabaja con el color, el espacio, las imágenes y en algunos casos con textos.

Las artes en general nos brindan elementos para mirar desde otros sitios, desde otros puntos de vista, “ [...] Según Jonh Dewey, la imaginación es la «puerta de entrada» a través de la cual los significados derivados de experiencias pasadas llegan hasta el presente, es «el ajuste consciente entre lo nuevo y lo viejo» (Dewey cit en Greene, 2005, 39). La imaginación es un elemento importante en la ruptura de lo cotidiano dando origen a la sorpresa.

Las actividades plásticas son elaboradas por los instructores comunitarios en sus juntas mensuales; que después realizan con sus alumnos.



Las manzanas, obra realizada por alumna de 2º ciclo

En la fotografía anterior podemos observar una obra plástica elaborada por una niña con discapacidad de audición y lenguaje. La niña, que cursa el tercer grado se incluye en todas las actividades artísticas, lúdicas y educativas. Esta actividad plástica se realizó en el colegio con los instructores, después ellos la propusieron en clase.

Durante la visita de las caravanas culturales, las instructoras realizaron actividades de artes plásticas todos los días como pase de lista: elaborando muñecos de nieve, pinos, tarjetas para el correo comunitario y dibujos.



Alumno de segundo ciclo elaborando un muñeco de nieve como pase de lista

También propusieron un taller de manualidades a las madres de familia, donde se reunían cada tarde durante dos o tres horas para elaborar algunas esculturas, cuadros y regalos. El primer día, durante la junta se hizo la invitación para ambos niveles educativos, pero sólo se interesaron las de primaria. Asistieron entre tres y seis madres de familia (aproximadamente la mitad).

Durante las sesiones algunas mamás llevaban a sus hijas para que participaran de las actividades, además de compartir y proponer algunas manualidades que ellas habían o estaban realizando en casa.





Productos elaborados en los talleres de manualidades

#### **d) Instructores culturales: los profesionales de la alegría**

El programa de caravanas culturales nombra *juglares* a sus instructores culturales, para entender dicha analogía es necesario conocer a este personaje indagando en la historia medieval. “Las primeras menciones seguras del nuevo nombre [de juglar] son de 1116 y 1136, en que aparecen los juglares en Sahún y en la corte de León” (Menéndez, 1942:15). Entendemos por juglar un personaje con habilidades artísticas, portador de la voz, que solían cantar y leer en voz alta, “[...] todos los que hacían profesión de divertir a los hombres” (E.Farral, cit en Menéndez, 1942:12). La figura del juglar está asociada con diversión, ruptura de lo cotidiano, alegría, sorpresa y arte, ya que hacia de músico, lector y algunas veces bailarín o actor. De ahí la primera coincidencia con los instructores culturales; ya que ambos poseen alguna aptitud artística, y cuando visitan las comunidades llevan alegría, música, juegos, y actividades artísticas que rompen con la cotidianidad del aula. “El juglar traía a la casa regocijo y fiesta que rompía la monotonía habitual de la vida” (Menendez, 1942:66). Por lo anterior nombro este capítulo con la metáfora de la fiesta, pues los instructores comunitarios dan la impresión de provocar una fiesta escolar. “Los juglares

tienen por oficio alegrar a la gente [...] *juglaría* significa primeramente el oficio o menester propio del juglar, la diversión o el espectáculo que proporciona el juglar [...]" (Menendez, 1942:12-13).

La elección y formación de los instructores culturales va dirigida hacia la vinculación entre los aprendizajes pedagógicos y los lenguajes artísticos, para ofrecer una educación integral y cultural en la educación comunitaria. Para ello en los lineamientos normativos y operativos de caravanas culturales, existe un perfil para los instructores culturales, el cual es flexible y permite a los coordinadores elegir a los candidatos bajo algunas sugerencias. Entre ellas encontramos:

- De preferencia haber sido instructor comunitario.
- Gusto y afición por la lectura, la música, la pintura, el teatro, etc.
- Gusto, afición y sensibilidad para impulsar actividades artísticas y culturales en las comunidades que atiende el CONAFE.
- Compromiso para trabajar en el medio rural mestizo, indígena y migrante.
- Actitudes y habilidades para trabajar en equipo.
- Contar con actitudes creativas (Conafe, 2009).

A continuación menciono algunos datos que proporcionados en una entrevista a la instructora cultural.

**Mtra. Y:** ¿Y cuáles fueron los requisitos para que tu fueras instructora cultural?

**Mtra. A:** ¡Ah! pues más que nada es el trabajo que tú realizas como instructora en tu comunidad y que te gusten las actividades culturales.

**Mtra. Y:** ¿Les piden que tengan alguna sensibilidad hacia la educación artística?

**Mtra. A:** Pues sí, porque durante todo el año checan tu trabajo, pero en otras sedes no se basan en nada, y hay otros coordinadores que se basan en tu trabajo como instructor comunitario para asignarte en caravanas culturales, pero en general sería bueno que si se solicitara algún conocimiento de arte o que nos den más capacitación (Diario de campo, dic-2009).

El papel del instructor cultural es apoyar a las comunidades con mayor rezago educativo a través de nuevas formas de acceder a los contenidos curriculares, haciendo uso de los lenguajes artísticos, el juego, la alegría y la sorpresa del juglar, cuya formación se consolida gracias a la participación en las tutorías, diplomados y colegiados que organiza el Conafe para una capacitación constante.





Instructoras culturales cantando y bailando una canción con los niños

### e) Juglares e interculturalidad

En atención al acuerdo con la SEP que hace hincapié en “una educación para la calidad con equidad y educación para el desarrollo, la productividad social, la interculturalidad, la participación cívica y ética”. Conafe a través de su programa *Juglares, juego y cultura* favorece desde su papel educativo la interculturalidad en las comunidades con dos propósitos específicos.

“Reconocerse a sí mismas como diversas, específicas, con identidad propia, con cultura propia. Para construir sus propias “narraciones” acerca de sí mismas y plasmarlas en productos culturales como cuentos, relatos, testimonios, bordados, esculturas, pinturas, murales, danzas o representaciones escénicas, y sean capaces de llevar esas “narraciones” ante la vista de otros, de otras culturas diversas.

Reconocer al otro, a los otros, como seres alternos, diversos, específicos, con identidad propia, con cultura propia” (Conafe, 2009).

Estos propósitos son posibles gracias a las características itinerantes de las caravanas culturales, de tal forma que los instructores nuevamente se pueden representar con la figura del juglar, ya que otra característica de éste fue el desplazamiento constante de una ciudad a otra, llevando canciones, textos, juegos y noticias de lo que acontecía en cada sitio que visitaban. Eran

portadores de la cultura, participando de manera activa en la conformación de la lenguas. “[...] los juglares no sólo comunicaban entre sí las varias regiones dialectales de un país, contribuyendo vivamente a uniformar el habla, lo mismo que los gustos y las maneras de sentir de las comarcas, sino que propagaban las ficciones poéticas rebasando las fronteras del idioma original en mayor o menor grado, según la fuerza expansiva de cada literatura y de cada juglaría, otra en modo tenue y difuso, ora en modo más decisivo” (Menéndez, 1942:77). El propósito de los instructores culturales es la difusión de los gustos y las maneras de sentir y expresarse, así como la riqueza cultural que tiene cada unas de las comunidades que visitan, compartiendo tradiciones, leyendas, música, danza y fiestas de un lugar a otro, como parte de su labor educativa intercultural de la primaria comunitaria.

#### Entrevista a Instructora cultural

**Mtra. Y:** ¿Para ti qué es el proyecto de caravanas culturales?

**Mtra. A:** Pues su función principal es conocer y visitar comunidades y, en cierta forma rescatar sus costumbres. Cuando estás en una comunidad te das cuenta de lo más común o tradicional que realizan esas personas.

por ejemplo, cuando más rescatamos costumbres es cuando se acercan las fiestas donde festejan algo, por ejemplo ahorita en navidad, como no todos tienen la misma costumbre, tratamos de rescatar lo que ellos hacen para darlo a conocer en otra comunidad.

**Mtra Y:** ¿Cómo por ejemplo? ¿Alguna costumbre que hayan rescatado?

**Mtra. A:** Por ejemplo ahorita en las posadas, no son iguales a las de otras comunidades, porque en otras comunidades tienen otra manera de cómo festejarlas, por ejemplo los rezos, principalmente no son igual, la forma de adornar, o del refrigerio que se da después del rezo no son iguales, porque en otras comunidades se acostumbra a dar comida por la tarde en lugar de cena con tamales y atole, hacen como si fuera una fiesta, un festejo (Diario de campo, dic-2009).

La difusión cultural fue una consecuencia de los viajes de los juglares, ya que llevaban consigo la vihuela, y libros de versos, cantingas, poesía o historias que iban acumulando en sus viajes. “El juglar viajero o transeúnte, informaba a quien le diera posada sobre las noticias que acontecían en los lugares que visitaba, de igual forma servía como mensajero y medio de publicidad y propaganda política. Un ejemplo de ello es cuando Ricardo Corazón de León compraba versos que aludieran a su persona como medio para favorecer su imagen política ” (Menéndez;1942:47). A partir de las visitas y acciones itinerantes, los instructores culturales se convierten en juglares interculturales gracias a la

interacción que tienen con diez comunidades que les son asignadas a cada equipo, además de compartir las experiencias que tienen en ellas con sus compañeros gracias a los colegiados, diplomados y tutorías “[...] promoviendo la comprensión de lo diverso como riqueza, la diversidad de ideas, de lenguas, valores, de las manifestaciones culturales propias de las culturas rurales, indígenas y de las comunidades con población migrante [...]”.<sup>16</sup>



Instructoras culturales participando en un juego tradicional

## 5. Despedida de la caravana

El tercer momento de la metodología de caravanas culturales es la despedida. Este ciclo se vuelve a repetir cada tres meses aproximadamente, gracias a que dan seguimiento a las actividades que realizan con los instructores, alumnos y

---

<sup>16</sup> LA FIGURA DEL TUTOR ITINERANTE, PROPUESTA PARA FORTALECER LA FORMACIÓN Y LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS INSTRUCTORES COMUNITARIOS (HACIA EL REPLANTEAMIENTO DE CARAVANAS CULTURALES), Documento de apoyo para la formación del TI y la etapa de pilotaje, Conafe, Sin fecha.

madres de familia. Desafortunadamente en el trabajo etnográfico no pude observar el seguimiento, porque la comunidad Amatitlán no está contemplada en el proyecto, y sólo se produjo la visita como apoyo del Conafe a esta investigación.

En la despedida se lleva a cabo una evaluación verbal y escrita; donde los niños, docentes y padres de familia expresan las experiencias que vivieron durante la visita a través de las actividades propuestas en clase y en los talleres para padres. A partir de los comentarios las instructoras culturales organizan y planean acciones para dar continuidad al trabajo realizado, por tanto los alumnos, instructores y padres pueden proponer algunas actividades que desean realizar; éstas pueden ser artísticas, educativas o recreativas.

### **a) Palabras de despedida**

Después de estar cinco días en la comunidad Amatitlán, las instructoras culturales organizaron algunas actividades como despedida. Iniciaron con el acostumbrado pase de lista, después se llevaron las clases de manera habitual y poco antes de la hora de salida se despidieron agradeciendo la participación de cada uno, exhortándolos a seguir aprendiendo, asistir a la escuela, respetar a los instructores y compañeros de clase. Después invitaron a los niños a expresar y compartir alguna experiencia sobre las actividades de la semana, por su parte los niños participaron haciendo los siguientes comentarios:

#### **Palabras de despedida**

**Esmeralda:** muchas gracias por su apoyo y porque nos vinieron a visitar, somos unos niños muy traviesos.

**David:** Con ustedes me he portado muy mal.

**Leonardo:** Gracias por haber venido y ya me voy a portar bien.

**Alejandro:** Gracias porque nos hayan apoyado.

**Enrique:** No tengo letras para hablar (Diario de campo, 11-dic-2009).

Al finalizar la despedida con los niños, llegaron las madres de familia y entraron al salón de clases. Las instructoras culturales les solicitaron que se sentaran formando un círculo, pusieron música tranquila, les pidieron que cerraran un momento los ojos y reflexionaran sobre la importancia de la educación de sus



hijos. Algunas madres se conmovieron y comenzaron a llorar mientras sus hijos trataban de acercarse a las ventanas curiosos. Cuando concluyeron la reflexión las instructoras agradecieron la asistencia a los talleres para padres y se despidieron, después algunas madres de familia tomaron la palabra expresando lo que habían aprendido en los talleres y en la elaboración de manualidades, invitaron a las instructoras a regresar.

Para concluir la despedida hicieron una exposición con los trabajos realizados en los talleres de padres y llevaron a cabo algunos juegos, invitando a pasar a los niños que se agrupaban junto a las ventanas del salón.



Despedida de la caravana cultural

## **b) Antes y después de la visita de la caravana cultural**

En el trabajo de campo tuve la oportunidad de hacer tres visitas previas a la llegada de la caravana cultural y pude observar las actividades que he descrito anteriormente como el regalo de lectura, juegos, elaboración de cartas, cuentos y los álbumes de lectura. La diferencia entre las actividades, que después retomaron las instructoras comunitarias, fue la manera en que las llevaban a

cabo, ya que las instructoras culturales intentaban orientar a los instructores comunitarios para realizar las actividades haciéndolas más significativas para los niños, a través del juego, del uso de preguntas y a través de actividades artísticas, de este modo se realizó la planeación en conjunto siguiendo las actividades sugeridas por el manual *dialogar y descubrir* sugiriendo modos distintos de lograr las metas.

Después de la visita de caravanas realicé cinco observaciones y pude constatar cómo los instructores relacionaban los juegos con los temas de las clases, haciendo una clara diferenciación entre el uso del juego antes y después de la visita de caravanas, ya que en un primer momento había inclusión del juego como un medio recreativo, mismo que cambió a un juego educativo y que orientaron hacia los contenidos curriculares.

Ya con ésta me despido,  
con esta triste canción,  
que si no fue bien cantada,  
perdonen de corazón...

Ya me voy a despedir,  
robándome una sandía;  
ya los vine a divertir,  
nos veremos otro día  
Coplas populares, Conafe

## Conclusiones

**E**sta investigación es el resultado de un proceso de formación a través del cual he podido transformar mi papel como docente en la educación básica. La trayectoria que recorrí me develó la complejidad del objeto de estudio, debido a los múltiples factores que se involucran en la educación comunitaria. Para ello tuve que hacer un corte muy específico dejando fuera muchas líneas y preguntas de investigación.

El objeto de estudio se modificó a lo largo del proyecto gracias al acercamiento que tuve con las caravanas culturales en un Encuentro Nacional del Conafe y a las visitas de campo previas al arribo de los instructores culturales. De tal forma que el trabajo se orientó hacia las implicaciones que surgen a partir de la triada entre el juego, la narración y los lenguajes artísticos en la educación comunitaria. La pregunta general que dio origen a esta investigación abarca un conjunto de elementos que integran el objeto de estudio a través del siguiente cuestionamiento ¿Cómo se vinculan los lenguajes artísticos con la narración y el juego desde una visión intercultural? Para buscar posibles respuestas fue necesario apoyarme en algunas herramientas de la etnografía escolar como la observación participativa, los registros con interpretación y notas analíticas, a fin de comprender aspectos específicos de la cotidianidad educativa en el aula. Las estrategias metodológicas de la etnografía me permitieron acceder a la subjetividad de los actores y la propia para construir las categorías de análisis a partir de los cuales fui estructurando los hallazgos.

Para iniciar esta construcción fue imprescindible profundizar en cada uno de los elementos de la triada, desde la singularidad del contexto sociocultural en el que

ocurren, para ello fue necesario puntualizar algunos datos generales de la educación comunitaria y del Consejo Nacional de Fomento Educativo, en que se destaca la participación de los instructores comunitarios y la capacitación que reciben en forma de cascada. En dicho proceso participan activamente en programas periódicos de formación que les permiten compartir experiencias, fortalecer sus aprendizajes y quehaceres educativos, a la vez que se abren espacios donde convergen experiencias culturales, artísticas y de lenguaje gracias a la convocatoria de instructores comunitarios, culturales y *capacitadores* tutores de cinco o diez comunidades para los cursos de capacitación.

En el caso específico de la comunidad Amatlán, los trabajos comunitarios y especialmente el trabajo en el aula se convierten en los principales intereses del instructor. Sin importar la distancia de procedencia, incluso viviendo en la misma comunidad, los instructores se hospedan en la casa asignada por la junta de padres; aunado a ello, en las comunidades rurales existen pocas actividades recreativas y culturales, por tanto la mayor parte de su tiempo lo invierten en el aula, la preparación de sus clases y en actividades con la comunidad, de tal forma que el instructor tiene un mayor grado de inmersión y compromiso con la comunidad.

Los instructores comunitarios de Amatlán asisten periódicamente a tres cursos de capacitación: El primero de ellos es el colegiado, en él realizan actividades pedagógicas, didácticas y de educación artística donde los instructores elaboran manualidades que ellos reproducen con sus alumnos en clase. El siguiente curso son las tutorías, donde los temas que abordan corresponden a las tres áreas principales: español, matemáticas y ciencias; el tercero, es el diplomado, impartido por los maestros de la Universidad Autónoma de Pachuca un fin de semana cada mes, donde los instructores toman clases de distintas disciplinas, en las cuales no se contempla la educación artística.

El primer elemento que abordo es la educación artística, considerada por los instructores comunitarios como una materia de actividad manual a través de la cual los niños elaboran un producto para llevarse a casa, por ejemplo un dibujo,



una tarjeta, una caja para regalos o una flor de papel. Estas actividades enfatizan el producto y no el proceso, dejando de lado los lenguajes artísticos de la danza, la música, la literatura y el teatro en el horario asignado a la educación artística. Incluso las manualidades que realizan no cubren los contenidos correspondientes a la plástica, donde es necesario explorar color, textura, ritmo, forma, composición, entre otros elementos. Durante los cursos de capacitación antes mencionados, no se abordan contenidos de educación artística, los instructores no reciben formación sobre los procesos creativos de cada uno de los lenguajes artísticos. No vivencian ni experimentan de manera previa los objetivos, contenidos y ejes temáticos de cada una de las disciplinas que conforman la educación artística, así como la continuidad y habilidades que pueden desarrollarse; mismas que les permitan explorar, proponer, representar y apreciar las actividades artísticas para después proponerlas a sus alumnos.

Por lo anterior los instructores comunitarios de la primaria Amatitlán realizan principalmente actividades manuales en la hora de educación artística. Sin embargo en otras materias pueden realizar actividades artísticas más diversificadas sugeridas en el manual *Dialogar y descubrir* donde se proponen dramatizaciones, teatro de sombras, cantos, representaciones de bailables, elaboración de máscaras, juegos de mímica, elaboración de maquetas y elaboración de álbumes de literatura, como un andamiaje para la construcción de aprendizajes. Una problemática para la realización de estas actividades, es que la mayoría de las veces no se explican los pasos a seguir para llevarlas a cabo, de tal forma que los instructores comunitarios carecen de información sobre los procesos y secuencias para crear situaciones de aprendizaje que generen experiencias educativas y estéticas.

Ante esta problemática Conafe crea el proyecto de caravanas culturales, para apoyar el trabajo en el aula, además de brindar capacitación de los distintos lenguajes artísticos a los instructores comunitarios. Este programa tiene grandes ventajas pedagógicas al incluir el juego, los lenguajes artísticos y resaltar actividades culturales en el proyecto educativo, sin embargo las visitas de caravanas se ve limitada a la atención de las comunidades con alto índice de rezago educativo, y en el caso de Amatitlán no se llevó una continuidad sobre

las actividades realizadas por no ser parte de dicha problemática. Por tal motivo este proceso de seguimiento queda pendiente para una futura investigación.

Una de las dificultades externadas por las instructoras culturales es que no siempre es posible relacionar los lenguajes artísticos con los ejes curriculares, por tanto muchas veces dejan de lado las actividades artísticas cuando no se relacionan con los temas, sin tomar en cuenta que las artes favorecen la adquisición de valores, actitudes, habilidades y conocimientos que los alumnos pueden generalizar y aplicar en otras materias.

Además de los lenguajes artísticos, las instructoras culturales utilizan el juego como medio de aprendizaje; segundo elemento del objeto de investigación.

El juego desempeña un papel de puente entre lo social, lo emocional y cognitivo; por un lado está el proceso social del lenguaje a través del juego y por el otro los procesos mentales donde pueden incluirse los elementos estructurales de la narración a partir de los juegos dramáticos o juegos simbólicos de representación. Ambos ámbitos se alimentan y sustentan; especialmente pensando en el juego dramático que pueden emplear para exponer los temas de debate tanto sociales como ecológicos y económicos y en la recuperación de las voces de la comunidad.

Otra posibilidad que tienen los instructores para abrir temas de discusión sobre la realidad social, económica, cultural y política que se vive en el país; es a partir de los juegos de rol que los niños realizan en la hora de recreo. Con ello se podría favorecer el aspecto crítico y reflexivo de los alumnos e instructores; necesario para la transformación social.

Una de las características que identifica a la educación comunitaria, es el uso del juego como parte de las actividades académicas que se refuerza con mayor sentido a través de la intervención de caravanas culturales, ligando el juego también con la riqueza cultural de la comunidad propia y de comunidades aledañas.

Las actividades de educación artística pude observarlas en tres momentos: previo, durante y posterior al arribo de la caravana cultural. En los momentos anterior y posterior los instructores realizaban actividades manuales en la hora destinada a la educación artística, aparte de esta hora llevaban a cabo las actividades propuestas en el manual para otras materias. Muchas de ellas que tuve oportunidad de observar eran muy breves o los niños abandonaban las actividades porque se les olvidaba el texto o no tenían interés. Al presentarse esta conducta los instructores optaban por suspenderla y pasar a otra actividad. Otro suceso que pude observar fue la libertad que otorgan los instructores comunitarios para que los niños tomen la iniciativa en la solución de problemas a los que se enfrentan para la elaboración de vestuarios, escenografías y presentación de láminas con los cuentos creados por ellos mismos.

El tercer elemento que conformó el objeto de estudio fue la narración, donde principalmente analicé un proyecto de fomento a la lectura y escritura propuesto por el Conafe en la educación comunitaria llamado Regalo de lectura en voz alta. A partir del concepto de regalo que denota el nombre del proyecto me apoyé en la antropología y encontré la cultura del *don*, incluido en el sistema de prestaciones totales, trabajo desarrollado por Marcel Mauss, a partir de dicha propuesta vinculé las cuatro competencias comunicativas de la primaria comunitaria en un contexto sociocultural de la comunidad a la que pertenecen. El regalo de lectura forma parte de un intercambio de bienes haciendo un puente entre las competencias comunicativas y los proceso creativos, la lectura diaria despierta la imaginación en el niño y lo prepara a la creación literaria, llevando a cabo la práctica de los elementos estructurales de abstracción, orientación, oraciones narrativas y resultado a partir de la narración oral y escrita.

A partir de este estudio considero que el regalo de regalo de lectura en voz alta en la comunidad de Amatitlán actúa como agente sensibilizador para la creación literaria, además de detonar en los niños su curiosidad e imaginación en la hora de lectura que después puede surgir la posibilidad de favorecer los procesos creativos en la escritura.

A través del regalo de lectura se propician situaciones de aprendizaje que cumplen con los principios de continuidad e interacción a través de las actividades de creación literarias propuestas en el proyecto pedagógico del Conafe, donde los alumnos tienen la posibilidad de crear sus propias historias, canciones, adivinanzas entre otras narraciones. Lo anterior permite la articulación entre las lecturas escuchadas, los procesos de imaginación, la identificación de los elementos de la composición, que constituyen una plataforma de experiencias creativas que les permiten la narración de textos literarios. Por ello, considero que el proyecto de Regalo de lectura en voz alta es una experiencia educativa que favorece la experiencia estética en la literatura. Sin embargo esta experiencia se circunscribe a la apreciación receptiva de un pequeño número de textos, dejando de lado gran cantidad de novelas, cuentos, ensayos y otros géneros literarios que conforman la biblioteca de la primaria comunitaria Amatitlán, que contaba con más de un ciento de libros editados por el Fondo de Cultura Económica, Libros del Rincón y la Secretaria de Educación Pública, que no fueron utilizados durante el ciclo escolar. La mayoría de los libros estaban visibles en un espacio asignado para la biblioteca, pero ni alumnos ni los instructores hacían uso de ellos, por lo que se limitó el acceso a los libros de texto y publicaciones del Conafe <sup>17</sup>.

Dentro de la apreciación estética no consideran otras producciones artísticas como pintura, danza, teatro, escultura, cine. Lo anterior por falta de espacios y materiales para ello. Aunque cuentan con sistema de video sólo hacen uso de él para actividades recreativas.

Después de examinar las particularidades y relaciones entre el juego, el arte y la narración, me enfoqué en los elementos narrativos de la primaria comunitaria, sus actores y características para responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué singularidades tienen las narrativas de la primaria comunitaria, qué actores se involucran y de qué forma?

---

<sup>17</sup> En el cierre del ciclo escolar tuve la oportunidad de colaborar en el inventario de la biblioteca, al hacerlo y exponer los libros la maestra y los alumnos se sorprendieron por la gran cantidad de libros que no habían visto ni utilizado.

El programa educativo de Conafe tiene como objetivo desarrollar las cuatro competencias comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, mismas que se ven favorecidas no sólo en la asignatura de español, sino en todas las demás a través de juegos y actividades artísticas como la dramatización, el canto y el análisis de las canciones, las entrevistas y el correo comunitario. Estas acciones también incluyen la búsqueda de narraciones comunitarias a través de la recuperación de las historias recordadas por la gente adulta que se han transmitido a lo largo del tiempo. Por tanto se involucran a través del proyecto pedagógico del Conafe las voces y saberes de los alumnos, sus familias, la comunidad y los instructores comunitarios. Otro elemento que favorece la narración es el hecho de compartir los trabajos en equipo con el resto del grupo donde explican sus hallazgos, aprendizajes y creaciones. De esta forma se interesan e involucran en el trabajo de los demás, ya que los instructores les permiten apoyar a sus compañeros en la conclusión de sus trabajos. Así si un equipo termina puede ofrecer ayuda y colaborar con otro equipo.

Lo anterior da pie a la tercer pregunta de investigación: ¿Cómo se conjugan los lenguajes artísticos en las actividades cotidianas dentro el aula? Una de las posibles respuestas se encuentra en el trabajo en equipo, porque cada grupo tiene la responsabilidad de elaborar la presentación del trabajo final, que puede ser a través de una obra teatral, una cartulina, un periódico, una carta, y cualquier otro objeto o acción que permitan dar a conocer el resultado de proceso de construcción. Estas alternativas son tomadas de las propuestas del manual *dialogar y descubrir*. La mayoría de las veces los trabajos son presentados a través de láminas que los alumnos decoran con dibujos, texturas, o papeles de colores para hacerlo atractivo.

Otra actividad artística son los espacios educativos que los instructores elaboran para su salón de clases, y que Conafe fomenta a través de concursos donde se premian las mejores propuestas que son compartidas en los cursos de capacitación. De esta forma una actividad didáctica se vuelve un proceso creativo.

Finalmente los lenguajes artísticos se emplean en la preparación de festivales, donde los docentes proponen bailes regionales, declamación de poesías, elaboración de manualidades y representación de obras teatrales, donde participan alumnos, instructores y padres de familia.

La cuarta pregunta de investigación se refiere al papel que juegan las caravanas culturales. A partir de los comentarios, conversaciones y entrevistas con las instructoras culturales encontré disparidad entre el discurso del proyecto y la práctica. Antes de iniciar el trabajo de campo tuve la oportunidad de conocer el proyecto de caravanas, el cual está planteado para los tres niveles básicos de la educación comunitaria, cuyo objetivo es llevar el proyecto a todas las comunidades para favorecer los procesos educativos a través de los lenguajes artísticos, sin embargo me topé con una estrategia distinta, donde el proyecto está focalizado al segundo y tercer ciclo de primaria y se dejan fuera los niveles de preescolar, secundaria y los primeros dos grados de primaria. También está pensado para las comunidades con mayor rezago educativo. Al establecer a la caravana cultural como un apoyo para asistir a los instructores comunitarios con los alumnos con mayores problemas de aprendizaje, considero que asumen un papel de intervención psicopedagógica y dejan de lado el desarrollo de habilidades a través de la educación artística, esto debido a que los instructores culturales programan su trabajo a partir de las necesidades educativas de cierto número de niños y no de todo el grupo. Además de poner más énfasis en el trabajo académico de los niños que diagnostican con problemas de aprendizaje.

Otro comentario que las instructoras culturales destacaron fue el incumplimiento de los espacios determinados para las caravanas culturales dentro de las capacitaciones mensuales. Dichos espacios tienen la finalidad de compartir el trabajo realizado en las distintas comunidades que visitan y conocer el proceso que han llevado los instructores comunitarios a partir de las sugerencias que los instructores culturales han propuesto para solucionar los problemas de aprendizaje observados en los alumnos, de tal forma que ellos puedan preparar nuevas acciones de intervención con esos alumnos. Además de sugerir actividades artísticas para las comunidades que no tienen el servicio.

A diferencia de los comentarios recibidos, el trabajo realizado en la comunidad Amatilán fue distinto, ya que la visita se programó sin que la comunidad estuviera en el programa porque no es una primaria con rezago educativo. Durante el primer día las instructoras culturales hicieron un diagnóstico para identificar si algún niño tenía problemas de aprendizaje a partir del segundo ciclo y trabajar con ellos, al no identificar ningún caso trabajaron con todo el grupo a través de propuestas lúdicas para abordar los contenidos de las asignaturas.

Durante la visita de caravanas no observé actividades de apreciación estética, ni el empleo de materiales distintos a los que existen en el salón de clase que pudieran favorecer la exploración de las distintas disciplinas artísticas, como pueden ser grabaciones con diversos tipos de música, cromos de pinturas, películas artísticas para niños o incluso producidas por niños, de igual forma el regalo de lectura fue tomado del libro de texto y las publicaciones del Conafe, sin revisar la variedad de textos literarios con que cuenta la biblioteca del grupo.

A partir de las descripciones realizadas en este trabajo de investigación hago una reflexión sobre la importancia de la educación artística en un caso específico en el estado de Hidalgo que permita identificar los desafíos que afronta para consolidarse como un modelo educativo favorable para solucionar los problemas educativos que enfrenta nuestro país. La educación comunitaria tiene el reto de desarrollar competencias para la vida a través de aprendizajes significativos e integrales, con el fin de formar personas armónicas que cuenten con las competencias necesarias para afrontar los retos de la vida diaria, para ello es necesario considerar el arte, la cultura y el juego como parte del desarrollo del ser humano.

## Fuentes de consulta

### Bibliografía

Alatorre, Israel, *Regalo de lectura en voz alta, una estrategia para fomentar la lectura/escritura*, Conafe, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Febrero, 2009, pp. 1-15.

Atkinson, Paul, Hammersley, Martyn, *Etnografía, Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994.

Attali, Jacques, *Ruidos, ensayo sobre la economía política de la música*, México, Siglo XXI, 1ª ed en francés 1977, 1ª ed en español 1995, pp. 8-227.

Austin, John, *Cómo hacer cosas con palabras*, México, Paidós, 1ª ed. 1962, 1971 ed en castellano, Pp. 9-219.

Arnheim, Rudolf, *Consideraciones sobre la educación artística*, 1989 by The Getty Center for Education in the Arts, México, Paidós, 1ª ed. en español 1993. 2000, pp. 11-99

Barthes, Roland, *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*, Siglo XXI, México, 1974, 13ª impresión, 2009.

Bertely Busquets, María, *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 2000.

Bonilla, Martha Patricia, *La perspectiva cualitativa en el quehacer social, Comunicación integral para el desarrollo*, México, 2002, pp. 111-128.

Bruner, Jeromer, *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*, México, Psicología y Educación, Alianza Editorial, 1ª ed. 1991, 2ª reimpresión 2002, Pp. 9-153.

Bruner, Jeromer, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. en español, 2003.

Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles, Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 1ª ed. en español, 2004.

Bárcena, Fernando y Joan, Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad*, México, Paidós, 2000.

Caillois, Roger, *Los juegos y los hombres, La máscara y el vértigo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967, ed. en español 1986.



Calmels, Daniel, *El cuerpo en la escritura. Capítulos de psicomotricidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1ª ed. 1998, 2ª ed. 2001, pp. 9-138.

Cañas, José, *Didáctica de la expresión dramática, una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, España, Ediciones Octaedro, 1ª ed 1992, 1ª reimpresión 1994, pp. 13-305.

Casariego, Rocío, María de Jesús Salazar Muro, Sandra Luz Martínez López et al. *Escuela y comunidades originarias en México*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Subdirección de Educación Indígena, 2000, pp.9-255.

Cazden, C, *El discurso del aula* (1984), en Wittrock (Coord). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, . Coord. Wittrock (1990). Paidós, Barcelona, Ministerio de educación y ciencia,. Paidós, (1990). ppPP. 627-709.

Cazden, C, *La conversación entre iguales*, en *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Cazden, C, Barcelona, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 133-168.

Cervera, Juan, *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao, Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto, 2ª ed., 1992, Pp. 5-382.

Conafe, *Así cuentan y juegan en Los Altos de Jalisco*, Serie, literatura infantil, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1988, 12ª reimpresión 1998.

Conafe, *¿A qué jugamos?* Serie, literatura infantil, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1986, 20ª reimpresión 2006.

Conafe, *Dialogar y descubrir, Manual del Instructor Comunitario, niveles I y II*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo y Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1976, 14ª reimpresión 2000.

Conafe, *Documento Rector de Juglares Abril 2008 Programa: Juglares, juego y cultura (Documento rector dirigido a Jefes de Programas Educativos)*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Dirección de Educación Comunitaria, Coordinación de Fomento y Desarrollo Educativo, Departamento de Programas y Proyectos Culturales, 2008.

Conafe, *Consejo Nacional de Fomento Educativo. ¿Hacia dónde vamos? Avances y retos*, Coordinadora, M. Guerra, México, Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2000, pp. 11-235.

Conafe, *La Rumorosa y los aparecidos*, Serie: literatura infantil, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1996, 12ª ed. 2009.

Conafe, *Regalo de lectura en voz alta Una estrategia para fomentar la lectura/escritura, Dirigido a Instructores Comunitarios Conafe*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Última revisión, Febrero 2009.

Dewey, John, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 1980 ed en inglés, 2008 ed en español.

Dewey, John, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Lozada, 1967.

Dewey, John, *La experiencia y la naturaleza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. en inglés 1925, 1ª ed en español 1948.

Diéguez, Alberto, Albert Guardiola, María de la Paloma, et al. *Lo local. Una unidad de organización, planificación e intervención social comunitaria*, en Alberto José Diéguez (coord.) *La intervención comunitaria. Experiencias y reflexiones*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 2000, pp. 11-26.

Douglas, Mary, *Símbolos naturales*, Madrid, Alianza Editorial, 1978, 1ª ed. 1970, ed en castellano 1978, pp. 89-107.

Eines, Jorge y Alfredo Mantovani, *Didáctica de la dramatización, el niño sabe lo que su cuerpo puede crear*, España, Gedisa, 2008, pp.13-181.

Eisner, Elliot, *¿Qué hace cualitativo un estudio?*, en *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la educación*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 43-58.

Ferreiro, Emilia, *Haceres, quehaceres y deshaceres con lengua escrita en la escuela primaria*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Consejo Nacional de Fomento Educativo, Texto extraído de la primera ed. 1991 en 2009, pp. 1-25.

Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, 1ª México, Siglo XXI editores, ed. en francés 1966, 1º ed. en español 1968, 24º ed., 1996, pp. 1- 375.

Flores Mercado, Georgina, *Identidades de viento, Música tradicional, bandas de viento e identidad purhépecha*, México, Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2009.

Frenk, Margit, *Entre la voz y el silencio, La lectura en tiempos de Cervantes*, Fondo de Cultura Económica, 1997, México, pp 11-177.

Gadamer, Hans Georg, *La actualidad de lo bello, El arte como juego, símbolo y fiesta*, Paidós, Barcelona, 1977, ed. en castellano 1991.

Geertz, Clifford, *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona, 1989.

Gonzalez, Yólotl, La danza entre los mexicas, en *México Indígena. Arte I*, N° 18, año III, Sep-Oct, Publicación bimestral, año II, 2ª época, México, Instituto Nacional Indigenista, 1987, p. 55-56.

Gordillo, José Lo que el niño enseña al hombre, México, Ed. CEMPAE. 1997 Pp.143-145, SEP, (Modulo de Literatura 7), sin año, Pp. 3-436.

Greene, Maxine, *Liberar la imaginación, Ensayos sobre educación, arte y cambio social*,, Barcelona, Graó, 2005.

Guerra, María Elena, *Educación comunitaria, en Equidad y calidad en la educación básica, la experiencia del Conafe y la telesecundaria en México*, Ed. Conafe, 2000. México.

Hernández, Zenón, *Una oportunidad para aprender en y para el mundo real. Educarse educando*, en *Alas para la equidad*. Artículo del Órgano informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, Conafe, Año 1, Número 1, Julio 2008, pp. 14-15

Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Barcelona, Alianza Editorial, 1ª ed. 1968, 8ª reimpresión 1998.

Isais, Jesús, *Escuela rural*, Patzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Crefal, 1959.

Jauss, Hans Robert, *Pequeña apología de la experiencia estética*, Paidós, Barcelona, 1972.

Jiménez, Lucina (Coord.), *¡Ah, que la canción! Música mexicana en la escuela*, Introducción de Josefina Vázquez Mota, México. ConArte, un ambiente escolar con arte, SEP, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Sociedad de Autores y Compositores de México, 2008.

Mauss, Marcel, *Sociología y Antropología*, Ed. Tecnos, España, 1971, Reimpresión 1979.

Mier, Raymundo, La narración oral: el rostro múltiple de la memoria colectiva, en *México Indígena*. Arte II, N° 19, año III, Nov-Dic, Publicación bimestral, año II, 2ª época, Instituto Nacional Indigenista, México, 1987, pp. 24-26.

Moreno, Ricardo, *35 años del Conafe. Historia, contexto educativo y políticas institucionales*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 2006, pp.8-133.

Nava, Fernando, *Notas fúnebres: música indígena para muertos*, México *Indígena*, Arte I, N° 18, año III, México, Instituto Nacional Indigenista nov-dic, 1987. Pp. 57-59.

Noel Lapoujade, María, *Filosofía de la imaginación*, México, Siglo XXI, Ed en español 1988,.

Pieck, Enrique, Eduardo Aguado López, *Educación no formal agrícola y modernización en el Estado de México (1940-1980)*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, Cuadernos de Trabajo 3, 1987, pp. 3-57.

Pescador, José Ángel, *Educación y pobreza: Reflexiones para el caso de México*, en Enrique Pieck Gochicoa (Coord.) *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México, Unicef, 1995, pp.47-57.

Regalado, María Eugenia, *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual. Curso básico*, México, Plaza y Valdez, 2006, pp. 13-160.

Reyzábal, María Victoria, *La comunicación oral y su didáctica*, México, Editorial La Muralla, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro, 1ª ed. 2001, 1ª ed Sep, 2002, pp. 6-429.

Ricœur, Paul, *Teoría de la interpretación*, México, Siglo XXI, 1ª ed en inglés 1976, 6ª ed en español, 2006, Pp. 7-112.

Rockwell, Elsie, Ruth Mercado, Rocío López et al. *Dialogar y descubrir. La experiencia de ser Instructor*. México, Dirección de Medios y Publicaciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1ª ed. 1990, 9º ed. 2004, pp. 9-161.

Sacks, Oliver, *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*, Barcelona, Anagrama, 1ª ed. 1985, 3ª ed, en Compactos, Julio 2009.

Serrano, Raúl, *Tesis sobre Stanislavski en la educación del actor*, 1990, México, Escenología, pp. 179-229.

Small, Christopher, *Música. Sociedad. Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1989.

Schafer, Murray, *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, 1975, Ricordi Americana.

Stanford, Thomas, *Música e identidad*, México Indígena, Arte I, N° 18, año III México, Instituto Nacional Indigenista, Publicación bimestral, 2ª época, sep-oct, 1987pp. 11-13.

Stubbs, Michael, *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza Ed., 1ª ed 1983, 1ª ed en español 1987, pp. 9-256.

Stubbs, Michael, *Lenguaje y escuela, Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Colombia, Ed. Cincel, Diálogos en educación, 1984.

Tarrés, María Luisa (Coord), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Flacso, 2001.

Taylor, S, Bogdan, R, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1990.

Torres, Rosa María y Emilio Tenti Fanfani, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2000, pp. 7-333.

Turok, Marta, Del textil textual al texto textil, en *México Indígena. Arte I*, N° 18, año III, Publicación bimestral, año II, 2ª época, México, Instituto Nacional Indigenista. Pp. 30-32. Sep-Oct, 1987

Valbuena, Ángel, *Historia de la literatura española*, Tomo I, Editorial, Gustavo Gili, Barcelona, , 2ª ed. corregida y aumentada. 1968 pp. 99-439.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada, “Describir, traducir, explicar, interpretar” en *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta, 2004, pp. 41-72.

Weisz, Gabriel, *El juego viviente, indagación sobre las partes ocultas del objeto lúdico*, Madrid, Siglo XXI, 1ª ed 1986, 2ª ed. 1993, pp. 7-174.

XETAR, Equipo de investigación de la XETAR “La voz de los Tarahumaras” Guachochi, Chihuahua, en *México Indígena. Arte I*, N° 18, año III, Sep-Oct, Publicación bimestral, México, Instituto Nacional Indigenista. Pp. 33-35. 1987

Zamora, Fernando, *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*, México, Escuela Nacional de Artes Plásticas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007, pp. 9-365.

## FUENTES DIGITALES

Alas para la equidad, Órgano informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, Conafe, Año 1, Número 1, Julio 2008. [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx)

Alas para la equidad, Constructores de equidad, Órgano informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, Conafe, Año 2, Número 21, Marzo 2010 [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx)

Alas para la equidad, Acciones para definir el futuro de Conafe, Órgano informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, Conafe, Año 2, Número 26, Agosto 2010. [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx)

Asesoría Pedagógica Itinerante, Boletín de prensa N° 0180-09, [www.querrero.com.mx](http://www.querrero.com.mx), Consultado 6.06.09.

Bertely Busquets, María. Retos metodológicos en etnografía de la educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México, 1994.  
[http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/PublMari.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PublMari.htm) Consultado, 5.12.10

Bolívar, Antonio, (2002), *¿De nobis ipsis silemus? Espistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*, Revista Electrónica de investigación Educativa, consultado el día 30 de julio de 2008, en el sitio web:  
<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Caravanas Culturales, [www.conafemichoacan.com](http://www.conafemichoacan.com), Consultado 30.05.09

Caravanas Culturales, Replanteándose el proyecto Caravanas Culturales a Juglares, juego y cultura, [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx), Consultado el 9.06.09

Colección Hacedores de las palabras, Reseña elaborada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx), Consultado: 13.06.09.

Escandell Vidal, M.Victoria, *Aportaciones de la pragmática*, Departamento de Lengua Española y Lingüística General. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. <http://portal.uned.es> Consultado 9 octubre de 2009.

Fortalezas de la Educación Comunitaria, Fortalezas III. [www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx), Consultado el 06.06.09.

Frías, Conde Xavier, *Introducción a la pragmática*, IANUA. Revista Philológica Romanica, 2001. <http://www.romaniaminor.net/ianua/> Consultado 9 de octubre de 2009.

Portolés, José, *Pragmática y sintaxis*, Círculo Clac de lingüística aplicada a la comunicación 16/2003. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/circulo> Consultado 9 octubre de 2009.

Programa Nacional de Lectura. Desarrollo Educativo, [www.iebem.edu.mx](http://www.iebem.edu.mx), Consultado: 13.06.09.

Programas y proyectos educativos. Consejo Nacional de Fomento Educativo, en [www.guerrero.gob.mx](http://www.guerrero.gob.mx), Consultado: 06-04-09.

Vertiente de educación comunitaria, [www.funcionpublica.gob.mx](http://www.funcionpublica.gob.mx), Consultado: 06-04-09.

Scott, Joan W. *Experiencia*, Traducción de Moisés Silva, publicado en Revista de estudios de género La Ventana,. Guadalajara, Jalisco, 2001.  
<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf>