

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

51

SEPTIEMBRE  
DICIEMBRE  
2018



**Educación y democratización del conocimiento**

## Colabore con *Decisio*

*Decisio* es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

*Decisio* publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



*Acumuladores*, 2018  
 Linóleo, 108.5 × 77.5 cm  
 © Derechos reservados: Amanda Woolrich  
 Reproducción autorizada por la artista

Amanda Woolrich  
 (Ciudad de México, 1990)

Estudia la maestría de Artes Visuales en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Fue seleccionada en el XXXVIII Encuentro Nacional de Arte Joven 2018. Cuenta con una exposición individual de grabado animado interactivo en la Galería La Endina Remolona.

Ha participado como animadora en más de cinco cortometrajes que han sido seleccionados en concursos como *Shorts México*, *Cut Out Fest*, *Animasivo* y *Fic Monterrey*. Ganadora del tercer lugar en el festival *Ecofilm* 2015 y segundo lugar en *Hazlo en Corto*, 2016. Es animadora en el cortometraje internacional *La selva*, en el que participan la India, Alemania, Colombia y China.

Es cofundadora del taller-galería de arte La Endina Remolona (CDMX), espacio dedicado a la producción, exposición y venta de obras, además de talleres de arte y producción de grabado, pintura ilustración y animación experimental.

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

## Educación y democratización del conocimiento

Editor invitado: Santiago Alonso Palmas Pérez

- |  |   |
|--|---|
| <p><b>2</b> Nota editorial</p> <p><b>3</b> Democratización del conocimiento: el diálogo y la voz como experiencias educativas<br/> <i>Santiago Alonso Palmas Pérez</i>   México</p> <p><b>8</b> Tejer sentidos<br/>         Una experiencia de diálogo de saberes, educación no formal y organización comunitaria<br/> <i>Ana Laura Fuentes López</i>   México</p> <p><b>15</b> Xochipilli, un espacio para la construcción de conocimiento<br/>         Núcleos de formación musical comunitaria de la Sierra Norte de Puebla<br/> <i>Adalberto Ayala Pliego y Aranzazú Díaz Fernández</i>   México</p> <p><b>21</b> Una experiencia de educación en y para la solidaridad<br/> <i>María de los Ángeles de la Rosa Reyes</i>   México</p> <p><b>29</b> Hacia la democratización del acceso a la administración pública<br/>         Una propuesta educativa a partir del análisis del trámite migratorio de obtención de residencia<br/> <i>Emilio Tevez</i>   Argentina</p> <p><b>35</b> Los cuidadores de las mariposas monarca<br/>         Una experiencia de aprendizaje con promotores ambientales en Guanajuato, México<br/> <i>Roberto Méndez-Arreola, Jerónimo Chávez y Rocío Treviño</i>   México</p> | <p><b>42</b> Sensibilizar en género y derechos a través de entornos virtuales de aprendizaje en Argentina<br/> <i>Melina Gisel Escobedo y Yanina Débora Bórmida Carriquiri</i>   Argentina</p> <p><b>49</b> "Somos más que hacer oficio"<br/>         Una experiencia de alfabetización con mujeres colombianas en la escuela pública Altamira Sur Oriental<br/> <i>Johanna Rey</i>   Colombia</p> <p><b>57</b> Creando espacios para expandir el conocimiento y el entendimiento mutuo a través del diálogo entre niños, estudiantes universitarios e investigadores<br/> <i>Janelle Franco, Lilia Rodríguez y Marjorie Faulstich Orellana</i>   EUA</p> <p><b>63</b> ¿Cómo me están dando el cambio?... Así no les entiendo<br/> <i>Diana V. Solares Pineda y David Block Sevilla</i>   México</p> <p><b>70</b> Testimonios<br/>         Diálogo de conocimientos y la posibilidad de renombrar el mundo<br/> <i>Sofía Álvarez Cárdenas</i>   México</p> <p><b>74</b> Abstracts</p> <p><b>77</b> Semblanzas</p> <p><b>80</b> Reseñas bibliográficas</p> |
|--|---|

# Decisio

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2018

NÚMERO 51

---

**Director General del CREFAL**

SERGIO CÁRDENAS DENHAM

**Editor fundador**

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ †

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Editor invitado**

SANTIAGO ALONSO PALMAS PÉREZ

---

**Diseño original**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

---

**Diseño de portada e interiores**

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

---

**Diseño de la versión digital**

FERNANDO ULISES MEDRANO HERNÁNDEZ

---

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Néldia Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR

DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

---

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: [www.crefal.org/decisio](http://www.crefal.org/decisio)

[cfernandez@crefal.edu.mx](mailto:cfernandez@crefal.edu.mx)



CREFAL

[www.crefal.org](http://www.crefal.org)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, número 51, septiembre-diciembre 2018. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2018-100314554100-102. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 350 ejemplares.

**Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.**

Impreso en México

## Nota editorial

A lo largo de los 16 años de trayectoria de *Decisio* hemos sostenido que la revista es como un puente que conecta autores de distintos espacios, experiencias y latitudes. En este número, dedicado a la democratización del conocimiento, presentamos un conjunto de experiencias educativas que, en su amplia diversidad, se caracterizan por conectar esfuerzos de distintas instancias en espacios educativos horizontales no escolarizados, dialogantes, solidarios, orientados a la construcción de conocimiento y transformación de prácticas.

Aparecen en los textos actores de organismos gubernamentales, académicos, activistas de organizaciones civiles, estudiantes y maestros, así como personas de todas las edades que desde muy variadas maneras, y siempre desde su calidad de sujetos de derechos, se involucran en procesos educativos en donde todos enseñan y todos aprenden.

Un aspecto clave de las experiencias expuestas es el empoderamiento de los y las participantes. En el proceso de aprender colectivamente, de reconocer los saberes de cada uno/una y de compartirlos en relaciones horizontales, los/las protagonistas se valoran, se encuentran con los otros y adquieren poder, individual y colectivo, para generar cambios en ellos/ellas mismos y en sus proyectos. Así, se empoderan los promotores ambientales que monitorean y ayudan a la conservación de las mariposas monarca, las mujeres colombianas que desarrollan sus habilidades para leer y para expresarse con ayuda de las TIC a partir de lo que ya saben, y las mujeres de Oaxaca que mejoran sus capacidades para hacer cuentas y evitar que las engañen. Se empoderan también los estudiantes universitarios que hacen prácticas en la Universidad Obrera de México y los que colaboran con alumnos de primaria de una zona pobre de Los Ángeles al lado de los investigadores de la UCLA; también las comunidades que recuperan sus tradiciones musicales y su identidad en la Sierra Norte de Puebla, los migrantes que tramitan su residencia legal en Argentina, las empleadas de salud y desarrollo social del municipio de Olavarría (Argentina) en el tema de género y las gestoras voluntarias de un programa de desarrollo social de la CDMX.

Los puentes están ahí, en interacciones seguramente no exentas de conflictos y dificultades, que avanzan hacia objetivos colectivos. En este sentido, no quisiéramos dejar de mencionar el involucramiento de las universidades en proyectos de desarrollo comunitario en los que profesores y estudiantes conocen la realidad de primera mano, empatizan con las poblaciones, contribuyen a mejorar su situación de vida y cumplen un papel central al sistematizar las experiencias en las que se involucran.

Estamos seguros de que, por su diversidad y por sus interconexiones, los textos que presenta este número serán no sólo interesantes, sino también inspiradores para nuestros lectores.



Fotografía: Congreso de la República del Perú. Flickr photos. Licencia CC Attribution 2.0 Generic. Original a color.

## Democratización del conocimiento: el diálogo y la voz como experiencias educativas

Santiago Alonso Palmas Pérez

Universidad Autónoma Metropolitana | México  
s.palmas@correo.ler.uam.mx

En alguna campaña de alfabetización, un señor me comentó que le gustaría saber a *cubicar*. Inmediatamente respondí “¡claro, sin ningún problema!”. En las primeras sesiones comenzamos con la raíz cúbica, pero él me dijo eso no era cubicar. Le pregunté entonces si lo que quería era aprender a calcular los metros cúbicos, pero me dijo que no. Volví a preguntar si lo que quería era calcular el volumen, y me dijo: “quizá no sea suficiente”. Ante mis reiterados fracasos en comprender qué era lo que quería aprender, le pedí que me explicara qué hace la

gente cuando *cubica*. Me explicó que depende del oficio. Por ejemplo, él sabía que los talamontes (calcular cuántas piezas de madera (tablones, tablas y largueros) se pueden obtener de un solo pino (o cualquier otro tipo de árbol). Además, saben cuánto cuesta la gasolina de la sierra y el transporte; también conocen el precio actual de la madera y, en última instancia, la ganancia que obtendrán. De la misma manera, me dijo, para las personas que trabajan en la construcción, *cubicar* tiene que ver con calcular todo el presupuesto que se lleva una cons-

trucción, dependiendo de la superficie que ocupará la edificación.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de democratización del conocimiento? Tradicionalmente, el término se ha restringido a la esfera política y a los procesos formales para elegir representantes en los órganos del Estado a través del voto. Sin embargo, aquí nos referiremos a la democratización de oportunidades y de prácticas que incide en aminorar las diferencias sociales que derivan en relaciones desiguales. La democratización no significa la difusión de cierto conocimiento en detrimento de otro, la dominación de cierta ideología sobre otra; por el contrario, implica la interrelación de posturas y de experiencias que crea nuevas formas de ver el mundo. Esta aproximación se posiciona frente a una educación vertical en donde existe una sola verdad que habrá de ser pulida y colocada tras la vitrina; en las experiencias educativas que se fundamentan en el *diálogo* como principio educativo, por el contrario, las relaciones entre las personas se vuelven más democráticas y el conocimiento se convierte en procesos, más que en objetos a ser transmitidos.

El conocimiento, entonces, no es una serie de objetos inmutables a los que se les “repara” o se les “trasmite”; aquí hablamos de *conocimientos*, y más que eso, de ideas en proceso de reconstrucción permanente mediante el *diálogo*, la convivencia y el reconocimiento. En este tipo de procesos educativos, las personas se convierten en sujetos generadores de conocimiento, que aportan distintas visiones del mundo, y que nombran desde sus propias experiencias. Es una educación en donde el *diálogo* de experiencias se vive cotidianamente, se permite y se acoge; donde se celebran todas las diferencias.

En las experiencias educativas recopiladas en este número de *Decisio* se muestran distintas experiencias que, aunque se redactan de manera individual, relatan prácticas colectivas en las cuales no hay un temario fijo; los contenidos se consensan y discuten para poder abrir espacio a la construcción de conocimiento. Como podrán apreciar los lectores, si bien estas experiencias educativas pueden ser

consideradas como parte del campo de la educación con personas jóvenes y adultas, algunas van más allá y consideran a la educación como un instrumento de aprendizaje intergeneracional, porque reconocen que toda persona que participa en estos espacios es poseedora de una voz susceptible de ser escuchada. De la misma manera, los escritos que aquí se presentan nos proponen espacios en donde la contraparte también es construida y fomentada: la escucha.

Uno de los objetivos del trabajo editorial de este número fue recopilar una muestra de experiencias educativas con diversidad de formas pedagógicas en donde se promueve el *diálogo*. Como diría Jara Holiday, la idea de experimentar formas más democráticas de diálogo es vivir relaciones más horizontales y eliminar la desigualdad de tratos. Este tipo de experiencias educativas, en donde el diálogo y la confrontación de saberes son los ejes didácticos rectores, permite a los sujetos “construir relaciones democráticas, equitativas y justas, en la sociedad” (Jara, 2018). En este sentido, el diálogo es una herramienta metodológica que: 1) promueve la creación de conocimiento en conjunto; 2) evita la transmisión del conocimiento de quien sí sabe, a quien no sabe; 3) en última instancia, promueve la conformación de relaciones democráticas en donde no existe un solo conocimiento, un solo camino, sino muchos, diversos y consensados. Es por ello que los lectores identificarán, en varios escritos, diversas etapas del proceso de reconocimiento de las y los actores involucrados en las experiencias educativas.

Cabe asentar aquí que la perspectiva educativa que permite y promueve el diálogo no es privativa de la educación de personas jóvenes y adultas, ni requiere de espacios específicos para producirse; esta construcción colectiva de conocimiento y democratizadora de relaciones se puede fomentar en cualquier espacio.

Los escritos reunidos en este número de *Decisio* muestran prácticas educativas cuyas iniciativas han surgido de instituciones gubernamentales, universidades públicas, organizaciones civiles y espa-

cios no formales de educación, así como de espacios virtuales; y han partido tanto del ímpetu personal como colectivo, pero, sobre todo, desde el trabajo cara a cara con las personas. Este mosaico de experiencias nos permite ver que todos los espacios educativos pueden acoger el diálogo como herramienta pedagógica sustancial y así reducir progresivamente las asimetrías políticas.

La participación de todas las personas que colaboraron en este número responde a una reflexión *desde y sobre* las prácticas para poder mostrar una perspectiva educativa que: 1) valora la diversidad de experiencias; 2) reflexiona sobre la cuestión política de vida cotidiana y lee el mundo para construir relaciones cada vez más democráticas; 3) se basa en ciclos de reflexión y acción, cuestionando constantemente la aventura educativa.

### **Promoviendo nuevas relaciones**

En varios de los textos que se incluyen en este número se puede observar que los espacios educativos, las personas que ahí participan y la promoción del diálogo, forjan nuevas formas de relacionarse. Por ejemplo, en el texto elaborado por Ana Laura Fuentes, “Tejer sentidos...”, las personas participantes recalcan la importancia de que en el espacio que generaron “nadie vale más o menos por su edad, escolaridad o tiempo de pertenencia al grupo”, contrario a una sociedad que tiende a clasificar y discriminar por pertenecer o no a esas categorías. De la misma manera, la organización civil Acciones para el Desarrollo Comunitario, A.C., nos presenta una iniciativa en donde se responde a una serie de propósitos definidos colectivamente desde la construcción de conocimientos, en este caso, la recuperación y recreación de música tradicional de Xaltatempa, Tlamanca y San Simón, Sierra Norte de Puebla (México). El proceso de formación que nos propone esta organización civil conforma un modelo de construcción y convivencia comunitaria a través de la recuperación de la música. Como comentan los autores, en el tipo de experiencia educativa que pro-

mueven no importa la edad, ni el nivel de familiaridad o destreza que tengan las y los participantes; en estos talleres se sistematizan conceptos musicales a través del diálogo de saberes y la compartición. Estos procesos educativos, más allá de la recuperación musical, lo que generan son nuevas relaciones entre las personas; así mismo, muestran que el manejo de lenguajes musicales no es resultado del talento, sino del trabajo “organizado, colaborativo, dialogante y persistente”.

De la misma manera, María de los Ángeles de la Rosa Reyes narra la experiencia de creación de una propuesta educativa que contempla el desarrollo de grupos solidarios de productores. Esta experiencia, rica en detalles, sin duda nos da ideas sobre cómo construir espacios educativos enraizados en principios como la imposibilidad de elaborar propuestas educativas desde aquello que no se conoce. La autora nos muestra la importancia de la reflexión filosófica para construir y desplegar una propuesta educativa encaminada a la promoción de nuevas relaciones entre las personas.

### **Sobre la posibilidad de ver más allá, colectivamente**

Uno de los efectos naturales de esta postura educativa es la reflexión del mundo que nos rodea. En este sentido, Emilio Tevez nos cuenta cómo, a partir de la reflexión colectiva de procesos burocráticos, se observa que éstos no son tan sencillos como el gobierno los hace ver; en su texto se pone de manifiesto que sin un trabajo educativo previo, y de acompañamiento con las personas que requieren transitar por estos procesos, posiblemente no podrán ser nombrados y, consecuentemente, visibilizados. Como dice Emilio: “El saber resulta invisible cuando no está sostenido por instituciones, tiempos y/o lugares específicos; es difícil reconocer competencias o disposiciones independientes de un dispositivo pedagógico explícito”.

Roberto Méndez-Arreola, Jerónimo Chávez y Rocío Treviño nos presentan una experiencia en



Fotografía: Concejo Deliberante de Salta. Flickr photos. Dominio público.

donde conviven conocimientos de diferente índole sobre la mariposa monarca. A partir de la conformación de un grupo cuyos integrantes desarrollan diferentes actividades (funcionarios, académicos, gestores de proyectos de conservación, universitarios, grupos comunitarios organizados y no organizados), se diseñó un taller y un encuentro como espacios de intercambio de conocimientos sobre la biología y ecología de la mariposa monarca. Este ensayo da cuenta de cómo, colectivamente, se van combinando saberes para promover la conservación y restauración de los espacios de alimentación y descanso de las mariposas. Este grupo de personas dedicadas a la conservación de la mariposa Monarca, que cada vez es mayor, ha logrado hacer convivir diferentes herramientas, metodologías y estrategias de monitoreo de la mariposa a partir de valorar la importancia de los procesos educativos en donde se aprende haciendo y transformando constantemente. Este escrito da cuenta de una premisa fundamental en el ejercicio de la democratización del conocimiento: “todos aprendemos de todos”.

A través del Programa Permanente de Estudios de la Mujer (PPEM), las autoras Melina Gisel Escobedo y Yanina Débora Bórmida Carriquiri nos relatan la forma en que se construyó una serie de capacitaciones sobre violencia familiar y género bajo un ambiente virtual. Las autoras nos muestran cómo promover, en un espacio no presencial, la recuperación de experiencias de la cotidianidad para identificar, colectivamente, el contexto en donde nos desarrollamos. Como es posible apreciar en este texto, el diálogo de experiencias permite reflexionar nuestro entorno, cuestionarlo y repensar nuestras propias prácticas desde un trabajo pedagógico. Sin duda, las plataformas virtuales pueden ser espacios en donde se construyan nuevas perspectivas sobre el género y la violencia hacia las mujeres.

### **Sobre dar y tener voz**

Al tener como eje pedagógico el diálogo, emergen de manera natural los cuestionamientos acerca de quién tiene y quién no tiene voz en la participación



en actividades de la vida cotidiana. Muchas de las personas que se encuentran en las experiencias educativas concentradas en este número piden tener voz en los procesos.

El texto de Johanna Rey nos muestra la importancia de participar en iniciativas de alfabetización en donde la experiencia desenmascara las relaciones con el aprendizaje a través de historias propias. La importancia de dar voz en procesos educativos es crucial para promover una convivencia más democrática. Sin duda, el texto de Johanna es un claro ejemplo de esto.

Desde un contexto multigeneracional, Janelle Franco, Lilia Rodríguez y Marjorie Faulstich Orellana plantean una serie de posturas que se fundamentan en el reconocimiento y valoración de la voz de otros. En este caso, sostienen que los niños son capaces de aprender y de enseñar. Janelle, Lilia y Marjorie nos presentan una experiencia educativa en Los Ángeles, Estados Unidos, en donde el diálogo es la plataforma para crear un “club” en donde se integra a las comunidades a través de la educación. Las actividades que se plantean no son rígidas, sino que están sujetas a modificaciones dependiendo del diálogo entre niños, estudiantes universitarios e investigadores. Esta construcción colaborativa de espacios educativos es un ejemplo de la forma en que la voz de cada participante conforma un espacio dialógico que transforma las relaciones entre los participantes, ya que, en éste, todos se sienten orgullosos de sus conocimientos y culturas.

El fomento a espacios educativos en donde se escuchan todas las voces puede dar pie a investigaciones que partan de lo que las personas quieren, y no de lo que suponemos que quieren; es el caso del estudio de Diana Solares y David Block. En este estudio se hace explícita la importancia del trabajo en pequeños grupos para poder poner atención a las estrategias, nociones —y en este caso cálculos—, de

cada persona, y reconocer las posibilidades didácticas desde los educandos. Además, este estudio contempla la importancia de poder interpretar los números y cálculos hechos por otros cuando esta actividad se convierte en una práctica vital de subsistencia; lo anterior enmarca la investigación dentro de un marco político en el que se promueve el reposicionamiento frente a otros con mayor poder.

Aunque parecieran divergentes, las experiencias aquí recopiladas son una muestra de muchas iniciativas que, si bien provienen de diferentes sujetos, asociaciones, iniciativas y lugares geográficos, tienen un proyecto político democratizador, como proyecto pedagógico. Por ser tan diversos, por responder a cuestiones contextuales puntuales, y en muchas ocasiones por contar por poco financiamiento, todas estas iniciativas se difuminan ante discursos oficiales, evaluaciones nacionales y proyectos internacionales. Sin embargo, son este tipo de proyectos los que generan cambios en las dinámicas sociales, al modificar los comportamientos de las personas que los construyen y participan en ellos.

La virtud de todos los trabajos aquí presentados atraviesa la búsqueda de coherencia, la reflexión y la acción; la coherencia de hacer coincidir pensamiento y acción en una propuesta educativa que se aventure a proponer un diálogo de conocimiento y, por lo tanto, la construcción de nuevas formas de relacionarnos. Agradezco mucho el trabajo de todas las personas involucradas en dichos proyectos, a las editoras del CREFAL y a quienes hicieron posible este número. Sin duda, la puerta al diálogo está abierta.

## Referencia

JARA HOLIDAY, OSCAR (2018), documento de trabajo del curso Pedagogías Populares, FLACSO 2018.



Fotografía: Carlos Blanco.

# Tejer sentidos

## Una experiencia de diálogo de saberes, educación no formal y organización comunitaria

Ana Laura Fuentes López

Dirección de Educación No Formal y Vinculación, CGEIB, SEP | México  
ana.fuentes@nube.sep.gob.mx

### Introducción

Esta es una historia de mujeres, de educación y de encuentros de saberes. Aunque hay muchas voces involucradas y, por lo tanto, varias posibilidades de narración, la propia experiencia será la protagonista que guiará el relato.

Este texto recupera ideas que surgieron en espacios de sistematización de la experiencia con el equipo facilitador de la Dirección de Educación No Formal y Vinculación de la Coordinación General

de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB),<sup>1</sup> que forma parte de la Dirección de Educación No Formal y Vinculación (en adelante, DENFV) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En ese sentido, es

<sup>1</sup> La CGEIB es una dependencia de la Secretaría de Educación Pública, creada el 22 de enero de 2001. Promueve la incorporación del enfoque intercultural en el sistema educativo nacional y evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría de Educación Pública, a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística.

un texto que reúne varias voces, aunque la escritura corresponda a una autora. Se incluyen también, revisión y comentarios de Eréndira A. Campos.

La experiencia generó reflexiones y aprendizajes que han permitido, al equipo facilitador, nutrir la propuesta metodológica de diálogo de saberes y educación no formal, e incluso la misma forma de conducir este tipo de procesos. Dada la intención y extensión del escrito, no podrá profundizarse en estos puntos que son, también, parte importante de los resultados de la experiencia.

El punto de partida es un grupo de cinco mujeres de entre 40 y 60 años (Reynalda Flores, Elena Méndez, Verónica Ortíz, Concepción Rosanos y Gregoria Vázquez), de la localidad de Santa Catarina Yecahuizotl, delegación Tláhuac, en la Ciudad de México (CDMX). Ellas son gestoras voluntarias, que forman parte de la Red Social del programa “Pensión alimentaria para adultos mayores” de la Secretaría de Desarrollo Social. La Red Social está conformada por personas de las comunidades que se postulan y eligen para realizar acciones de promoción y participación social con las y los beneficiarios de distintos programas sociales de la SEDESOL. Como *gestoras*, este grupo de mujeres tiene la función de ser un enlace y mediar la comunicación entre las y los beneficiarios y el programa social. Se encargan principalmente de transmitir la información acerca de los requisitos y días de pago, resolver dudas con respecto a trámites o documentos, y organizar la logística para los operativos de pago, es decir, los días en que el programa social acude a la comunidad para entregar las pensiones a los adultos mayores.

Aunado a esto, las *gestoras* convocan una vez a la semana a un grupo de adultos mayores, llamados “grupos de crecimiento”, para fomentar la convivencia y ofrecer algunas actividades de integración, como parte de sus compromisos con el programa social.

La experiencia a la que alude este relato se desarrolló de mediados de 2016 a finales de 2017. Fue facilitada por la DENFV, de la CGEIB, que entró en con-

tacto con este grupo de gestoras voluntarias gracias a un vínculo de colaboración con el área que coordina la Red Social de SEDESOL.<sup>2</sup> La intención de esta vinculación fue implementar un proyecto piloto con la metodología de diálogo de saberes en una experiencia de educación no formal que promueve la DENFV, en un contexto de trabajo con adultos mayores. A este proyecto se le nombró: “Recuperación y diálogo de saberes para el fortalecimiento comunitario”. Su objetivo era reforzar la labor de las gestoras voluntarias, analizando en conjunto su quehacer desde el enfoque intercultural. A partir de este análisis podrían afianzarse o reelaborarse procesos, formas y actitudes en lo comunicativo y lo organizativo. A mediano plazo, esto se reflejaría en el desarrollo de actividades con adultos mayores que fomenten el empoderamiento, la participación y la dignificación de éstos como agentes portadores de memoria y saberes comunitarios.

### La construcción del (auto)conocimiento

Durante los primeros dos meses del proyecto se llevaron a cabo reuniones de trabajo con las gestoras y ejercicios en plenaria, rondas de reflexión y análisis de casos de su propio trabajo. Sin embargo, el avance (no en términos de productos, sino de entendimiento mutuo) era muy poco. En cierta forma, se estaba logrando la presentación de mucha *información*, pero no parecía haber todavía una construcción y apropiación de *conocimiento*. Hacer explícito que este entendimiento no se estaba generando fue un punto clave para la ruta que se concibió después.

A partir de este punto, la estrategia se reelaboró para trabajar desde un nivel que favoreciera aún más la lectura y reflexión de la realidad; para ello, se consideró a la práctica como un lugar de construcción de conocimiento, es decir, un eje transversal en todas las etapas del proyecto.

<sup>2</sup> El equipo facilitador estuvo conformado por Eréndira A. Campos, Valeria Antezana, Claudia Jacinto, María Soledad Rico y Ana Laura Fuentes.

En esta ruta reelaborada, se pueden diferenciar cuatro momentos o periodos:

*Periodo de reconocimiento*, en donde se efectuaron visitas de observación participante a algunas sesiones que las gestoras conducían con los adultos mayores. Posteriormente, estas observaciones eran examinadas con ellas para identificar retos y problemáticas del trabajo con la población adulta mayor en su comunidad, y más a profundidad, las formas en que planeaban, conducían y se comunicaban con el grupo en su rol de *agentes educativos*.<sup>3</sup> No se trataba solamente de conocer cómo trabajaban; también se buscaba conocer el *para qué*, es decir, el sentido de su labor. Al finalizar este periodo de reconocimiento se constató que los diversos sentidos individuales no habían conformado aún un sentido colectivo. En términos prácticos, esto se reflejaba en la poca claridad del objetivo del grupo, la elección de actividades a realizar con los adultos mayores (las cuales no siempre tenían una secuencia entre sí, o solía haber muy poca variedad), las formas de organización y los códigos de comunicación de gestora a gestora, y de gestora a adulto mayor.

A esto, siguió un periodo de *sesiones de formación*. En estas sesiones se realizaron reuniones de trabajo con las gestoras y se abordaron contenidos y conceptos relacionados con la construcción de relaciones comunitarias: identidad, saberes, memoria, formas de organización y toma de acuerdos, manejo de emociones y conflicto.

En este periodo la premisa “todos y todas sabemos algo” se repetía constantemente para poder impulsar y animar a la construcción de conocimiento desde los referentes empíricos y prácticos que ellas ya poseían. Éstos eran después complementados con otros referentes teóricos o, mejor aún, con el co-

nocimiento de otras prácticas. Por ejemplo, al abordar el tema de empoderamiento y trabajo comunitario se revisaron ejemplos de proyectos en otras partes del mundo que, a través del arte o el emprendimiento, fomentan la organización de mujeres, adultos mayores o comunidades enteras.

La *planeación conjunta* fue un periodo donde gestoras y equipo facilitador exploraron algunas herramientas (cartas descriptivas, orden del día, tablas de evaluación) para estructurar y diseñar actividades que pudieran aplicarse en el grupo de adultos mayores. El foco no era que las gestoras se volvieran expertas en el uso de dichas herramientas, sino que se familiarizaran con el ejercicio de elegir o diseñar actividades y darles un sentido claro (un objetivo específico alineado a su objetivo general); se esperaba que de esta manera pudieran hacer su práctica más consciente, e integrarse como equipo, con diversidad de roles que podían ser intercambiados. Así, el poder y la responsabilidad serían compartidas.

En este periodo también se hicieron visibles conocimientos y habilidades de las que las gestoras eran portadoras, como la lectura en voz alta, el conocimiento de rutinas de activación física, técnicas de bordado y tejido..., es decir, saberes. Al reconocerse como portadoras de saberes, también reconocieron la posibilidad de transmitir y compartir estos saberes y ponerlos al servicio del trabajo con adultos mayores.

Por último, se llevó a cabo el *periodo de práctica y seguimiento*. En realidad, esta etapa coincidió, en los primeros momentos, con los ejercicios de planeación conjunta, lo que permitió una dinámica tipo “laboratorio”: en una sesión se planeaba y diseñaba en conjunto, y en otra se trabajaba ya con las y los adultos mayores. Este ritmo de trabajo respondía a la decisión de las gestoras de retomar el trabajo con el grupo de adultos mayores (que por diferentes motivos se había pausado durante unos meses) y comenzar a aplicar actividades que ya tenían claras. El equipo facilitador poco a poco fue tomando la figura de un ente de acompañamiento, es decir, en los ejercicios de planeación la voz principal y las deci-

<sup>3</sup> En algunos contextos formales, el agente educativo es la persona involucrada en la atención, formación y educación de la primera infancia. También se le llama así a quienes pertenecen a un entorno no escolarizado, pero encargado de transmitir valores, normas y comportamientos, como la familia. Sin embargo, desde la mirada intercultural y la educación no formal de la DENFV, se designa agente educativo a la persona o personas (docentes, padres de familia, voluntarios, animadores socioculturales, gestores culturales, etc.) que se encargan del proceso educativo. Con esta expresión se pretende reconocer a la variedad de actores que pueden convocar, diseñar y dirigir un proceso de esta naturaleza.

siones de qué hacer y cómo hacerlo las tomaban las gestoras, y sólo se aportaban sugerencias, se retroalimentaba con observaciones de la puesta en práctica, o se ponían a disposición algunos materiales para complementar las fuentes que pudieran consultar. Este periodo fue muy importante para que las gestoras se consolidaran como un grupo autónomo y responsable de su propia organización.

### **Un espacio de todas y todos: la casa de la sabiduría**

El seguimiento al proyecto finalizó en diciembre de 2017. Hasta ese entonces, las cinco gestoras habían logrado convocar un grupo constante de entre 8 y 13 personas, la mayoría mujeres adultas mayores. Primero se reunían cada 15 días y luego, a petición de las propias participantes, establecieron el esquema de una reunión semanal. El grupo se autonombró “La casa de la sabiduría”, y se reúnen en un salón de cómputo del centro comunitario, conseguido por las propias gestoras. Han incluido en sus actividades ejercicios de activación física, lectura en voz alta, compartición de recuerdos e historias de vida, clases de tejido, bordado y un almuerzo al final de las reuniones (un “convivio”, como le llaman ellas) en donde cada persona aporta un alimento o bebida para todas las demás. La imagen del “convivio” simboliza de muchas maneras la noción de convivencia y comunidad que están promoviendo con las adultas mayores participantes, ya que dan mucha importancia a las relaciones de afecto, cuidado y corresponsabilidad: al cocinar un alimento para las demás, compartir y comparar recetas, y agradecer siempre cualquier aportación, reconocen las posibilidades de cada una.

En una de las últimas sesiones de seguimiento, el grupo de gestoras revisó con el equipo facilitador los logros y proyecciones en dos niveles: para ellas como equipo de trabajo, y para el grupo de “La casa de la sabiduría”, con las personas adultas mayores.

Confirmaron que ahora tenían más claro el sentido colectivo de su labor como equipo, que habían

llegado a establecer acuerdos éticos y logísticos. Para ellas, era de suma importancia recalcar la figura que se había construido del grupo de gestoras como *un círculo, donde nadie vale más o menos por su edad, escolaridad o tiempo de pertenencia al grupo. Donde todas pueden aportar desde sus experiencias y aprender de las demás.*

Además, reconocieron que, si bien podían llegar a tener conflictos o desencuentros, como en el pasado se habían presentado, mientras se mantuviera una actitud de respeto y de escucha a las demás, éstos se abordarían de manera distinta.

Fue importante también hacer visible que, además de gestoras, ellas eran madres, trabajadoras, estudiantes, emprendedoras, etc., y que todas esas pertenencias y roles las construían. Por ello, los acuerdos de convivencia y organización tales como la puntualidad, la asistencia, o las tareas de las cuales cada una se hacía cargo, se negociaron desde un lugar diferente: humano, flexible y responsable a la vez. En palabras de Vero, una de las gestoras, el proceso

[...] nos ha dado oportunidad de crecer como personas. Abrirnos más, tomar mis propias decisiones, y conocer a la gente adulta mayor que nos ha retroalimentado con sus conocimientos. He conocido gente que ahora es para mí muy querida [refiriéndose a sus compañeras gestoras], que las había conocido antes, pero que no había tenido acercamiento con ellas.

En cuanto a “La casa de la sabiduría”, reconocieron que era un grupo constante y en crecimiento, donde era más fácil que las personas que se incorporaban pudieran entender el sentido de la existencia de ese espacio: convivir, compartir y aprender unas de otras. Reyna (otra de las gestoras) lo explicó así: “los adultos que asisten se la pasan bien, aprenden y aprendemos de ellos, de sus recuerdos”.

Al finalizar el seguimiento, las gestoras proyectaron algunas metas para el futuro de ese grupo, como integrar a más participantes, ser un espacio



Fotografía: rawpixel.com. Pexels License. Original a color.

intergeneracional (algunas participantes llevaban a sus nietas o hijas), que otras personas de la comunidad se integraran como colaboradoras para compartir sus saberes (pensaban en la posibilidad de tener talleres de joyería, reciclado, cuidado de la salud, etc.) y generar algún evento para mostrar a la comunidad el trabajo de este grupo, ya fuera mediante una exposición o un bazar.

En este sentido, en el proceso las gestoras voluntarias fortalecieron su trabajo no sólo como auxiliares de un programa social, sino como promotoras y agentes de incidencia en su comunidad.

### **Anotaciones sobre el diálogo de saberes**

El término *interculturalidad* hace referencia a la posibilidad de la convivencia y el intercambio de forma respetuosa y equitativa en el contexto de la diversidad cultural. Se trata de un proceso y un proyecto en continua construcción que cuestiona la forma en que las estructuras, instituciones y relaciones sociales reconocen y tratan a las diferentes formas de ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir en el mundo.

Mediante el *enfoque intercultural* se fomenta una mirada respetuosa, empática, equitativa y crítica, que permite la introducción de cambios en las formas de relacionarnos con las diferencias. Asimismo, promueve herramientas en forma de actitudes y habilidades que permiten el desarrollo de relaciones de diálogo entre grupos y personas.

La finalidad no es que quienes participen en estas relaciones necesariamente estén de acuerdo entre sí, sino hacer posible, en primer lugar, la escucha del otro. El enfoque intercultural propicia una apertura en la noción de la realidad, y abre la oportunidad al cuestionamiento de estereotipos y prejuicios, así como de las relaciones de discriminación y desigualdad.

El campo de la recuperación de saberes es un terreno donde el enfoque intercultural puede contribuir con algunas propuestas. En primer lugar, se cuestiona la figura de la “recuperación” e introduce la noción de “diálogo”, como un posicionamiento ético y metodológico. Es importante resaltar que el propósito del diálogo de saberes no es el saber en sí mismo: el saber es un vector o una puerta para que

a través de él pueda desplegarse una dinámica en donde lo que se pone en diálogo y/o discusión es la identidad, los códigos culturales, los valores y las creencias que han sido transmitidas y apropiadas a través del tiempo en contextos específicos.

Al trabajar diálogo de saberes desde el enfoque intercultural, como metodología para este proyecto, el equipo facilitador llegó a algunas conclusiones que se plasman aquí, como conclusiones y aprendizajes para compartir:

1. La importancia de la constante lectura del contexto y de las personas involucradas en los procesos. De sus cambios, tensiones, necesidades e intereses, que pueden no develarse del todo en el primer acercamiento.
2. El reconocimiento de estructuras de poder o inequidad que operan de formas visibles o sutiles. Por ejemplo, en el caso del proyecto, el lugar institucional del cual provenía el equipo facilitador y que se asociaba con cierta autoridad de antemano, o la diferencia en edades o escolaridad que podían asociarse con validez del conocimiento.
3. La propuesta de “modelar” el enfoque que se presenta. En este caso, el diálogo y la dinámica intercultural llevó al equipo facilitador a practicar conscientemente formas de comunicación y de participación tales como la escucha reflectiva (escuchar con empatía y respeto y procurar “devolver un reflejo” a la persona que está hablando para confirmar que se le ha escuchado: “entiendo que lo que me estás diciendo es que te sientes molesta cuando las cosas en el grupo no salen como las planean ¿es así?”); los mensajes asertivos (en lugar de un “¡nunca me escuchas!” que contiene una generalización, mensajes que permitan responsabilizarse de sentimientos, reflejar percepciones del momento y expresar necesidades concretas, como “no me siento escuchada por ti en este momento, ¿podrías mirarme mientras hablo y no interrumpirme hasta que termine?”); y el lenguaje inclusivo (usar el “todas y todos”

cuando haya presencia de mujeres y hombres en un mismo grupo, el uso de palabras para referirse a la colectividad como “personas”, “la niñez”, “la comunidad” en lugar de “los hombres”, “los niños”, “los habitantes”, evitando el uso del masculino para generalizar), entre otros mecanismos. Así, se pusieron en marcha procesos intencionados de manera constante, hasta que se volvieron de forma natural parte de la práctica.

4. La construcción y negociación de referentes comunes. Reconocer que todas y todos pueden tener referentes parecidos o muy distintos entre sí, por ejemplo, sobre dignidad, violencia o comunidad. Y que la propuesta es poder construir una figura nueva del referente que pueda dar sentido a las y los participantes del proceso, en el contexto en el que está inserto.
5. El valor de la autoobservación. Atender a los procesos psicoemocionales por los que atraviesan las personas involucradas en proyectos de organización y diálogo, y poder reconocer esa dimensión emocional que constituye otra oportunidad de encuentro como iguales.

Por último, las palabras de Consuelo, la “señora Chelo”, como le llaman, nos muestran que lo que se teje adentro, también se teje hacia afuera:

Yo conozco varios grupos, pero en este grupo [La casa de la sabiduría] hay comunicación, hay intercambio de ideas, de diferentes modos de vida. [...] Y cada uno de nosotros tiene su experiencia de vida, y [esa] es una riqueza que a lo mejor no lo podemos tener tan claro... ni en los libros... sino en cada uno de nosotros.

### Lecturas sugeridas

- BOCCARA, GUILLAUME (2012), “La interculturalidad como campo social”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 10, núm. 18, pp. 11-30, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55223841002>

DOMINGO MOTTA, RAÚL (2012), “La articulación de saberes y la invención de mundos posibles – entre la enciclopedia y la inteligencia colectiva”, en *Memorias del V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación, Emergencia de una educación integral de calidad para la transformación social*, Barranquilla, Universidad Simón Bolívar, pp. 78-92, en: <http://www.unisimoncucuta.edu.co/documentos/pedagogia/bitacora/MEMORIA%20V%20CONGRESO%20INTERNACIONAL.pdf>

TENTI FANFANI, EMILIO (1999), “Saberes sociales y saberes escolares”, *Cero en Conducta*, año 14, núm. 19, diciembre, pp. 21-39, en: <https://www.ceroenconducta.org/numero-48/>

WALSH, CATHERINE (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Convenio Andrés Bello, pp. 75-96, en: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_110597_0_2405.pdf)

## “**Finjamos que soy feliz** (fragmento)

**Sírvame el entendimiento  
alguna vez de descanso,  
y no siempre esté el ingenio  
con el provecho encontrado.  
Todo el mundo es opiniones  
de pareceres tan varios,  
que lo que el uno que es negro  
el otro prueba que es blanco.**

Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695)  
Escritora novohispana, exponente del Siglo de Oro  
de la literatura en español





Fotografía: Poleh Rivas / Secretaría de Cultura CDMX. Centro Nacional de las Artes. 5º Encuentro de Son Jarocho, 6 de abril de 2017. Flickr photos. Licencia CC Attribution-ShareAlike 2.0 Generic. Original a color.

# Xochipilli, un espacio para la construcción de conocimiento

## Núcleos de formación musical comunitaria de la Sierra Norte de Puebla

Adalberto Ayala Pliego y Aranzazú Díaz Fernández

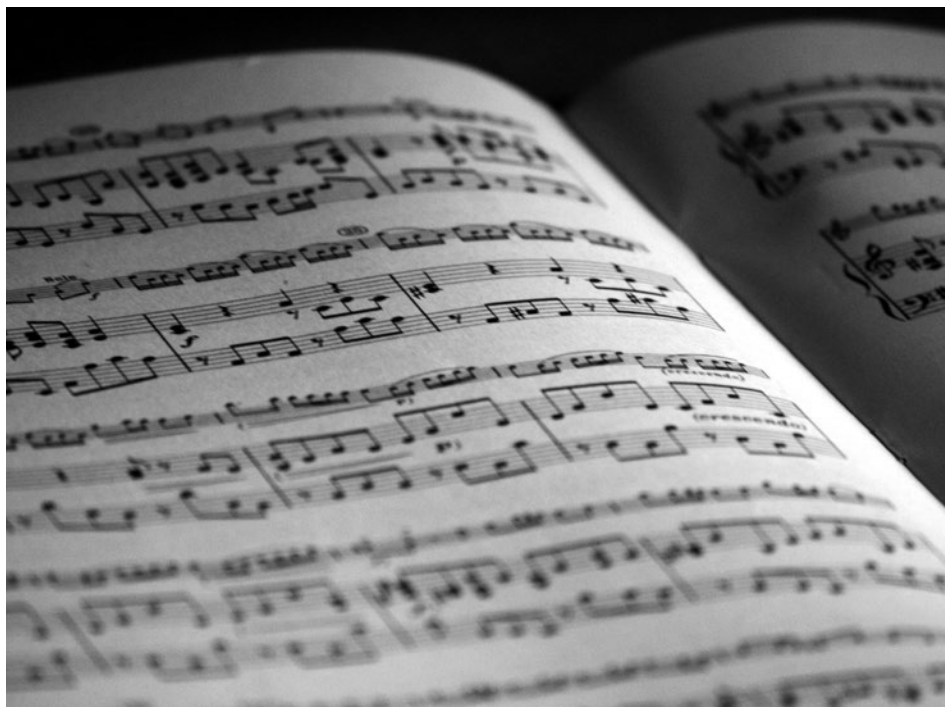
Acciones para el Desarrollo Comunitario A.C. | México  
 ayalaadalberto@hotmail.com / aranzazu.diaz@adeco.org.mx  
 www.adeco.org.mx / cantoqueflorece@adeco.org.mx

### Introducción

Un aspecto sustantivo del desarrollo comunitario, entendido éste como la capacidad de autoconfiguración social, económica y política, es la recreación de la cultura y la construcción de conocimientos pertinentes a los propósitos definidos colectivamente. En ADECO, Acciones para el Desarrollo Comunitario A.C., hemos desarrollado diversos mode-

los de intervención con base en estos mismos elementos, lo que nos permite establecer espacios de intercambio con distintos grupos de población, tanto en el medio rural como urbano.

En 2009 iniciamos un proceso de exploración y experimentación con los lenguajes artísticos, en particular el musical, para conocerlos y manejarlos como factores de la construcción comunitaria. El



Fotografía: Pixabay.com. Pexels photos. CC0 License.

primer espacio de intervención fue el centro histórico de la Ciudad de México, con una comunidad de migrantes mazahuas, quienes nombraron la propuesta como *Canto que florece*. A partir de entonces hemos trabajado ininterrumpidamente con distintas poblaciones, incluidos dos talleres con personas con discapacidad.

Actualmente el modelo opera mediante núcleos de formación musical comunitaria en San Mateo Tlaltenango, Cuajimalpa; en la colonia Agrícola Pantitlán, Iztacalco (sede operativa del programa desde 2011); y en tres comunidades de la Sierra Norte de Puebla (Xaltatempa de Lucas, municipio de Tetela de Ocampo; Tlamanca de Hernández y San Simón Chicometepepec, municipio de Tepetzintla).

A fines de 2015 fuimos invitados por la organización Comunidades Indígenas Unidas por la Defensa del Maíz y la Cultura, Ciudadmac, de la Sierra Norte de Puebla, para implementar el programa con el propósito de rescatar y recrear la música tradicional de la región mediante la formación de grupos —principalmente conformados por niños y niñas

de 6 años en adelante, jóvenes y algunos adultos— en Xaltatempa y Tlamanca, y posteriormente (2017) se incorporó San Simón.

Cabe mencionar que la región alberga una importante población nahua y numerosos rituales y ceremonias en los que la música tradicional (con violín, guitarra y jarana huasteca) juega un papel relevante; sin embargo, diversos factores, como la falta de interés en la ejecución de la música tradicional, los inexistentes espacios de enseñanza instrumental de una generación, y la pérdida de la ritualidad, han propiciado un debilitamiento de los procesos de formación de nuevos músicos y del desarrollo de las diversas prácticas tradicionales. Así nació Xochipilli, Comunidades Culturales de la Sierra Norte de Puebla.

### Fundamentos del modelo de trabajo

En la compleja batalla del mundo contemporáneo, la pérdida más notoria ha sido la imposibilidad de mantener, recrear y proyectar lo local como ele-

mento de singularidad para potenciar capacidades propias que interactúen con las tendencias globalizantes.

Las prácticas culturales que día a día se pierden crean un vacío que con el tiempo las propias comunidades reconocen y anhelan llenar. Se olvidan la lengua materna, los sones, las danzas y los ritos a la montaña y la tierra; se pierde el espíritu, eso que somos, que fuimos, e incluso eso que queremos ser, ya que en las fiestas y los ritos se configura la visión del mundo y se reafirma el vínculo estrecho entre las personas y su territorio.

La construcción y la configuración de identidades, así como la formación de espacios para la realización de intercambios simbólicos están prácticamente sepultadas; los elementos simbólicos de las comunidades han sido hasta cierto punto expropiados y con ello se cancela, cada vez con más fuerza, la posibilidad de una recreación de la cultura y de una apropiación de lenguajes que favorezcan nuevas estructuras sociales y mejores condiciones de relación de las personas con sus entornos.

De ahí la importancia de diseñar modelos de construcción de conocimiento que correspondan a las dinámicas, necesidades, expectativas e intereses de las personas y comunidades, en el marco de una reflexión que permita identificar los condicionantes negativos y crear nuevas alternativas, pero sobre todo la formación de sujetos, y no de objetos.

Nuestro modelo plantea la necesidad de establecer relación con entidades organizadas. En el caso de Xochipilli fueron los comités locales de la Ciudad de México los que realizaron la promoción e invitación a las y los participantes; sin embargo, el hecho de que sólo se considere a integrantes de la organización y a sus hijos e hijas para integrarse a las actividades ha limitado el pleno desarrollo del programa.

Aun cuando la invitación se extendió a todas las personas de los comités locales, la participación ha sido escasa y focalizada en jóvenes (entre 12 y 20 años), niños y niñas (entre 7 y 11 años). Destaca la participación mayoritaria de mujeres (niñas y jóvenes), quienes constituyen alrededor de 60 por ciento

de integrantes de los grupos. Debido a que el modelo funciona con un concepto multiedad y multi-nivel, se trabaja de manera integrada con la modalidad de talleres semanales de cuatro horas cada uno.

## Actividades

La formación de los grupos inicia con el módulo de fonorritmia (combinación y organización del sonido y del ritmo a través del cuerpo para después transferirlo a los instrumentos), con el propósito de reconocer la rítmica que todas las personas portamos, aprender los códigos básicos del solfeo (lecto-escritura musical), y familiarizarse con los protocolos de dirección orquestal. Casi de manera paralela se trabaja en el campo del entrenamiento auditivo, que permite centrarse en la escucha activa (diferencia entre *oír-fisiológico* y *escuchar-cultural*), e identificar los componentes básicos de la sonoridad, la velocidad, la intensidad, la textura y la altura (agudos-graves). En este segundo campo es fundamental estimular el diálogo musical; es decir, la capacidad de expresar y escuchar con los otros, pues esto forma la estructura y dinámica del ensamble.

El desarrollo de los trabajos se realiza mediante la formación de un ensamble (orquesta) de cuerdas que sintetiza distintos procesos de convivencia, organización, intercambio de saberes y formación de habilidades individuales y colectivas, con el diálogo como línea transversal a todos ellos. El espacio y la práctica del ensamble se construyen a través de un repertorio básico que permite construir una comunidad de lenguaje, donde se comparten símbolos y significados que se comunican y dinamizan el intercambio de saberes. En esta comunidad se incluye, en todo momento, a todos los participantes, independientemente de los distintos grados de avance.

Un poco más adelante se trabaja el módulo de creatividad, en el cual se explora y se experimenta colectivamente con el sonido, con otros lenguajes artísticos, y con la capacidad de autoorganización y dirección. Con el paso del tiempo algunos integran-

tes del grupo han adquirido un mayor desarrollo de sus habilidades y saberes, lo que les permite compartir y acompañar a otros en una atmósfera más de colaboración que de competencia.

En el caso de Xochipilli se ha trabajado esencialmente en los dos primeros campos: la fonorritmia y el entrenamiento auditivo durante 30 meses. Para la formación de los núcleos en la sierra, el núcleo de Pantitlán aportó los recursos para la adquisición de los instrumentos y el equipamiento para los grupos de Tlamanca y Xaltatempa: ocho violines, ocho guitarras, cuatro afinadores, atriles, accesorios de repuesto (cuerdas, breas) y materiales didácticos. En un segundo momento contamos con el apoyo del Laboratorio de Cohesión Social II<sup>1</sup> para la ampliación de las dotaciones instrumentales y el equipamiento del núcleo de San Simón.

Los instrumentos, equipos y materiales se conciben y manejan como un patrimonio colectivo, por lo que en primera instancia no se asignan de manera individual. Sólo en la medida en que el participante muestra continuidad, cooperación y colaboración con el proceso se valora la asignación personal, sin que se pierda el carácter de un bien común.

Respecto de la parte organizacional y operativa, la intervención se realizó en una primera etapa de diez meses con visitas mensuales de dos facilitadores a las comunidades de Xaltatempa y Tlamanca. Para la segunda etapa se planteó la formación de dos animadores culturales con personas de la región para darle un acompañamiento más cercano y mayor dinamismo al proceso. Para atender estas tareas, a partir de octubre de 2016 se incorporaron Salvador Guzmán, guitarrero tradicional de la región, y Rosalinda Guzmán, quien se formó en la primera etapa de trabajo. A partir de entonces, los núcleos se reúnen semanalmente y se mantienen las visitas mensuales de acompañamiento, asesoría y formación.

El trabajo de estos dos animadores culturales ha generado un ritmo de actividad más estable y continuo, mejores condiciones para la convivencia y el intercambio de saberes, el crecimiento de los núcleos y un fortalecimiento de las habilidades y saberes de los propios animadores. En este último aspecto, destaca el proceso de autoformación de Salvador en la interpretación del violín tradicional; ya empieza a ser reconocido como violinero en la región, donde participa en diversas festividades y rituales acompañado en las guitarras y jaranas por Rosalinda y sus dos pequeños hijos, Salvador y Miguel. Todo ello es producto de la implementación y apropiación del modelo de *Canto que florece*.

## Resultados

Lo anterior es una muestra clara de un proceso potencialmente consistente de la reanimación de la música tradicional de la región. Sin embargo, estimamos que nuestros mejores logros se sitúan en el ámbito de la animación cultural comunitaria, y en la certeza de que la realidad social puede construirse de distintas formas: se ha logrado configurar espacios para la convivencia a través de la música con un alto componente tradicional y mostrar que el manejo de los lenguajes artísticos, en particular el musical, no es resultado del talento sino del trabajo organizado, colaborativo, dialogante y persistente. Además, se ha dado una gradual participación de los núcleos en distintas festividades y rituales. Un aspecto relevante es el fortalecimiento de la identidad mediante la valoración y uso del náhuatl en los espacios de trabajo y procesos musicales.

También destaca la participación de las mujeres con un rol protagónico a pesar de tratarse de comunidades con un alto componente de machismo y donde notoriamente se le relega a los aspectos accesorios del ritual y la fiesta. Un ejemplo, que hemos enfrentado desde el inicio, es la autolimitación de las jóvenes para acceder a la ejecución del instrumento con el argumento de que “aquí no hay mujeres violineras”. Hoy contamos con seis participantes

<sup>1</sup> Programa de la Agencia Mexicana de Cooperación para el Desarrollo (AMEXCID), cofinanciado entre el Gobierno de México y la Unión Europea.

mujeres que ejecutan el violín, además de las que tocan la guitarra.

En un segundo plano, consideramos que los logros en materia de formación de saberes y habilidades se expresan en una mayor capacidad de escucha; manejo de la frustración y el error; convivencia cognitiva (zonas de desarrollo próximo); capacidad de autoestudio; formación y participación de una comunidad de códigos y lenguaje; reconocimiento y manejo del cuerpo; y nuevas prácticas convivenciales basadas en el manejo afectivo (dilución de la relación jerárquica alumno-maestro), para entrar en planos más horizontales.

Desde el punto de vista metodológico hemos obtenido experiencias que han enriquecido y modificado el conjunto del modelo de *Canto que florece*, pues si bien éste es altamente flexible y adaptable, la sierra y las comunidades de la región han representado un reto singular. Un enfoque significativo es que no implementamos el modelo con el objetivo directo de recuperar la música tradicional, sino que esto sería una consecuencia de la formación de habilidades y saberes del lenguaje y práctica musicales de forma comunitaria, ya que la acción y responsabilidad de recuperar y recrear la cultura es del sujeto colectivo directamente involucrado e interesado.

En este sentido consideramos que deben generarse espacios y procesos para que cada lugar, comunidad o grupo de personas recupere su capacidad creadora, se apropie de su cultura y de la generación de ésta, de manera que participe de ella y vaya más allá de ser espectador pasivo, alguien que recibe algo que jamás podrá hacer. El trabajo consiste en reconocer que se es capaz de crear música y formar con ella nuevas formas de convivencia, no con la música, sino a través de ella, constituyendo nuevas formas de relacionarnos al recuperar su papel ritual y su capacidad constructora de redes y relaciones entre individuos. Eso es, nos alejamos considerablemente del enfoque etnológico (no vamos a hacer registros para publicar un libro que nadie va a leer), para adentrarnos en el enfoque de la organización comunitaria.

Otro elemento que debe mencionarse en este campo es la convivencia dialógica entre lo técnico (formal) y lo lírico (empírico). Si bien el modelo reconoce y utiliza la formación en lecto-escritura musical (solfeo) y su combinación con la ejecución lírica (de oído), en el caso de Xochipilli la práctica musical tradicional nos ha llevado a que la combinación se incline más hacia el segundo componente sin abandonar del todo la posibilidad del uso de notaciones formales. Esta adaptación metodológica ha aportado experiencias importantes que pueden ser replicadas en otros ámbitos.

### Reflexión final

La exploración de los lenguajes artísticos, en específico el musical, es un campo de construcción de conocimiento sumamente complejo que desde sus aspectos más elementales demanda un alto grado de disposición, de apertura, de esfuerzo y de concertación. Es un proceso largo y lento que requiere persistencia y creatividad. Como toda apuesta cognitiva y cultural, es de largo plazo. Es una propuesta que día a día se confronta consigo misma.

Partimos del reconocimiento de la condición de igualdad entre las personas, para que en el camino vayamos dibujando y reconociendo nuestras diferencias como una forma de enriquecernos y hacernos más fuertes, no para dispersarnos y fragmentarnos. Partimos de lo común para articular y concertar la diferencia que amplía horizontes, da paso al diálogo y a la acción colectiva. Esto es el ejercicio incluyente, dialogante y colectivo de la música como vía para la cohesión comunitaria, la construcción de conocimiento y la recreación de la cultura.

Lo que buscamos es sonorizar la vida; construir nuevas formas de ser y estar con la comunidad; re-encuentrar ritos, danzas y sones que se están perdiendo o que ya están perdidos; revalorar la lengua materna y construir conjuntamente posibilidades de hacer y expresar cultura desde y con la comunidad.

### Lecturas sugeridas

ADECO (2018), "Adeco. Nuestras razones", en: <http://adeco.org.mx/nosotros/nuestras-razones/>

ECURED (2018), Bellas Artes, en: [https://www.ecured.cu/Bellas\\_Artes](https://www.ecured.cu/Bellas_Artes)

FREIRE, PAULO (2003), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), en: <http://www.fesnojiv.gob.ve/>

GUTIÉRREZ, ANA MARÍA (2016), "La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje", *International Journal for 21st Century Education*, vol. 3.1, pp. 15-24, en: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ij21ce/article/viewFile/5644/5314>

ILICH, IVÁN (2011), *La sociedad desescolarizada*, Buenos Aires, Godot, en: <http://www.edicionesgodot.com.ar/sites/default/files/ediciones-godot-la-sociedad-desescolarizada-ivan-ilich.pdf>

RANCIERÉ, JACQUES (2003), *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, en: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>

**“La lectura es el único medio a través del cual nos deslizamos, involuntariamente, a menudo sin poder hacer nada, a la piel de otro, a la voz de otro, al alma de otro”**

Joyce Carol Oates (1937- )  
Escritora, editora y crítica estadounidense



Fotografía: Arantxa Treva. Pexels License.

# Una experiencia de educación en y para la solidaridad

María de los Ángeles de la Rosa Reyes

Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM | México  
angelespedagogia@yahoo.com

## Antecedentes

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán de la UNAM contempla la articulación teoría-práctica en la formación de sus estudiantes; a través del Área Intervención Profesional (AIP), los alumnos se involucran en el desarrollo de proyectos de intervención pedagógica en instituciones con las que la FES establece convenios de colaboración. Para ello se cuenta con dos asignaturas curriculares que se cursan en séptimo y octavo semestres: Inter-

vención Pedagógica Profesional I y II. Al ser parte del plan de estudios, los estudiantes tienen que incorporarse al trabajo dentro de una institución al mismo tiempo que continúan cursando sus otras asignaturas. Estas materias se imparten cuatro horas a la semana en una sola sesión y es la única carga académica para los alumnos ese día; esto les permite desplazarse y permanecer los jueves en la institución a la que fueron asignados para llevar a cabo su proyecto de intervención durante toda la jornada de cuatro horas.

El propósito de esta relación de colaboración FES Acatlán – institución de práctica es que para ambas resulte productiva: las instituciones nos ofrecen un espacio de formación para los estudiantes, al tiempo de que ellos aportan los conocimientos y habilidades aprendidos durante la carrera para la atención de problemas específicos y procesos implicados en el quehacer cotidiano de las instituciones.

Para que los estudiantes puedan tener una participación productiva, tanto desde el punto de vista de su aprendizaje como de los resultados para las instituciones, se gestiona con éstas que puedan recibir entre 10-15 estudiantes cada una, distribuidos en ocasiones en dos o tres proyectos, lo que hace que cada docente tenga que abrir entre tres y cuatro instituciones de práctica para que todos los alumnos a su cargo puedan participar. Esto obliga a que la asesoría directa en la institución se dé cada tres o cuatro jueves. Para contrarrestar los efectos que esta distancia produce, se da asesoría en cubículo otros días de la semana, tomando siempre en cuenta el resto de la carga académica de los alumnos.

El hecho de que ellos se puedan incorporar a instituciones y proyectos concretos les permite, entre otras cosas, atender una problemática educativa particular; problematizar, integrar y resignificar conocimientos, habilidades y actitudes; identificar algunos vacíos en su formación; enfrentar una serie de dilemas éticos y reflexionar sobre su identidad profesional. Todas éstas son situaciones que constantemente se viven como parte del ejercicio profesional y por eso resulta relevante aprender a identificarlas, explicitarlas y abordarlas cuando los futuros pedagogos están aún en proceso de formación, y reciben el acompañamiento y asesoría de profesionales con experiencia. Al actuar ante situaciones concretas, además, ellos tienen la oportunidad de convertir su práctica en objeto de conocimiento para desarrollar experiencia profesional.

Las instituciones con las que se establecen dichos convenios de colaboración deben cumplir con las siguientes características: a) ser una institución

pública o privada sin fines de lucro, y b) tener una función educativa concreta o abordar problemas sociales cuyo punto nodal no necesariamente esté en la educación, pero en los que lo educativo se presente como una estrategia relevante para su abordaje (medio ambiente, niños en situación de riesgo social, derechos humanos, etc.). Los proyectos a desarrollar se planean para tener un año de duración y el convenio de colaboración interinstitucional se puede renovar si hay necesidad de dar continuidad al proyecto, aunque en este caso se trabaja con una nueva generación de estudiantes. Entre los requisitos para establecer dicha colaboración está que tanto el AIP como la institución beneficiaria se comprometen a dar asesoría y hacer el seguimiento del desempeño de los estudiantes: el AIP en la dimensión pedagógica del proyecto, y la institución en la particularidad de la problemática que atiende.

Como puede apreciarse, esta asignatura no sólo cumple la función de contribuir a la formación profesional, sino también la de vinculación con la sociedad y la extensión de los beneficios del saber profesional —parte de las funciones sustantivas de la UNAM—, a través de la relación con las instituciones dentro de las cuales los alumnos desarrollan sus proyectos de intervención pedagógica.

## La experiencia

Desde agosto de 2015 colaboramos con el Área de Desarrollo Integral Comunitario (ADIC) de la Universidad Obrera de México “Vicente Lombardo Toledano”, la cual, entre algunas de sus actividades, promueve una incubadora de empresas desde la perspectiva de la economía solidaria.

Cabe mencionar que, si bien el ADIC ha realizado varias experiencias de formación teórica y operativa desde las particularidades de este enfoque, y que muchos grupos, organizaciones y redes de productores en busca de economías alternativas han podido desarrollar experiencias exitosas, hay muchos otros que lo han intentado y han fracasado. Esto parece que se debe a que la forma en que han esta-



blecido las relaciones humanas durante el proceso dista mucho de lo que señalan los principios de confianza, solidaridad y cooperación planteados para estas formas de organización.

La reflexión conjunta entre el ADIC y el AIP nos ha llevado al punto de plantear que el desarrollo y promoción de estos valores y actitudes es un elemento fundamental para el éxito de las experiencias organizativas. La hipótesis es que aquellos grupos que han contado con los saberes —o por lo menos la intuición—, los medios y las estrategias para prestar atención a estos elementos han podido salir adelante, y aquéllos que no han contemplado caminar de forma paralela en este sentido han enfrentado mayores dificultades, que incluso algunos no han podido superar.

Por todo ello, el propósito del trabajo conjunto para el ciclo 2017-2018 fue la elaboración de una propuesta educativa que contemplara el desarrollo de valores y actitudes encaminadas a apoyar la conformación de futuros grupos solidarios de productores y la consolidación de los que actualmente están trabajando. En estas líneas nos referiremos a la experiencia formativa desarrollada con siete estudiantes, todas ellas mujeres, que cursaron las asignaturas de Intervención Pedagógica Profesional I y II (en los ciclos 2018-1 y 2018-2) en el proyecto definido para la Universidad Obrera de México “Vicente Lombardo Toledano”.

### *Referentes teóricos, empíricos y reflexivos*

La participación dentro de cualquier proyecto educativo debe partir de dos convicciones fundamentales: a) la presencia universal de la capacidad de *educabilidad* del ser humano, y b) la factibilidad de la *educatividad*, o sea, de crear condiciones para educar. La primera hace referencia a que todos los humanos nacemos dotados de una estructura educanda, que nos permitirá realizar un número infinito de aprendizajes a lo largo de nuestra existencia, lo cual establece una diferencia esencial con otras especies animales. Esta capacidad de ser educables se da tanto en una dimensión personal como en la

dimensión social: aprendemos como individuos, pero también aprendemos como grupos y como sociedad, lo cual nos permite ir modificando las trayectorias de vida individual y la historia social. No tenemos un destino establecido por las condiciones inherentes de nuestra especie.

En función de lo anterior, la sociedad genera, de forma dinámica y cambiante, las condiciones y los contextos en los que la educación tiene lugar, es decir, las condiciones y los contextos educativos. Entenderemos por educación la acción social de un agente (individual o colectivo) orientada a la incorporación de los sujetos a la cultura de su tiempo. Por eso podemos ver cómo, a lo largo de la historia, han formado parte de la herencia cultural procesos, principios y valores que pudieran parecer antagónicos, pero que conviven simultáneamente, como la guerra y la paz; el altruismo y el egoísmo; la violencia y la tolerancia, como esquemas de interacción social. La educación es una práctica social que se constituye en una vía tanto para transmitir y reproducir, como para modificar las tramas culturales.

Si trasladamos lo anterior a la experiencia que nos ocupa, diremos que la asesoría pedagógica que se ofrece a los estudiantes parte del principio de que no se puede elaborar una propuesta educativa desde aquello que no se conoce. Por eso se llevaron a cabo diferentes actividades para propiciar que las estudiantes se involucraran en la situación educativa a atender, y desarrollaran una experiencia mínima en el campo en el que iban a llevar a cabo su propuesta, para que de esa manera pudieran hacer una articulación práctica-teoría-práctica como parte de su formación profesional. Para ello se les ofrecieron referentes tanto teóricos como empíricos.

Un primer referente teórico que se abordó con las estudiantes fueron los aspectos básicos de la economía solidaria pensada desde la perspectiva latinoamericana (Boris Marañón, Luis Coraggio, Luis Razeto, Laura Collins). Para abordar este tema se organizó un seminario conducido por Armando Dueñas González, responsable del ADIC, quien tiene

una amplia experiencia en esta área. Paralelamente, con la asesoría de la profesora, las siete estudiantes reflexionaron acerca de qué postura pedagógica era la más congruente con los principios de la economía solidaria, y se llegó a la conclusión de que necesariamente había que trabajar desde las pedagogías crítica y decoloniales como las que sostienen Catherine Walsh, Paulo Freire, Ezequiel AnderEgg y Violeta Núñez.

Como parte de los referentes empíricos, que también se fueron trabajando de manera simultánea, las estudiantes realizaron entrevistas con personas que han tenido experiencias de trabajo concreto en este campo. Para esto se acudió con Luis Lopezllera, impulsor de la Red Multitruque Tlálloc y de otras experiencias de dineros comunitarios. Con el mismo propósito se entrevistó a Claudia Valadez, quien ha tenido diferentes experiencias en grupos que buscan formas alternativas de producción, particularmente en la Cooperativa T'ijpani.

También se organizó un trabajo más amplio con la Cooperativa Agropecuaria Vázquez, una cooperativa de panaderos que se ubica en la comunidad El Sauz, del municipio de San Luis de la Paz, en el estado de Guanajuato. El objetivo específico de esta visita de dos días fue participar en un encuentro con personas que tienen una experiencia exitosa como organización productiva que ha llevado a cabo un trabajo colaborativo y cooperativo, para identificar elementos, prácticas y procesos que los han conformado como una comunidad solidaria.

La visita a la cooperativa implicó varias tareas, entre ellas, la participación de las estudiantes y de la profesora en el trabajo directo dentro de la panadería, lo cual les permitió conocer las exigencias del trabajo y convivir con las trabajadoras (esto se llevó a cabo en el turno de la mañana, con quienes elaboran el pan de dulce, que son puras mujeres, ya que los hombres trabajan en el turno vespertino elaborando el pan de sal). Posteriormente las alumnas realizaron una entrevista colectiva con todos los trabajadores y una entrevista a profundidad con el coordinador e iniciador del proyecto comunitario.

La participación en la panadería hizo que las estudiantes consideraran necesario hacer modificaciones a las guías de entrevista, las cuales habían sido elaboradas previo al viaje.

Al tiempo que se daban todas estas actividades, se fue haciendo también una reflexión de cómo la cultura capitalista, como el trasfondo de nuestro contexto educativo, ha permeado en mayor o menor medida toda nuestra constitución como seres sociales, conduciéndonos a prácticas individualistas y egoístas de diversos grados en todas las dimensiones de nuestra vida. Igualmente se trabajó sobre cuáles son las posibilidades y vías para modificar, por lo menos parcial y paulatinamente, nuestras prácticas y nuestra visión del mundo. Se entendió que no sólo había que hacer una propuesta educativa para otras personas, sino que había que implicarse en la transformación que representa la tarea de educar.

El compromiso profesional requiere no sólo de una coherencia teórica y práctica para el ejercicio de la profesión, sino que va ligado a una coherencia con la vida personal. La experiencia también permitió comprender, no sólo intelectualmente, sino también desde la práctica, principios freirianos como el que *nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo, todos sabemos algo*; o el de *nadie educa a nadie, nadie se educa solo*; así como el sentido relacional de las categorías *educador* y *educando*.

Posteriormente, a partir de todos estos referentes teóricos, empíricos y reflexivos se derivaron y conceptualizaron principios y valores cuya presencia se consideró necesaria en la conformación de grupos solidarios; y, a partir de la revisión bibliográfica se determinó que, como seres humanos educables, tenemos la posibilidad de ejercitarnos en el desarrollo de actitudes orientadas por dichos principios y valores. Dados los tiempos disponibles para terminar el proyecto, se seleccionaron seis categorías (valores) que se considera indispensable abordar para desarrollar experiencias de economía solidaria, y en torno a las cuales se armaría una primera propuesta educativa: identidad comunitaria, comu-

nicación, confianza, solidaridad, responsabilidad y organización.

### **La propuesta**

La propuesta educativa en la que desembocó el trabajo con las estudiantes durante los dos semestres consistió en un manual para llevar a cabo un taller que permitiera el trabajo práctico y reflexivo sobre estos aspectos. Se eligió la modalidad de taller —desde la perspectiva de la pedagogía crítica y los aportes de AnderEgg— como un espacio flexible para la construcción colectiva de saberes y conocimientos, la reflexión conjunta sobre problemáticas planteadas por los participantes, el desarrollo de habilidades y la promoción de actitudes colaborativas a partir de una realidad concreta. Adicionalmente, el taller permite la puesta en práctica de actividades orientadas a transformar dicha realidad, en este caso referida a las formas de organización y relación al interior de los grupos de productores. Igualmente se consideró que, dadas estas características, esta modalidad permitía articular los principios de la economía solidaria con los de la pedagogía crítica, dado que ambas promueven relaciones horizontales entre los participantes.

El manual está dirigido a grupos ya constituidos o en vías de constitución, pues su objetivo es fomentar principios y valores que posibiliten el ejercicio de prácticas solidarias en el seno de grupos que buscan integrarse o fortalecerse como comunidad; no está diseñado para trabajar con personas que, aunque pertenezcan a algún grupo, quieran asistir de manera individual. Está compuesto por actividades orientadas a que el grupo en cuestión analice y reflexione acerca de cómo está estableciendo sus relaciones internas en referencia a las seis categorías enunciadas, teniendo siempre presente el objetivo común que persiguen, en el caso concreto por el vínculo con el ADIC de la Universidad Obrera, como organización productiva.

Su diseño posibilita que sea utilizado de alguna de las tres siguientes maneras: a) puede aplicarse el taller completo, en una jornada de 8 horas o en jor-

nadas de 2 o 4 horas; b) se pueden seleccionar algunos valores (categorías) para trabajar cada uno como una unidad en sí mismo; c) se pueden elegir ciertas actividades de una o diferentes categorías y llevarlas a cabo en las sesiones de trabajo que tengan (planeación, evaluación, retroalimentación), de acuerdo con lo que consideren que les resulte más necesario o útil.

Las actividades que componen el manual fueron tomadas y adaptadas de manuales elaborados para educación popular, aunque con otros propósitos. Al respecto podemos decir que hay una producción muy rica y de fácil acceso. Lo que hicimos fue revisar con mucho cuidado las opciones para que la elección respondiera a la conceptualización que se había hecho de cada categoría y que estuviera vinculada realmente con las actitudes que se pretende desarrollar. Se hicieron los ajustes necesarios para los objetivos señalados para cada categoría, dando siempre el crédito a las fuentes originales.

### **Lo que sigue**

El trabajo con el grupo inicial se dio por terminado en junio pasado, pero se acordó continuarlo con una nueva generación.

En la indagación realizada se concluyó que hay otros principios y valores involucrados, además de los trabajados en esta primera propuesta. La literatura arroja que la solidaridad es un sentimiento motivacional complejo que se moviliza en conjunto con otras formas de relación y valores. Las aportaciones de las neurociencias nos dan acceso a los dispositivos psicofisiológicos que permiten el desarrollo de la sensibilidad del ser humano y del reconocimiento de la otredad. Se sabe que, para lograr esto, estamos dotados de capacidades básicas, como la empatía, la cual podemos aprender, desarrollar y ejercitar con una orientación hacia la acción solidaria a través de valores relacionados con ella, pero hay que trabajar sobre todo el conjunto.

Por lo tanto, el papel de la educación resulta de primer orden. Aquí no hablamos sólo de la edu-



Fotografía: Ollín Rodríguez de la Rosa.

cación institucionalizada, escolarizada, que forma sólo para el trabajo y la vida productiva, sino al complejo proceso educativo que tiene lugar cotidianamente en la formación, la socialización y la aculturación de los sujetos sociales; a la que, al tiempo que forma para la vida en sociedad en todas sus dimensiones, permite la construcción simbólica e identitaria de la persona. Lo que podemos llamar la educación social.

Pero hay que imprimir una intencionalidad y una organización a esta práctica educativa si queremos colaborar para la transformación de las relaciones sociales. La continuidad del proyecto será profundizar en principios y valores ya reconocidos, como cooperación, reciprocidad, altruismo, pero identificar otros más, y generar actividades para su desarrollo.

El reto que implica esta forma de trabajo con estudiantes que sólo pueden involucrarse en el proceso durante dos semestres es que, a pesar de la continuidad del convenio de colaboración con la misma institución y de las líneas del proyecto, al ser

trabajado por un nuevo grupo cada vez se vuelve a partir de cero en términos de la formación de los participantes, y esto requiere tiempo y esfuerzo de las instituciones. Además, el nuevo grupo no participa de la misma manera en la reflexión y la selección de las líneas de acción ya que, como en el caso que aquí se refiere, el trabajo antecedente las deja establecidas. A pesar de estas limitaciones, este tipo de convenios de colaboración ha resultado muy provechoso para las instituciones con las que se ha venido trabajando a lo largo de muchos años, pues los estudiantes les ofrecen aportaciones que de otra manera no podrían tener, por falta de presupuesto para la contratación de personal. Igualmente, los estudiantes tienen una oportunidad importante de adquirir experiencia profesional.

### **Reflexiones finales**

La propuesta elaborada respondió a una demanda concreta por parte de una institución que trabaja sobre la economía solidaria. Sin embargo, son mu-

chos los campos de acción que nos requieren orientar nuestra concepción del mundo y nuestras acciones desde la solidaridad y la colaboración. Por mencionar sólo algunas, podemos señalar el trabajo encaminado a la protección del medio ambiente; la defensa de los derechos humanos, la justicia digna y la paz; la construcción de ciudadanía; la atención a la migración forzada, entre otros. Los educadores sociales deberemos tener en consideración que el trabajo sobre estos aspectos se vuelve casi requisito indispensable para la conformación de grupos y organizaciones abocadas al trabajo de corte social, pues no se puede pretender, parafraseando un refrán popular, ser candil que ilumine procesos exteriores pero trabajar interiormente como equipos con espacios de oscuridad.

### Recomendaciones para la acción

En el campo de la formación profesional resulta indispensable aprender y enseñar la articulación práctica-teoría-práctica para comprender y poder orientar de mejor manera la acción educativa, así como enriquecerla constantemente a partir de la reflexión teórica. Lamentablemente la estructura escolar las ha mantenido como aprendizajes separados y secuenciales: primero la teoría y después la práctica. A continuación se ofrecen algunas recomendaciones para tratar de superar esta situación:

- En materias de corte práctico, establecer un sistema de asesorías, más que de supervisión. Ésta generalmente se entiende como la verificación del desarrollo de la práctica de acuerdo con un plan técnico predefinido, a través de la cual se corrige o mejora la ejecución de la práctica para responder a objetivos, actividades y acciones preestablecidas. Pensar la asesoría como una colaboración y acompañamiento en la acción reflexiva sobre la práctica, la producción de conocimiento y el desarrollo de cambios personales y grupales, implica reconocer el componente de incertidumbre de los contextos, no debido a una mala planeación, sino al carácter imprevisible de la acción humana.
- Trabajar desde la asesoría y no desde la supervisión requiere que como docentes revisemos nuestra actuación a lo largo de todo el proceso. No es posible disociar nuestra manera de asumir el asesoramiento pedagógico de lo que pretendemos que los estudiantes aprendan en su práctica, en este caso, como educadores sociales. Esto incluye los conocimientos disciplinares y los requerimientos de la profesión, pero sobre todo, el compromiso ético y los saberes pedagógicos.
- Ser docente/asesor requiere que aprendamos a tener una constante actitud de escucha y lectura de las diferentes situaciones que viven los estudiantes. Debemos aprender a hacer y devolver preguntas en torno a los diversos problemas que enfrentan en la práctica cotidiana, los cuales no necesariamente se presentan de manera clara y evidente.
- La asesoría debe tener como propósito la reflexión y revisión constante de la trayectoria práctica a la luz de la teoría que supuestamente la está orientando. Esto implica terminar con la visión mecanicista de que la teoría se “aplica” en la práctica. Hay que entender que cuando no hay concordancia exacta entre ambas es porque esta relación está dada por la diferencia entre dos planos de realidad (el abstracto y el concreto-empírico), pero esto no significa que haya oposición entre ambas.
- Para contrarrestar esta visión, no hay que solicitar a los estudiantes un “marco teórico” acabado al inicio de la práctica, que sirva sólo para justificar su práctica y cumplir un requisito escolar, para después olvidarse de toda teoría. Hay que aprovechar las situaciones imprevistas, confusas e indefinidas y los obstáculos que se presentan cotidianamente en su práctica para mostrarles cómo la teoría puede cumplir la función de esclarecer y guiar la práctica, a la vez de fundamentarla y enriquecerla.

- La asesoría también debe proponerse el desarrollo de la autonomía de los futuros profesionales. Hay que procurar la disminución paulatina en la determinación de las líneas de acción por parte de los docentes y enfrentarlos a la necesidad de asumir una postura para poder tomar decisiones congruentes y consecuentes. Es importante reconocer a los estudiantes como pares en la profesión, con menos experiencia, claro, pero con posibilidades de aprender.
- El proceso de conocimiento en la acción, es decir, aquel que deriva directamente de la práctica, no necesariamente se da de manera consciente, explícita, ordenada y fundamentada. El conocimiento práctico es situacional y está orientado a la acción. Para que se pueda convertir en experiencia, hay que promover la reflexión para capturar los significados de la acción.
- Como se señaló en párrafos anteriores, no se puede hacer una propuesta educativa para terceros desde lo que no se conoce, lo que no se tiene o lo que no se sabe hacer. Tenemos que orientarlos para que puedan reflexionar sobre su propia implicación en la tarea educativa: cómo iniciaron, logros y dificultades del proceso, así como las transformaciones personales alcanzadas. Esto enriquece mucho sus propuestas.

### Lecturas sugeridas

ÁLVAREZ, CLAUDIA (2011), "Aprendizajes para la economía social y solidaria", *Decisio*, núm. 29, pp.38-43, en: [http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio29\\_saber6.pdf](http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio29_saber6.pdf)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 29: Educación para la economía solidaria, en: <https://www.crefal.org/decisio/detalle/59cbdaa63676cd4593c07247>

Cooperativa T'ijpani, en: <https://tijpani.wordpress.com/>

CORAGGIO, LUIS, Economía social y solidaria. El portal de la economía solidaria, en: <https://www.economiasolidaria.org/biblioteca/economia-social-y-solidaria-jose-luis-coraggio>

RAZETO, LUIS, ¿Qué es la economía solidaria? Portal de economía solidaria, en: <https://www.economiasolidaria.org/biblioteca/que-es-la-economia-solidaria-por-luis-razeto>

Red de Multitruque Tláloc, en: <http://redtlaloc.blogspot.com/>

SCHÖN, DONALD (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.

VARGAS, LAURA Y GRACIELA BUSTILLOS (1997), *Técnicas participativas de educación popular*; tomos I y II, Buenos Aires, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, en: <http://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2015/08/10/tecnicas-participativas-para-la-educacion-popular/>

“La melancolía es la tristeza que ha adquirido ligereza”

Italo Calvino (1923-1985)  
Escritor italiano



Fotografía: ajay bhargav GUDURU. Pexels license. Original a color.

# Hacia la democratización del acceso a la administración pública

## Una propuesta educativa a partir del análisis del trámite migratorio de obtención de residencia

Emilio Tevez

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro | Provincia de Buenos Aires  
tevezemilio@gmail.com

### Introducción

En Argentina, el Estado Nacional establece que la administración pública debe ofrecer signos de transparencia y facilitar su vinculación con la ciudadanía. En este sentido, el decreto 229/2000 se centra en el derecho de los ciudadanos a informarse y reclamar, en el entendido de que “detrás de cada trámite hay una necesidad, un dolor o un derecho, y que toda demora ocasiona un perjuicio”. Sin embargo,

esto no siempre es así, ya que un sector de la sociedad se encuentra imposibilitado de ejercer este derecho; es el caso de una parte de la población migrante ante la obtención de la residencia.

Este sector, denominado por la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) “en *situación irregular*”, es el que por diversos motivos no finaliza el trámite de residencia en el país. En el contexto que se realizó la investigación de la que se desprende este artículo,

no había información sobre las características de esta población, a lo que se suma que los mismos migrantes ocultan su situación, por razones obvias.

Atendiendo a ello, los casos con los que realizamos el acompañamiento son dos familias, una proveniente de Chile y otra de República Dominicana. Los migrantes en *situación irregular* proceden de países latinoamericanos con la intención de mejorar su situación social y económica, pero, como ellos expresan, están imposibilitados de obtener la residencia.

En relación con la situación de esta población, el informe “Las organizaciones de migrantes latinoamericanos en el interior de la Provincia de Buenos Aires y el acceso a derechos sociales”, elaborado por el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL), plantea la existencia de “desafíos pendientes de adecuación y armonización de normas nacionales y provinciales, indispensables para garantizar los derechos reconocidos por la ley 25.871”.

Abordar la problemática de la imposibilidad de acceso implica, entre otras cuestiones, referirse a “lo educativo”, en tanto que para las personas resulta ineludible saber cómo participar en las instancias administrativas. Al respecto, un primer problema es que la dimensión educativa del procedimiento de obtención de la residencia se encuentra opacada/naturalizada por los administrativos y por los mismos ciudadanos que logran acceder. Esto último constituye una característica de cualquier aprendizaje adquirido, ya que, al ser incorporado a las prácticas cotidianas, es invisibilizado. Lahire (2007) define esto como el “principio de borramiento”, y consiste, en el caso que nos ocupa, en no reconocer las acciones que permitieron el acceso a la residencia. En este sentido, el primer paso para elaborar un modelo orientado a democratizar el acceso a la administración pública es visibilizar las prácticas que constituyen la dimensión educativa del proceso de obtención de residencia en Argentina.

El lugar en el que realicé la investigación como integrante del Núcleo Regional de Estudios Socio-

culturales (NURES) fue la ciudad de Olavarría, ubicada en el centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). La particularidad de este lugar es que no cuenta con instituciones donde realizar la solicitud de residencia; los organismos encargados de llevar adelante los trámites funcionan en otras ciudades a las que los migrantes no pueden viajar por motivos económicos. A esto se suman los inconvenientes experimentados por los migrantes al momento de intentar solicitar la residencia: en algunos casos desconocen la utilización de herramientas centrales para el procedimiento, como la computadora y la Internet; y en otros no comprenden todo lo que involucra el trámite, por ejemplo, la coordinación entre distintas instituciones, a fin de reunir la documentación para presentar en la DNM.

Para superar esta situación, los migrantes en *situación irregular* son ayudados por personas a quienes definí como “acompañantes”. Esta denominación surgió de una experiencia realizada en Quebec en 2008, en un organismo de apoyo a migrantes, en donde sus integrantes eran denominados de esa manera. En el caso de Olavarría, los “acompañantes” forman parte de diferentes instituciones que se encuentran en la ciudad. Algunos no tienen experiencia en el trámite de radicación y realizan la actividad en forma voluntaria (por ejemplo, directivos de escuela y docentes); otros participaban en situaciones vinculantes, de manera que el acompañamiento que realizan se encuentra dentro de sus obligaciones laborales (trabajadoras sociales e integrantes del Centro de Acceso a la Justicia, CAJ).

## Actividades

Las actividades que se desarrollaron para que los migrantes en *situación irregular* obtuvieran su residencia fueron el trabajo etnográfico y el acompañamiento. Ambas se realizaron al mismo tiempo, ya que el registro y sistematización del proceso permitía una reflexión constante sobre las maneras en que se realizaba el acompañamiento. De esta forma, a diferencia de otros procesos, el trabajo etnográfico



permitió a los diferentes actores tener un espacio en el cual poder expresarse sobre sus prácticas y contextos. El trabajo etnográfico consistió en documentar lo no documentado (Rockwel, 2009), a través de estar presente durante dos años en las instancias que organizan el trámite. Las técnicas de registro fueron: observación participante, entrevistas y relevamiento de fuentes documentales.

### *El trabajo etnográfico*

La investigación realizada permitió visibilizar la dimensión educativa del proceso establecida por la DNM a través de su definición institucional de *persona entendida* (Levinson y Holland, 1996). Este término se refiere a la definición socioantropológica de educación y plantea que todos los grupos sociales poseen criterios y entrenamientos que definen a las personas como más o menos “entendidas”. En este caso, los *criterios* y *entrenamientos* se expresan a partir de normativas que establecen quién puede ser residente (y quién no), qué requisitos se deben reunir, cómo hacer y de qué forma acceder al proceso de obtención de la residencia. De esta manera, quienes se apropian y logran llevar a la práctica los criterios y entrenamientos, es decir, las personas *entendidas*, son quienes obtienen la residencia, mientras que quienes no cuentan con estos conocimientos fracasan, y son ubicadas en *situación irregular*.

Una característica del procedimiento de solicitud de residencia que plantea la DNM consiste en solicitar a los migrantes que participen en forma individual, lo cual genera temor en algunos, porque se consideran incapaces de realizarlo. El desconocimiento para hacer la solicitud se traduce en “miedo a participar”, porque les exige modificar su cotidianidad y viajar a otra ciudad y permanecer en espacios ajenos a sus contextos.

Otra característica de la definición de *persona entendida* de la DNM es que el trámite migratorio se considera como un hecho unidireccional. Sin embargo, el registro etnográfico relevó que existen casos en los que el proyecto de migrar no está totalmente definido, de manera que la intención de

“probar suerte” en otro país no implica que la persona haya descartado retornar al lugar de origen o migrar a otro lugar.

Otros planteamientos en la definición de *persona entendida* configuran un “tipo ideal” de migrante, aquél que sabe qué documentación debe reunir para atravesar el proceso y convertirse en residente. A esto se suman otros requerimientos, como saber leer y escribir, usar la computadora, navegar en Internet y comprender los documentos, entre otros. La DNM da por hecho que los solicitantes cuentan con todas estas competencias.

### *El acompañamiento*

El segundo bloque de actividades se vincula al “acompañamiento” que realizan los directivos, docentes y trabajadoras sociales e integrantes del CAJ. Esta iniciativa se opone a la idea de participación individual planteada en la definición institucional de *persona entendida* de la DNM. Para mostrar la importancia del acompañamiento, una trabajadora social reflexionaba sobre la situación en la que se encuentran los migrantes: “es gente con muchas limitaciones. A uno se le hace complicado... imaginate a ellos con recursos re-limitados”. Las trabajadoras sociales agrupaban estas acciones bajo el término de “facilitación”, es decir, las relacionan con problemas que los migrantes no pueden resolver. Ellas realizan una serie de actividades junto a los migrantes, como navegar en Internet, elaborar cartas, comunicarse por teléfono, y están al pendiente del proceso de obtención de la residencia para que no se atrase o se deje de atender ningún paso, por ejemplo, la fecha de vencimiento de presentación de la documentación (certificado de antecedentes penales del país de origen, certificado de domicilio, entre otros).

Los acompañantes constituyen un nexo entre las vías de acceso y el migrante y delimitan el proceso a cada caso y/o situación en particular. Éste es el primer paso para ganar la confianza del migrante y orientarlo respecto de lo que debe hacer, y del lenguaje y las formas específicas sobre cómo proceder. En este sentido, el acompañante debe responder a

cualquier pregunta, por más simple, extraña y reiterativa que sea, para que el migrante pueda expresarse y pierda el temor a equivocarse: explicar la diferencia entre las instituciones (por ejemplo, entre el Consulado y la DNM), o responder a preguntas acerca de para qué sirve cada documento y cómo hay que solicitarlo, o qué lugares hay que visitar y cuánto dinero debe reunir para cubrir los costos.

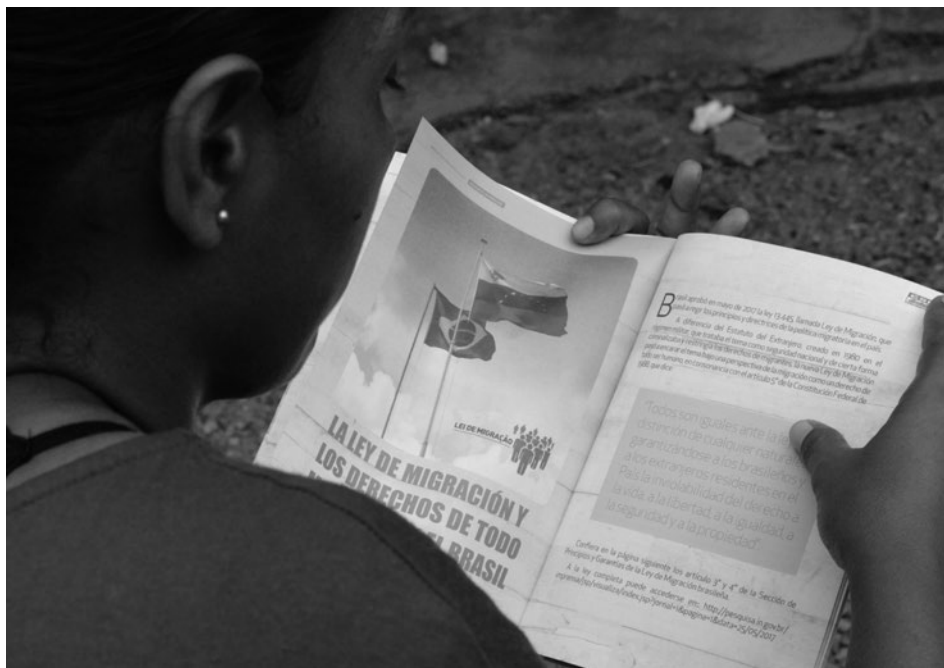
De esta forma, los acompañantes ayudan a los migrantes a superar los obstáculos que enfrentan cuando no comprenden algún paso del trámite de solicitud de residencia, y les facilitan su participación en las situaciones a las que obliga el procedimiento. Para que los migrantes accedan a la trama de significados del proceso de obtención de la residencia, las personas que conocen esos significados se vuelven claves. Si bien algunos acompañantes desconocían el proceso, todos ellos cuentan con los saberes que les permiten comprender las tramas que establecen las instituciones.

## Resultados

Desentrañar el significado de la definición institucional de *persona entendida* de la DNM permitió reconocer la dimensión educativa del proceso de obtención de residencia y reflexionar sobre su carácter opaco/naturalizado. Esto, además de expresarse en las competencias mencionadas en el apartado anterior, también se expresa en la explicación del proceso. La DNM lo divide en tres etapas: reunión de documentos, trámite de la solicitud y recepción del documento; y dentro de cada una se describe una serie de requisitos en forma unidireccional. La experiencia con los migrantes en “situación irregular” permitió, en principio, reconocer que hay más actividades en cada etapa (reunir el dinero, tiempo de espera, las instancias con los acompañantes, la renovación de las residencias precarias) y que se da el caso de que hay que retornar a momentos del proceso que ya han sido atravesados (informarse sobre el procedimiento, visitar el consulado, tiempo de espera, visitar la DNM).

Resulta difícil hablar de lo que se hace o se sabe si las prácticas no han sido designadas, nombradas y distinguidas verbalmente. En este caso, la particularidad de los saberes y aprendizajes era que no habían sido identificados desde el punto de vista social, ni nombrados por ninguna autoridad; de ahí la necesidad de ponerlos en palabras (Lahire, 2007). El saber resulta invisible cuando no está sostenido por instituciones, tiempos y/o lugares específicos; es difícil reconocer *competencias o disposiciones* independientes de un *dispositivo pedagógico explícito*. Los actores no se comprometen con el proceso de obtención de residencia para “aprender”, “acumular saber” o “construir saberes y saberes-hacer”, sino para convertirse en residentes. Esto invisibiliza los saberes y los aprendizajes en cuestión e impide a los actores poder enunciarlos. A través del enfoque etnográfico fue posible visibilizar esta dimensión, mostrar la necesidad de un abordaje educativo en favor de los migrantes en “situación irregular”, y comprender por qué muchas personas no acceden exitosamente a la residencia.

Al constituirse como “universal”, la definición institucional de *persona entendida* invisibiliza los obstáculos que experimentaron los casos registrados. La situación genera que el desconocimiento de los migrantes se confronte con la definición, pretendidamente “universal”, de *persona entendida*. Esta última establece, a través de un conjunto de *criterios y procedimientos*, la organización del recorrido, y explicita cuándo es que un migrante ha reunido los requisitos para solicitar la residencia. En el caso estudiado ello significó *concurrir a instituciones* (consulados, delegación de la DNM), *presentar documentos* (certificado de antecedentes penales del país de origen y de Argentina, pago de tasas y exención correspondiente, residencia precaria, etc.), y *realizar una serie de procedimientos* (sistema de ventanilla única). Para la DNM, esta definición de *persona entendida* es “sencilla”, pero esta manera de entenderla es desmentida por las experiencias de fracaso de los migrantes, a quienes el proceso les resulta sumamente difícil.



Fotografía: CSP-Conlutas. Caravana a Roraima. Flickr photos. Dominio público.

De acuerdo con los resultados de la investigación, la imposibilidad de obtener la residencia radica en las vías de acceso, ya que ninguna garantiza que el migrante logre el objetivo. Para comprender esta imposibilidad hay que diferenciar entre *disponibilidad* (las condiciones materiales para realizar el trámite) y *acceso* (condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de él) (Kalman, 2004). Los migrantes viven la experiencia de vincularse a las vías de acceso que explicitan la *disponibilidad* que se debe de tener para vincularse al trámite (concurrir a instituciones, presentar documentos y realizar una serie de procedimientos). Y al vincularse con sus condiciones sociales, establecen con qué “disponibilidades” de acceso cuentan. Aquellos que no son capaces de generar las condiciones de uso y apropiación, porque no poseen las herramientas, el conocimiento o la posibilidad de viajar, no acceden al procedimiento. Los acompañantes facilitan el acceso al generar *condiciones de uso y apropiación* para que los inmigrantes accedan al procedimiento.

Lo anterior es sumamente relevante, pues este acompañamiento es lo que permite a los migrantes

participar en las situaciones que definen la obtención de la residencia y, a su vez, se tradujo en la posibilidad de que comenzaran a explicar cómo se hacen los trámites. Su inserción en el proceso también se expresó cuando comenzaron a opacar la dimensión educativa al naturalizar sus prácticas, esto es, cuando se animaron a viajar sin acompañantes y posteriormente, al relatar sus visitas a las instituciones, lo que al inicio constituía un obstáculo (viajar, ingresar al consulado o a la DNM, dialogar con los administrativos, comprender las indicaciones) paulatinamente dejó de ser mencionado. El viaje, el ingreso a las instituciones, y los procedimientos administrativos ya no resultaban relevantes. Al igual que lo hicieron las autoridades administrativas, cuando los migrantes aprendieron a llevar adelante las prácticas dejaron de mencionarlas, las invisibilizaron, y con ello opacaron la dimensión educativa de la obtención de la residencia.

El *acostumbramiento* experimentado por los migrantes fue un indicador de que ya formaban parte del proceso como participantes que interactúan con el resto de los actores. El análisis de los casos

registrados dio cuenta de una transformación que inició con temor, al considerarse incapaces de realizar las actividades y obtener la residencia, y finalizó con una participación plena. Finalmente, los migrantes que participaron en la investigación obtuvieron la condición de residentes; participaron en las distintas actividades que exige el proceso y fueron protagonistas de un cambio en sus formas de participación respecto de las prácticas de la comunidad y las relaciones que las definen.

### Recomendaciones para la acción

A partir de los resultados obtenidos, y a fin de proponer una discusión para la elaboración de una propuesta educativa orientada a la democratización del acceso a la administración pública, se proponen las siguientes recomendaciones, divididas en tres puntos:

1. Recomendaciones para el reconocimiento de la definición institucional de *persona entendida*:
  - Identificar y describir los criterios, procedimientos y vías de acceso.
  - Reconocer los conocimientos y aprendizajes que subyacen a los criterios, procedimientos y vías de acceso.
  - Establecer iniciativas para que las vías de acceso generen condiciones de uso y apropiación.
  - Objetivar los aspectos sociales que definen la institución en términos identitarios.
2. Recomendaciones para el relevamiento de experiencias de fracaso:
  - Iniciar el trabajo en red con instituciones sociales para identificar los sectores sociales con mayores dificultades de acceso.
  - Releva el trayecto de experiencias de fracaso en la realización del trámite a fin de reconocer las instancias que lo imposibilitan.

- Recuperar los relatos de las experiencias de fracaso a fin de redefinir las características de los criterios, procedimientos y vías de acceso.

3. Recomendaciones para el “acompañamiento”:
  - Reconocer los aspectos particulares que impiden la realización del trámite.
  - Identificar aspectos educativos y los argumentos de los actores que impiden acceder y realizar el trámite.
  - Generar condiciones de uso y apropiación y evitar realizar el trámite por los migrantes.

### Lecturas sugeridas

- ARAYA, JOSÉ M.J. (2011), *Las organizaciones de inmigrantes latinoamericanos en el interior de la provincia de Buenos Aires y el acceso a derechos sociales (Tandil y Pinamar como estudios de caso)*, Buenos Aires, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPI)/UNICEN.
- KALMAN, JUDITH (2003), “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- LAHIRE, BERNARD (2006), *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- LAVE, JEAN Y ETIENNE WENGER (2007), *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Cambridge University Press (trad.: Miguel Espíndola y Carlos Alfaro), en: <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- LEVINSON, BRADLEY A. Y DOROTHY HOLLAND (1996), “La producción cultural de la persona educada. Una introducción”, en *The Cultural Production of the Educated Person*, Albany, State University of New York Press, pp 1-56 (trad.: Laura Cerletti).



Fotografía: Correo Real.

# Los cuidadores de las mariposas monarca

## Una experiencia de aprendizaje con promotores ambientales en Guanajuato, México

Roberto Méndez-Arreola

Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV – IPN | México  
 robcmendez@gmail.com

Jerónimo Chávez, Rocío Treviño

Programa Correo Real – Profauna A.C. | México  
<http://correoreal.org.mx>

### Introducción<sup>1</sup>

Antes de llegar a sus sitios de hibernación en Michoacán y en el Estado de México, miles de mariposas monarca que realizan su viaje migratorio desde

el sur de Canadá y norte de los Estados Unidos cruzan los cielos del estado de Guanajuato. Su largo recorrido de más de cuatro mil kilómetros ha llamado la atención de científicos, conservacionistas y ciudadanos por varias décadas. El programa Correo Real es una iniciativa impulsada por Profauna A.C., una ONG que tiene su sede en Saltillo, Coahuila. Desde 1992 el equipo de Correo Real, encabezado por Ro-

<sup>1</sup> Para la elaboración de este proyecto fue fundamental el apoyo y trabajo de Cecilia Ochoa de Profauna A.C y David Guzmán de la Coordinación de Áreas Naturales Protegidas del Estado de Guanajuato. A ellos nuestro enorme agradecimiento.

cío Treviño, ha trabajado con cientos de maestros, campesinos, técnicos ambientales y funcionarios públicos interesados en este fenómeno migratorio, brindándoles herramientas para el conocimiento de la monarca a través de proyectos educativos y de conservación de la biodiversidad. En particular, el programa ha promovido el monitoreo participativo de esta migración, es decir, el involucramiento de ciudadanos de diversas localidades en su documentación y registro escrito —en formatos estandarizados o escritos libres—, tarea que ha sido fundamental para la comprensión de este fenómeno natural.

El objetivo de este texto es presentar el trabajo que Correo Real realizó con promotores ambientales, funcionarios gubernamentales y ciudadanos interesados en el fenómeno de migración de la mariposa monarca en Guanajuato. Particularmente nos interesa mostrar el trabajo que se realizó entre el 2016 y 2017 como parte de un proyecto denominado “Fortaleciendo capacidades de actores claves para la conservación de la mariposa monarca”.<sup>2</sup> En general, en el texto presentamos la manera como se conformó el grupo de participantes, el trabajo en talleres y un encuentro de todos los involucrados. A manera de cierre, compartimos también algunas reflexiones sobre los aprendizajes de todos los que nos involucramos en este proyecto.

### **La formación de un grupo plural**

Los últimos años, decenas de ciudadanos se han involucrado en el monitoreo de la migración de la mariposa monarca en el estado de Guanajuato. Algunos se han sumado al monitoreo de este fascinante fenómeno natural como voluntarios de organizaciones civiles y otros como parte de sus actividades laborales, ya sea como funcionarios públicos, académicos o gestores de proyectos de conservación. Además del registro, otros se han dado a la tarea de promover el conocimiento de esta especie en escue-

las, universidades y grupos comunitarios a través de cursos, pláticas y distintas actividades educativas.

Ante esta diversidad de participantes y actividades, el primer reto que enfrentamos fue conformar el grupo de participantes; por un lado, queríamos trabajar con muchos actores, pero a la vez, los proyectos siempre se enfrentan a limitaciones presupuestales y de calendario que acotan su alcance. Después de una amplia reflexión decidimos convocar a personas que tuvieran ya cierto acercamiento con el tema de la mariposa monarca y su monitoreo, mostraran interés y compromiso con la conservación ambiental y el trabajo educativo, y que tuvieran interés de vincularse a colectivos con intereses similares.

Con estos criterios se lanzó una convocatoria que permitió conformar un grupo de un poco más de 90 participantes, donde se incluyó a guardabosques de las áreas naturales de Guanajuato, funcionarios gubernamentales, promotores comunitarios, maestros y miembros de organizaciones civiles de todo el estado. Un grupo muy heterogéneo en experiencia, edad, nivel escolar y comunidad de origen, pero a la vez con un interés compartido en el conocimiento sobre la migración de la mariposa monarca.

Antes de iniciar el proyecto queríamos conocer cuáles eran los temas relacionados con la migración de la mariposa monarca que les interesaba aprender o profundizar, su forma de realizar intervenciones educativas y, más en general, sus expectativas sobre la propuesta de capacitación que estábamos proponiendo. Para ello elaboramos un breve cuestionario que fue distribuido entre los participantes por distintas vías: a algunos se los hicimos llegar por correo electrónico, otros tuvieron acceso a una liga de Internet donde fue montado el formulario digital, y otros más lo llenaron en papel. Este cuestionario se convirtió en una herramienta que nos ayudó a conocer un poco más sobre cada participante y su ámbito de participación.

Trabajar con un grupo de más de 90 participantes implicó varios desafíos logísticos y económicos.

<sup>2</sup> Proyecto financiado por el U.S. Forest Service. Nuestro agradecimiento a Mike Rizzo.

El conocimiento y experiencia de David Guzmán de la Coordinación de Áreas Naturales Protegidas en Guanajuato fue de gran ayuda porque propuso trabajar en tres sedes distintas. Esta propuesta fue aceptada rápidamente ya que, además de facilitar la logística del proyecto, nos ayudaría a pensar e incorporar las diferencias sociales y culturales de los participantes en los talleres. De esta manera se consideró que a la ciudad de Dolores Hidalgo asistirían los participantes que viven en la zona norte del estado; en Salamanca trabajaríamos con los participantes de la zona centro; y Yuriria sería la sede para los asistentes de los municipios sureños. En todos los casos ocupamos espacios de capacitación gubernamentales.

### **Los talleres como espacios de trabajo y aprendizaje colectivo**

Los talleres fueron concebidos como espacios de encuentro, intercambio y aprendizaje colectivo. En lugar de partir de un programa rígido y estandarizado se incorporaron las expectativas y experiencias que los participantes habían expresado en el cuestionario previo. Este ir y venir entre las expectativas de los participantes y las nuestras dio lugar al planteamiento de cuatro objetivos:

- Fortalecer los conocimientos sobre la biología y ecología de la mariposa monarca.
- Incorporar distintos materiales y herramientas didácticas para la educación y comunicación sobre la mariposa monarca.
- Conocer herramientas para el monitoreo tales como formularios escritos, guías de campo y aplicaciones digitales para la observación y el registro de la migración de la monarca.
- Desarrollar habilidades para la planeación de jardines de polinizadores y su uso como herramienta didáctica.

Cada uno de los talleres (uno en cada ciudad y con una duración de dos días) se realizaron durante

el mes de octubre de 2016, y coincidieron con el arribo de la mariposa monarca a México. Durante el primer día revisamos los aspectos biológicos y de historia natural de la monarca y su migración. Cecilia Ochoa, colaboradora de Correo Real, coordinó la realización de varias actividades didácticas que se proponen en el *Manual para el educador ambiental*, un cuadernillo elaborado por el equipo del programa dirigido a educadores y promotores comunitarios. Ese mismo día trabajamos actividades referentes al monitoreo participativo de la migración, así que revisamos distintas herramientas y metodologías para la observación y el registro. La experiencia previa de los asistentes fue de mucha ayuda para definir y enriquecer estas actividades, pues entre todos propusimos diferentes *tips* para facilitar el monitoreo; también compartimos con el grupo algunas ideas que podrían ser útiles a la hora de buscar y registrar la presencia de las monarca, y que habíamos escuchado en otras comunidades.

Durante el segundo día nos dimos a la tarea de construir propuestas de materiales didácticos. Para esta actividad, Roberto Méndez, colaborador de Correo Real, pidió a los participantes que se organizaran en equipos, a fin de diseñar materiales educativos enfocados a las audiencias con las que trabajan. A través de esta actividad motivamos que los participantes desarrollaran sus propias ideas, y retomaran sus propias expresiones y enunciados sobre la migración de la monarca. Buscamos también que imaginaran maneras distintas de trabajar los contenidos y actividades de los talleres, de forma que fuera relevante y atractiva para sus propias audiencias y comunidades, como una manera de contextualizar los contenidos de los talleres.

La última actividad de cada taller atendió una demanda expresada constantemente por los participantes y otros colectivos: ¿cómo contribuir a la conservación del fenómeno migratorio de la mariposa monarca? La larga travesía que realizan estas mariposas requiere la presencia constante de fuentes de alimento y refugio; por ello, los últimos años se han realizado importantes esfuerzos por identi-



Fotografía: Correo Real.

ficar zonas de alimentación y descanso silvestres, así como promover el establecimiento de zonas conocidas como *jardines de polinizadores*, en los que se siembran plantas que contribuyen a la alimentación y descanso de las mariposas en zonas como jardines, escuelas o zonas habitacionales.

En esta etapa del taller, aprovechamos la experiencia de varios participantes que nos ayudaron a enumerar las características que debe tener el sitio donde se pretenda montar un jardín de polinizadores, las plantas que debe tener y cómo debe diseñarse. Esta actividad la realizamos al aire libre: caminamos por los jardines de las sedes donde trabajamos, buscamos y observamos insectos e identificamos las flores y plantas que éstos frecuentan con ayuda de algunos materiales didácticos y algunas guías de observación elaboradas por Jero Chávez, encargado de proyectos de Programa Correo Real, las cuales fueron de mucha ayuda para estructurar la actividad.

### **Después de los talleres: Encuentro por la Conservación de la Mariposa Monarca en Guanajuato**

A casi a un año de la realización de los talleres en Salamanca, Dolores Hidalgo y Yuriria nos dimos a la tarea de organizar una reunión con varios de los participantes. Queríamos conocer sus experiencias con el monitoreo de la migración durante el otoño de 2016 y la primavera de 2017, así como sus aprendizajes y los desafíos que habían enfrentado, tanto en el monitoreo como en el trabajo educativo que algunos emprendieron.

Al igual que en los talleres, al Encuentro llegamos con información previa que recogimos en un cuestionario que circulamos entre los asistentes. Las respuestas que recibimos nos ayudaron a conocer cómo se enfrentaron los participantes al monitoreo y parte del trabajo que realizaron con distintos grupos de comunidades. Propusimos que este Encuentro fuera el espacio para compartir las ex-



perencias del grupo, intercambiar información de proyectos educativos y de conservación que se realizan en otras latitudes y, sobre todo, continuar con el fortalecimiento del trabajo colectivo, así como con la planeación de proyectos futuros.

A pesar de que el Encuentro tuvo solamente un día de duración, y que la agenda estaba bastante cargada, las conversaciones estuvieron llenas de anécdotas, reflexiones e inquietudes. Desde el primer momento les propusimos a los participantes compartir los alcances y dificultades de su trabajo de monitoreo y sus actividades educativas. Varios señalaron la importancia del *Manual para el educador ambiental de Correo Real* para trabajar con colectivos; y mencionaron, además, la importancia de trabajar con grupos previamente establecidos, como clubes ambientales, colectivos comunitarios o grupos de la iglesia.

En el caso del monitoreo varios señalaron la importancia de elaborar distintos registros. Gilberto, un participante muy activo, nos compartió cómo realizó la documentación de la migración de la monarca usando su cámara fotográfica y su celular para tomar fotos y videos. En ocasiones grabó audios relatando observaciones, material que posteriormente le sirvió para hacer sus registros en los formatos de monitoreo. Otros indicaron lo importante que fue conocer en los talleres previos sugerencias para la observación y registro de la migración, pues esto les dio más seguridad a la hora de elaborar sus reportes escritos.

En una actividad que llamamos “laboratorio de aprendizaje colectivo” discutimos herramientas, metodologías y retos, tanto del monitoreo como de las actividades educativas y el montaje de jardines de polinizadores. Sobre el monitoreo, de acuerdo a la experiencia de todos, señalamos que la habilidad para identificar y llenar los reportes se va desarrollando con el tiempo y la experiencia. A algunos les lleva más tiempo y otros desarrollan esas destrezas más rápido; notamos también que el monitoreo es una actividad que se realiza de diferentes maneras, por ejemplo, algunos utilizan aplicaciones en sus ce-

lulares, como Google Maps, mientras que otros prefieren hacer uso de herramientas como papel y lápiz.

Sobre las actividades educativas discutimos acerca de cómo los procesos educativos son complejos y fascinantes, y que aprender está relacionado con participar en actividades y transformarlas. Concluimos que, al participar en otras actividades, y al estar con otras personas, siempre estamos aprendiendo; por ello la consigna final fue que “todos aprendemos de todos”. Y la recomendación: cuando se planean talleres o actividades educativas es importante considerar que las personas aprendemos a diferentes tiempos y ritmos.

Finalmente, sobre los jardines de polinizadores hablamos acerca de que su instalación requiere pensar en dos temas: por un lado, aspectos técnicos como el lugar de instalación, el tipo de suelo, las plantas, el presupuesto; y en segundo lugar, y en ocasiones más importante, considerar y trabajar con los grupos que ayudarán a su montaje y cuidado. Una sugerencia del grupo fue que podemos considerar también campos agrícolas, así como el uso de plantas con diferentes funciones, entre ellas las aromáticas, teniendo cuidado que siempre existan plantas que florezcan todo el año, pues con esta estrategia no sólo beneficiamos a las monarca, sino también a otros polinizadores.

Es importante mencionar que los participantes nos compartieron que su trabajo no estuvo exento de dificultades y retos. Trabajar en las comunidades, en las escuelas y con otros grupos comunitarios implicó ajustarse a tiempos, calendarios y expectativas distintas, lo cual generó algunas tensiones y resultados no esperados que sin embargo, en conjunto, contribuyeron a enriquecer y aprender de las experiencias.

### Para cerrar

La velocidad y la intensidad de los cambios ambientales que muchas comunidades están enfrentando —y que pone en riesgo su acceso a alimentos, agua y otros bienes naturales— ha generado que en mu-

chas ocasiones los colectivos y las organizaciones que trabajan alrededor de estos procesos tengan poco tiempo y recursos para documentar —y luego sistematizar— sus procesos educativos, por lo que celebramos la posibilidad de escribir para contar nuestra experiencia.

En el camino de estar involucrados en varios proyectos educativos, en el diálogo con otros educadores, e inspirados por quienes también han documentado sus experiencias de educación con jóvenes y adultos, hemos reconocido la importancia de trabajar con base en una serie de principios. En primer lugar está la importancia de conocer las prácticas de conocimiento de los participantes, reconocer sus experiencias previas y sus prácticas comunicativas. También es adecuado conocer sus preguntas e inquietudes respecto a los temas y contenidos que se abordan en los proyectos educativos y tener claro cómo éstas se relacionan con sus prácticas previas y su entorno social cotidiano; en este sentido, los cuestionarios previos que los participantes respondieron fueron de gran ayuda, aunque nos quedamos con las ganas de acercarnos a los participantes de este proyecto a través de otras metodologías basadas en la observación participativa.

En segundo lugar, nos parece importante expresar que el aprendizaje implica procesos de comunicación, interacción social y participación. Es decir, en lugar de privilegiar el desarrollo cognitivo individual, y el desarrollo de habilidades en abstracto, coincidimos con otros educadores que aprender implica construir condiciones sociales y materiales para participar en actividades sociales. Por ello, tanto en los talleres como en el Primer Encuentro buscamos espacios para el intercambio, para el trabajo colectivo y para la conversación, reconociendo siempre las experiencias y conocimientos de todos.

Promovimos también escenarios para realizar actividades de diseño donde los participantes sugirieron maneras de construir conocimiento, tales como mapas, cuentos, gráficos y representaciones teatrales. Finalmente, nos pareció importante movernos entre distintos significados y modos de re-

presentación, es decir, realizamos actividades que implicaron exposiciones orales, pero también favorecimos la revisión de materiales impresos; compartimos documentos técnicos, pero también permitimos que los participantes manipularan folletos, trípticos y juguetes didácticos; trabajamos en las aulas, pero también tuvimos actividades al aire libre. La pluralidad de formas de trabajar fue clave; es una manera de reconocer la complejidad y multidimensionalidad del proceso de aprendizaje. Fue, en síntesis, una manera de atender la heterogeneidad del grupo, reconocerla y valorarla como un recurso para el aprendizaje.

### Recomendaciones para la acción

Dado que buena parte de la experiencia que hemos escrito aquí tiene como eje la organización de talleres, nuestras sugerencias van en el sentido de cómo imaginar y planear dichos espacios. Varias de las ideas están tomadas de algunas reflexiones que Jero y el primer autor de este texto, Roberto, hemos elaborado para un *blog* que llamamos *Centro de Recursos para el Aprendizaje Ambiental*:

1. *La selección de los contenidos temáticos.* ¿Cómo seleccionar contenidos adecuados? Y ¿cuántos temas? Empezamos por la idea de que los contenidos pertinentes son los que movilizan saberes y experiencias diversas hacia la actividad que se busca enseñar. No es regla general, pero dos o tres temas para un taller de un día son más que suficientes. Es también útil mirar los temas en el contexto de una actividad social específica —en nuestro caso, el monitoreo y conservación de la migración de la mariposa monarca— y evitar abordajes demasiado abstractos o desconectados de problemáticas concretas.
2. *La importancia del contexto sociocultural.* Tener claro de dónde vienen los participantes, sus motivos para asistir al taller y, sobre todo, sus conocimientos y experiencias previas con las te-

máticas del taller son elementos que ayudarán a adecuar el programa a las situaciones y condiciones particulares de los participantes. Reconocer los recursos culturales de los participantes, así como sus conocimientos y significados sobre los temas de los talleres es una forma de reconocer su contexto y su experiencia.

3. *Crear momentos de diálogo e intercambio.* Un taller es, ante todo, un espacio para movilizar y construir experiencias. Es necesario favorecer los momentos en que los participantes tengan la oportunidad de dialogar, debatir o construir ideas a partir de los contenidos temáticos del taller. Esto también permite construir y fortalecer las relaciones sociales.
4. *Organizar talleres vinculados a colectivos de trabajo y aprendizaje.* Si creamos una red de trabajo al finalizar el taller, o sumamos a los participantes a una red o proyecto ya existente, podemos tener una vinculación con el grupo, pero sobre todo, favorecer espacios de participación e intercambio colectivo. Ello, además, puede favorecer el intercambio de experiencias a futuro.
5. *Múltiples voces, representaciones y espacios.* En los talleres es importante reconocer las expectativas, conocimientos e inquietudes de todos los participantes, así como alternar las voces entre los coordinadores y los participantes. Es interesante también buscar momentos de intercambio, llevar materiales y experiencias de otros contextos. En otras palabras, mostrar que el conocimiento y el aprendizaje son fenómenos sociales.

## Lecturas sugeridas

BARRAZA, LAURA Y MA. PAZ CEJA-ADAME (2011), "La planeación y realización de la educación ambiental", en Óscar Sánchez, Pablo Zamorano, Eduardo Peters y Héctor Moya (eds.), *Temas sobre conservación de vertebrados silvestres en México*, México, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales/Instituto Nacional de Ecología (SEMARNAT), pp. 351-371, en: <http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones2/libros/646/planeacion.pdf>

*Centro de Recursos para el Aprendizaje Ambiental* (blog), en: <https://aprendizajeambiental.wordpress.com/>

KALMAN, JUDITH (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, UNESCO – Instituto de Educación/SEP/Siglo XXI, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf>

PARÉ, LUISA Y ELENA LAZOS CHAVERO (2003), *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*, México, UNAM – Instituto de Investigaciones Sociales/Plaza y Valdés.

TORRES, MARITZA (1998), "La educación ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 16, pp. 23-48, en: <http://sogamoso.org/ecoguia/EA%20una%20estrategia%20flexible%20-%20Maritza%20Torres%201998.pdf>

TREVIÑO, ROCÍO, ISABEL MORÁN Y NIDIA DEL BOSQUE (s/f), *Manual para el educador ambiental mariposa monarca. Proyecto Correo Real*, Saltillo, Profauna, A.C., en: <http://www.correoreal.org.mx/Manual-Correo-Real.pdf>





Fotografía proporcionada por las autoras.

# Sensibilizar en género y derechos a través de entornos virtuales de aprendizaje en Argentina

Melina Gisel Escobedo y Yanina Débora Bórmida Carriquiri

Programa Permanente de Estudios de la Mujer (PPEM), Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) | Olavarría, Argentina  
ppemfacsounicen@gmail.com

## Introducción

Este texto se propone comunicar la experiencia de capacitación sobre violencia familiar y de género desarrollada por el equipo de profesionales que integra el Programa Permanente de Estudios de la Mujer (PPEM) de la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), ciudad de Olavarría, de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN),

Argentina. Dicha experiencia forma parte de un proceso de indagación y formación que el equipo ha realizado de manera sostenida durante los tres últimos años en la ciudad de Olavarría. Los participantes tienen formación en las áreas de ciencia política, antropología social, comunicación social e historia.

En el año 2015 se llevó a cabo un diagnóstico participativo sobre salud sexual y reproductiva con personal de las áreas de salud y desarrollo social del mu-

nicipio que permitió conocer la realidad percibida por ellos/ellas. El área de salud está conformada por equipos interdisciplinarios de profesionales (enfermería, medicina general, psicología y trabajo social) y no profesionales (personal administrativo y de promoción). Mientras que el área de desarrollo está conformada por trabajadores/as sociales y personal administrativo. Ellos y ellas son actores sociales relevantes en tanto son las personas que concretan, en la práctica cotidiana y en sus lugares de trabajo, las políticas públicas municipales. Conocen tanto los recursos como los obstáculos de las dependencias municipales para garantizar el acceso a los derechos de las personas que allí asisten. También pueden dar cuenta de problemáticas sociales que afectan a la población y que son las que deben ser atendidas. El diagnóstico permitió también conocer las necesidades de formación y de actualización de este mismo personal.

En 2016, atendiendo a esta demanda el PPEM se propuso realizar capacitaciones sobre violencia familiar y de género con agentes de las diversas áreas y secretarías que conforman la municipalidad de Olavarría. En esa ocasión se inscribieron 122 personas y acreditaron la capacitación 45. Ésta consistió en cinco encuentros presenciales, realizados de manera semanal, a lo largo de los cuales se trabajaron diferentes contenidos. En esa ocasión pudo constatarse que la falta de personal y la superposición con otras actividades en algunas áreas impide que los empleados y empleadas se organicen para ausentarse de su labor y acudir a la capacitación, aun cuando estén muy bien dispuestos a ello.

Ante las dificultades de los/as diferentes agentes institucionales para coincidir en tiempo y espacio, y la falta de compromiso por parte de las autoridades de las diversas áreas municipales para que los empleados pudieran cumplir con las participaciones presenciales, se propuso implementar la capacitación a través de la plataforma virtual del Área de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN para el año 2017. Esta fue la primera capacitación virtual abierta a la comuni-

dad en general, impartida por esta institución. De esta manera, la formación permitió ajustarse a los tiempos individuales de cada participante, y facilitó el acceso y la continuidad.

El trabajo sostenido con el personal municipal nos permite identificar que, para generar mejores espacios de diálogo, de reflexión y vínculos entre usuarios/os y el personal, es imprescindible actualizar saberes que recuperen el potencial de los/as trabajadores/as como sujetos activos en sus espacios laborales. En este sentido, las nuevas plataformas de aprendizaje se ofrecen como un espacio de encuentro, de reflexión y de actualización para dar respuestas a las necesidades locales en relación con la violencia familiar y de género. A diferencia de la capacitación realizada en el año 2016, la presente propuesta estuvo destinada a la comunidad en general, fueran o no agentes municipales. Se llevó a cabo en dos módulos separados, pero articulados entre sí. En el Módulo Introdutorio (MI) se abordaron contenidos básicos equivalentes a los desarrollados durante la capacitación presencial llevada a cabo en el año 2016, y en el Módulo Avanzado (MA) se abordaron contenidos de mayor complejidad.

La propuesta de capacitación se enmarca en el inciso e) del artículo 5 de la ordenanza municipal del partido de Olavarría No 3910/15 (creación de partida presupuestaria destinada a la Atención Integral de la Violencia contra las Mujeres, de Género y Familiar), que establece: “Capacitaciones para profesionales y trabajadores de diferentes ámbitos públicos y privados en la salud, educación, administración pública, entre otros, donde puedan darse e identificarse situaciones de violencia hacia la mujer”. La Mesa Local Contra la Violencia Familiar y de Género, enmarcada en la Ley de Violencia Familiar de la Provincia de Buenos Aires N° 12569/01, cuya coordinación está a cargo de la Dirección de Políticas de Género de la Municipalidad de Olavarría, fue el ámbito en el que se presentó, evaluó y aprobó la propuesta del PPEM.

## Actividades

La propuesta se desarrolló mediante las modalidades presencial y virtual. Ambas contaron con un encuentro presencial de apertura, que fungió como espacio de presentación de las personas que participaron en esta primera experiencia de formación virtual y el equipo del PPEM. A su vez, se propiciaron dinámicas de sensibilización que permitieron reflexionar sobre mitos y temores que generan resistencias a transitar espacios de capacitación virtual. La importancia de abordar estas temáticas mediante actividades de sensibilización radica en su utilidad para acercar a las personas desde lo emocional y sensorial a situaciones de vulneración de derechos, y fortalecer actitudes de empatía, escucha activa y acompañamiento en situaciones particulares, incorporando la perspectiva de género y el enfoque de derechos.

En el módulo introductorio se trabajó en torno a tres ejes, considerados prioritarios para un primer acercamiento conceptual a la temática:

1. *Nociones de violencia familiar y de género*: construcción y reproducción de estereotipos de género; violencias explícitas e implícitas; problematización de la reproducción de la violencia en nuestras prácticas cotidianas.
2. *Una vida libre de violencia*: responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la violencia de género; normativa vigente; rol del Estado y del personal estatal.
3. *Circuito jurídico-administrativo* para la atención de la violencia familiar y de género en el ámbito local: conocimiento del circuito; identificación del rol que cada institución/área participante debe asumir en ese circuito.

En el módulo avanzado se trabajó en torno a los siguientes contenidos:

1. *Luchas de las mujeres por la conquista de derechos*. Historia del feminismo y del colectivo LGTBIQ.

2. *Diversidades sexo-genéricas*. Género como categoría de análisis. Enfoques sobre sexualidad. Distinción sexo biológico-identidad de género-orientación sexual.
3. *Distintos tipos de masculinidades*: hegemónica, cómplice, subordinada y marginada. Problemas y malestares asociados a estas concepciones.
4. *Configuraciones familiares*: familia nuclear; mitos del amor romántico.
5. *Perspectiva de género y enfoque de derechos* en políticas públicas y legislaciones: los enfoques “mujeres en el desarrollo” (MED), “género en el desarrollo” (GED) y transversalización de la perspectiva de género.
6. *Violencia de género*: micromachismos y feminicidios; instrumentos de abordaje a la violencia de género, información y acciones útiles.

A partir de los contenidos abordados en los dos módulos se propició el conocimiento teórico y práctico sobre la violencia familiar y de género para mejorar el accionar cotidiano y construir estrategias en función del andamiaje institucional existente en la localidad. Las dinámicas de trabajo pretenden habilitar espacios de reflexión y de sensibilización que permitan generar empatía en los momentos de intervención y el reconocimiento de los marcos legales que proponen la transversalización de la perspectiva de género y el enfoque de derechos.

El trabajo en la plataforma se estructuró en clases semanales con contenidos específicos a trabajar y actividades individuales y colaborativas. Los módulos variaron en su duración dependiendo de los contenidos propuestos en cada caso. La acreditación de cada módulo se concretó luego de la presentación de un trabajo final por parte de cada participante. El mismo consistía en pensar una acción concreta y viable, que pudiera ser desarrollada en alguno de los ámbitos donde el/la participante se desempeña (trabajo, familia, espacio de activismo, etc.). Si bien se establecieron prórrogas de una semana para la entrega de los trabajos, la duración establecida del módulo introductorio fue de seis

semanas, y la del avanzado de ocho. Para ambos módulos se crearon tres aulas donde se distribuyó equitativamente el número de personas inscritas y cada una contó con una tutora que acompañó el proceso de trabajo permanentemente mediante mensajería interna, foros, correo electrónico, etc.

## Resultados

Las actividades permitieron *recuperar experiencias de la cotidianidad* que contribuyeron a identificar de qué manera las propias prácticas están atravesadas por las desigualdades de género en todos los ámbitos en los que nos desarrollamos. El aporte para quienes cursaron fue asumir que esas diferencias, desde las cuales el género se construye diferencialmente, son constitutivas de la sociedad en la que vivimos. Esto permitió reflexionar sobre los modelos de crianza y lo perjudicial de continuar con patrones de conductas heredadas sin cuestionamientos. Al respecto es necesario indicar que quienes cursaron en su mayoría fueron mujeres, y esto hizo que el ejercicio sirviera para pensar la forma en que socialmente se ha cimentado el lugar de éstas subordinado al rol de los varones.

En este sentido, fue valioso que en el debate de foros se registraran momentos donde se hicieron cuestionamientos a las normas que habilitan el surgimiento de nuevas experiencias. A su vez, se señaló que en los espacios laborales se observan desigualdades entre géneros, en detrimento de las mujeres, y principalmente en los espacios académicos.

Es importante señalar que en muchos de los foros la participación se dio de manera continuada y que las y los participantes aportaron materiales que a su criterio permitían valorizar o reflexionar el tópico propuesto. Se resalta, además, que pudieron recuperar sus experiencias para pensar lo que aún resta transformar en los modos de vincularnos en las escuelas, en el trabajo y en el hogar.

La *incorporación del lenguaje inclusivo* permitió repensar la forma en que nos comunicamos y poner en tensión las formas de nombrar. En este aspecto

se visibilizó el interés por incorporar esta forma de comunicación en las instituciones en las que trabajan. A su vez, se insistió en que la homofobia y la transfobia tienen vínculos directos con la sociedad patriarcal donde vivimos en tanto que el género se aprende socialmente y las instituciones colaboran a moldear subjetividades, generando un aprisionamiento de todas las otras identidades posibles.

A medida que los participantes se apropiaban de los contenidos desde lo conceptual, les fue posible visibilizar cada vez más situaciones de desigualdad e inequidad vivenciadas día a día, en tanto que les permitía *repensar las propias prácticas* en función de los contenidos trabajados y lograr romper estructuras. El *conocimiento de la normativa vigente* resultó un tema de interés general, necesario para poder desarrollarse en la cotidianidad y dentro de los distintos ámbitos de trabajo de los que formaban parte. Como surgieron cuestiones que, si bien se establecen en las leyes, en la realidad se desarrollan de manera diferente, fue necesario aclarar que el hecho de que exista una ley que garantice un derecho es importante en tanto que establece un parámetro de medición (por ejemplo, que la atención debe ser rápida y eficaz) que permite que la sociedad exija su cumplimiento. Se resaltó la importancia de que las personas que conforman el ámbito público, y también el privado, conozcan la legislación para hacerla cumplir, en la medida de sus posibilidades.

Otro dato que se trabajó —y que también contribuyó mucho a la reflexión— fue la importancia de *romper con mitos y prejuicios*, y para ello se echó mano de la estadística con el fin de visibilizar la realidad respecto a la violencia familiar y de género. Era importante establecer que los mitos que constituyen estereotipos de género reproducen ideas fuertemente arraigadas en la sociedad y, de esta manera, naturalizan situaciones de violencia; así, contribuyen a sostener un sistema de inequidad en el que las mujeres no son consideradas sujeto de derecho y en el que persiste la noción de que lo que sucede en el ámbito del hogar no es responsabilidad de la sociedad y del Estado. Las *estadísticas de género*, que



Fotografía proporcionada por las autoras.

muestran con datos concretos situaciones de violencia, son una herramienta sumamente valiosa para deconstruir mitos y exigir políticas concretas para una vida libre de violencia.

Otro tema abordado durante la capacitación, y que resultó en una herramienta sumamente valorada por las personas participantes, fue conocer de qué manera se debe de llevar adelante un *acompañamiento de manera integral*, en el que se comprometa tanto al Estado como a la sociedad en su conjunto, y que reconozca a la violencia de género como una problemática social que insta a la sociedad a involucrarse de manera activa.

### Recomendaciones para la acción

Sensibilizar en género implica romper con mandatos sociales muy arraigados en nuestra cultura; por ello, promover la perspectiva de género y problematizar la violencia familiar y de género constituye un

desafío. Con base en lo anterior, para llevar adelante una capacitación virtual sobre esta temática se proponen tres ejes de reflexión:

#### 1. *Planificación de la capacitación*

- Sustener el espacio de encuentro presencial para que las personas puedan conocerse y vincularse desde un espacio horizontal de equidad, escucha y respeto de los/as presentes. La dinámica de estos encuentros debe ser participativa, a través de propuestas lúdicas que permitan repensar lo que se siente y dice en función de compartir experiencias. Comunicar el género como coordinadores/as requiere de una atenta planificación para reconocer cuáles van a ser los lineamientos del encuentro, tratando de garantizar la integridad y el respeto de quienes participen. También se debe ejercitar la escucha activa para evitar dar respuestas cerradas, habilitar las voces y abrir espacios de reflexión colectiva evitando las exposiciones y promoviendo la reflexión sobre lo que se dice, se hace y se piensa.
- Establecer prioridades que tengan coherencia con los objetivos de la capacitación y diagramar contenidos que apunten a la reflexión. El desarrollo de las clases, a partir de proponer una bibliografía base, tuvo como objetivo resolver actividades en las que cada persona pudiera establecer relaciones significativas entre los materiales, la información estadística, las conceptualizaciones y sus experiencias cotidianas. Ésta es una buena estrategia para que, en torno a un contenido, pueda reconocerse el modo en que los/as cursantes van problematizando y permite a los/as tutores/as ver el proceso de transformación, incorporación y/o profundización de nociones vinculadas a la perspectiva de género y a la violencia hacia las mujeres de cada cursante a lo largo de la capacitación.
- Elaborar los contenidos por clase seleccionando la menor cantidad de temáticas, evitando el desarrollo teórico exclusivo, ya que resulta de ma-



yor efectividad pensar uno o dos contenidos por clase, en los que se desarrollen dinámicas interactivas a través de ejemplos con videos, fotografías, gráficos, estadísticas, entre otras, que permitan comprender la propuesta y reflexionar a partir de ella. En esta capacitación, se trabajó con el paquete Scorm, que permite la incorporación, en la plataforma virtual, de presentaciones *online* que contienen recursos pedagógicos y contenidos audiovisuales para una clase más dinámica e interactiva; a su vez, las presentaciones estaban disponibles para ser descargadas en formato Power Point y PDF. Es importante ofrecer en cada clase los contenidos teóricos, disponibles como material de consulta y lectura para quienes cursen.

- Evitar en plataformas virtuales la utilización de muchas herramientas para desarrollar diferentes actividades, ya que esto dificulta la realización de las tareas a las personas que no están familiarizadas con las tecnologías y les impide avanzar. Para comprender este punto es necesario recuperar el por qué y para qué de la capacitación, que consiste en sensibilizar en género y no estrictamente en lograr aprendizajes en TIC (tecnologías de la información y la comunicación). En la presente experiencia, durante el módulo introductorio se propusieron espacios de consulta presencial semanal para acompañar a quienes tuvieran dificultades en el uso de la plataforma y las herramientas. Estas consultas se programaron para llevarse a cabo en la sede de la universidad, pero no tuvieron concurrencia, por lo que en el módulo avanzado se decidió no llevarlas a cabo y simplificar las propuestas de trabajo en la plataforma.
- Debe tomarse en cuenta que establecer la comunicación con los y las participantes de manera escrita conlleva una enorme complejidad; por ello, es importante reconocer el esfuerzo que demanda generar un texto claro para ser interpretado y comprendido de manera acertada por las otras personas.

- Implementar las clases y propuestas de trabajo de manera semanal, de manera que quienes no logren cumplimentar los plazos establecidos, tengan otras posibilidades de alcanzar los objetivos de cada clase. Esta recomendación se orienta a respetar los tiempos de cada persona sin obstaculizar su proceso de formación.

## 2. *Rol de tutoras*

- Si bien es necesario promover el intercambio de experiencias y reflexiones entre los/as cursantes, debe tenerse presente que esto no siempre se puede cumplir. En la capacitación, tanto en los foros como en las actividades colaborativas, hubo momentos en los que se logró el debate e intercambio genuinos, pero esto no fue siempre así. Para avanzar en un intercambio más enriquecedor puede proponerse establecer diálogos explícitos que retomen intervenciones anteriores dentro de cada foro.
- Acompañar y guiar a las personas durante el proceso de la cursada para conocer el recorrido que cada participante realizó a lo largo de la capacitación. En esta experiencia, al ser la primera que desarrolló el equipo que conforma el Programa Permanente de Estudios de la Mujer, se utilizaron las herramientas disponibles en la plataforma que permitieron el seguimiento individual de los/as cursantes en cada una de las clases. Dicha plataforma registra si la persona realizó la actividad, si hubo vínculos con los contenidos de la clase, si ejemplificó con nuevos materiales, si participó en más de una ocasión, y si le interesan algunos ámbitos específicos de trabajo vinculados a la temática. En este sentido, algunas de las estrategias que se utilizaron para promover la participación, reflexión e invitación al diálogo fueron:
  - a. Valorar los aspectos positivos de las participaciones. En el caso de los foros, realizando algún resumen sobre los temas desarrollados

hacia el final de la actividad o si en el desarrollo de las actividades se observaba poca participación. En el caso de las actividades individuales o grupales resaltar los aportes personales y las relaciones específicas entre experiencias y contenido; así como también los esfuerzos por generar reflexiones propias y atender a la consigna en general.

- b. Sugerir, en las devoluciones, material y/o recursos que no estaban dentro del contenido básico para avanzar en la temática.
- c. Reformular la consigna y proponer revisar la actividad, en los casos en los que las participaciones no cumplieran con los objetivos propuestos en la misma.

### 3. Evaluación

- Planificar una encuesta para aquellas personas que no logran continuar la cursada para saber cuáles son los motivos del abandono. Esto puede ser útil para planificar otras capacitaciones virtuales.
- Cerrar la capacitación con la presentación de un trabajo final de carácter integrador de contenidos. Con esto se pretende que las personas pongan en juego lo aprendido en una propuesta de intervención en su entorno laboral, social, personal, etc. También es un desafío la evaluación de los trabajos: dado que el trabajo final se realiza a partir de una consigna general, y que cada cursante debe aplicar a su ámbito cotidiano, se requiere que quien coordine el aula conozca a cada participante para que pueda evaluar los trabajos y valorar el crecimiento de cada persona en la temática del curso. La producción no debe ser calificada de manera tradicional, sino que debe revisarse en función de lo que se problematiza y reconociendo la trayectoria de quien lo produce.
- Elaborar un informe final que dé cuenta del proceso de la experiencia de capacitación, y que recupere las propuestas de acción de los trabajos

finales de las personas cursantes, con el fin de que sirva como insumo para generación de políticas públicas en favor de la perspectiva de género y el enfoque de derechos.

### Lecturas sugeridas

ASTUDILLO, GRISELDA, SUYAI COMPAGNON, MELINA GISEL ESCOBEDO, CAROLINA BELÉN PLANES Y ELISABET FANNY SABATINI LEÓN (2016), *Derechos sexuales y reproductivos. Informe de situación*, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en: <http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/165-publicaciones-editorial/2327-derechos-sexuales-y-reproductivos-informe-de-situacion>

COLANZI IRMA (s/f), *El modelo de abordaje territorial de la violencia familiar en el Sistema Integrado Provincial. Diagnóstico, propuestas e instrumentos técnicos*, en: <https://www.defensorba.org.ar/micrositios/ovg/pdfs/Instrumentos-Tecnicos-para-Mesas-Locales.pdf>

Ley Nacional 26485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los ámbitos en los que se desarrollen sus relaciones interpersonales, promulgada en abril de 2009, en: [https://www.oas.org/dil/esp/Ley\\_de\\_Proteccion\\_Integral\\_de\\_Mujeres\\_Argentina.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_Mujeres_Argentina.pdf)

Ley Provincial 12569 de Violencia Familiar, Provincia de Buenos Aires, promulgada en enero del 2001, en: <http://www.bahia blanca.gob.ar/wp-content/uploads/2016/06/Ley-12569-Ley-Provincial-DVG.pdf>

Ordenanza Municipal 3910, Municipalidad de la ciudad de Olavarría, promulgada en noviembre de 2015, en: <http://www.olavarria.gob.ar/hcd/sites/default/files/13%C2%BA%20%20%20SES.%20ORD.%20PERIODO%202015%20-%202012-11-15.doc.pdf> (pp. 29-31)



Fotografía proporcionada por la autora. Reunión del grupo de mujeres en el colegio Altamira Sur Oriental.

# “Somos más que hacer oficio”

## Una experiencia de alfabetización con mujeres colombianas en la escuela pública Altamira Sur Oriental

Johanna Rey

Secretaría de Educación del Distrito | Bogotá, Colombia  
reyjohanna@gmail.com

*A Cirila*

### **Introducción: a modo de contextualización**

“Somos más que hacer oficio” es el nombre que recibe el proyecto de alfabetización que es fruto de la construcción colectiva de las mujeres de Altamira Sur Oriental (Bogotá, Colombia). La iniciativa de emprender un trabajo de esta naturaleza surgió en el año 2016, cuando tuve la oportunidad de diseñar y ejecutar, junto con la maestra Yesenia Olaya, una propuesta similar de alfabetización, orientada a 19

mujeres afroamericanas de escasa o nula escolaridad de la localidad rural de Charco Redondo, en el estado de Oaxaca, México.

En aquella experiencia conocí a Cirila, una mujer afroamericana de 59 años que participó en los talleres de alfabetización. En las actividades que realizábamos pretendíamos recuperar los conocimientos, experiencias e historias de las mujeres afroamericanas para articular, a partir de ellos, el uso situado de

la escritura y la lectura. Cirila siempre llegaba puntual, con un lápiz y un cuaderno bajo el brazo. En una ocasión, como otras participantes del grupo, compartió de manera verbal el drama que la aquejaba desde que sus dos hijos decidieron subir al tren de carga, conocido como La Bestia, para atravesar la frontera y llegar a los Estados Unidos. A casi 20 años de que esto sucediera, decía Cirila con voz entrecortada, continuaba a la espera de saber qué pasó, si lograron cruzar, si fueron repatriados a México, si viven o no.

En estos relatos, narrados por varias de las mujeres afromexicanas, los hijos, esposos, hermanos, primos, o ellas mismas, eran protagonistas de un fenómeno de nuestro tiempo y nuestro continente: la búsqueda de mejores oportunidades de vida en lo que se considera la “región de la abundancia” (Segato, 2016). Fue a partir de estas narraciones que mujeres participantes e investigadoras mediadoras del proceso de alfabetización tomamos la decisión de emplear la oralidad, la escritura y la lectura para documentar estas experiencias de vida. Nos basamos en la idea de que la alfabetización, más allá de reducirse a la apropiación mecánica y aislada de la vida para descifrar las letras, implica promover la participación de las personas en actividades auténticas, con contenidos relevantes vinculados con problemáticas globales y locales, intereses propios y vidas cotidianas.

Sin embargo, a pesar de que esta experiencia era altamente significativa para las mujeres del grupo y para las investigadoras, tuvo que ser suspendida por recortes presupuestales. Para la organización proveedora de fondos, el hecho de que el proyecto se focalizara en un contexto local específico resultaba ser una desventaja, pues se consideraba que las propuestas de alfabetización debían realizarse a gran escala para incorporar al mayor número posible de personas. A diferencia de esta perspectiva, comparto con otros investigadores que el valor de los enfoques cualitativos y etnográficos de la alfabetización radica en la comprensión a nivel micro de las interacciones y significaciones particulares que

las personas despliegan en relación con los usos de la lectura y la escritura en contextos culturales (Robinson-Pant, 2004).

Tras la suspensión de ese proyecto, regresé a mi país de origen para retomar mi trabajo como maestra de escuela pública en la ciudad de Bogotá. Si bien me sentía frustrada por la suspensión de la experiencia de Oaxaca, conservaba el interés personal y el compromiso ético de promover este tipo de propuestas en otras latitudes del Sur Global. Había tenido la oportunidad de conocer a mujeres como Cirila, que tenían el deseo de apropiarse de la lectura y la escritura para contar sus historias de vida —como un modo de expresar las complejas realidades que enfrentaban en el contexto socio-histórico y cultural en el que se encontraban—, y que veían en el grupo un espacio para la escucha y la hermandad frente a los dramas compartidos. Todo ello me había permitido aprender a percibir prácticas sociales que, quizá por ser tan frecuentes, se habían vuelto imperceptibles para la cotidianidad de la escuela.

Ya en Bogotá empecé a notar que algunas madres, abuelas, tías o vecinas que asistían a las reuniones de entrega de informes escolares de los estudiantes, no se registraban en la hoja de asistencia. Cuando recibían el formato para firmar, lo pasaban a otra persona y al terminar la reunión se acercaban para preguntar, en un tono de voz bajo, si podían traerlos al día siguiente, para que sus hijos, nietos o sobrinos que asistían a la escuela les pudieran ayudar, ya que ellas no sabían escribir.

Otra situación que llamó mi atención fue el hecho de ver, en varias oportunidades, que algunas abuelas y tías de los estudiantes se acercaban a la escuela, dentro de la jornada escolar, para sacar a los niños y llevarlos consigo a hacer trámites relacionados con el cobro del dinero de la jubilación. Esto porque, como señaló la señora Julia, abuela de Querubín, necesitaba que su nieto llenara por ella los papeles que le daban en el banco. En otra oportunidad, la mamá de un estudiante se acercó para pedirme que le leyera la boleta de calificaciones de su hijo.

Asimismo, empecé a percibir que a la escuela acudían abuelas, como Nancy e Isabel, para pedir a los maestros que les leyeran sus fórmulas médicas, pues necesitaban saber los nombres de las medicinas, las dosis y la frecuencia con que debían tomarlas. Para Isabel,

[...] no saber leer a esta edad [82 años] es muy duro, pues el doctor le envía a uno medicinas y si uno no sabe leer, uno no sabe qué hacer, qué medicina tomar, cuántas pastillas, ni a qué hora. Siempre uno tiene que pedir el favor y no siempre hay alguien que lo haga de buena manera.

La cercanía con prácticas sociales como éstas, me permitieron identificar la necesidad y la oportunidad de proponer un proyecto de alfabetización para mujeres adultas con baja y nula escolaridad en la escuela pública Altamira Sur Oriental, donde decidí colocar, en el centro de atención, la alfabetización de las mujeres. Había quedado clara para mí la realidad educativa de las mujeres en contextos marginales.

La escuela Altamira Sur Oriental se encuentra ubicada sobre la parte baja de la cordillera Oriental de los Andes, al Sur Oriente de la ciudad de Bogotá, capital de Colombia. En esta zona, clasificada socioeconómicamente como estratos 1 y 2 (1 es el más bajo y 6 el más alto), existen condiciones de infraestructura insuficientes, calles en mal estado, viviendas sin acueducto ni alcantarillado, ubicadas por lo general sobre la ronda de las quebradas y las laderas de los cerros. Algunas de las familias que habitan este lugar suelen llegar a causa del desplazamiento que han sufrido por el conflicto armado interno que ha vivido el país por más de 50 años.

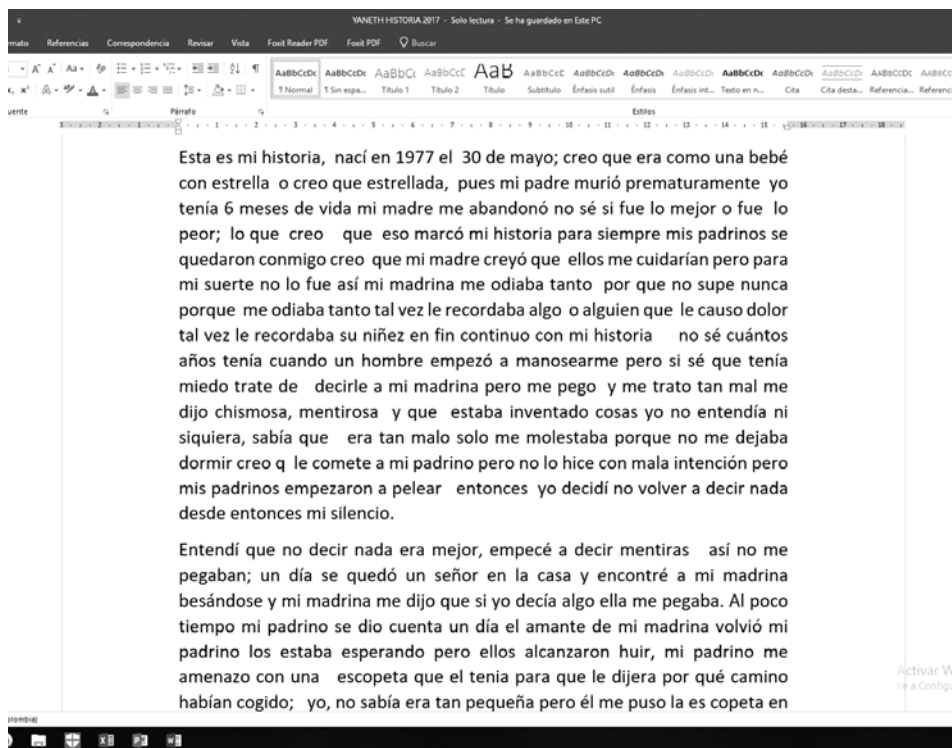
Con la puesta en marcha de este proyecto pretendía promover múltiples usos de la cultura escrita y de las tecnologías de la información y la comunicación que fueran relevantes para el colectivo de las mujeres, en general, y para cada una, en particular. De ahí que opté por emplear la narración de historias de vida y de conocimientos locales como

mediadores para motivar la producción de textos propios relacionados con la vida de las participantes. Esto porque desde la concepción constructivista sociohistórica y cultural de Vigostky, en la que se inscribe esta iniciativa, el proceso de alfabetización se entiende como un encuentro de sujetos sociales portadores de diversos conocimientos, donde las prácticas comunicativas están relacionadas con los contextos locales de las personas y sus comunidades. Esta elección teórica y metodológica no sólo surgió de mis antecedentes académicos, sino fundamentalmente de mis experiencias previas de trabajo con las mujeres afroamericanas y de mi ejercicio como maestra de niños y niñas de básica primaria.

El proyecto en mención inició en febrero del año 2017 y continúa vigente. Actualmente participan 14 mujeres de entre 38 y 82 años. La mayoría de ellas no había asistido a la escuela, otras cursaron algunos niveles de la básica primaria, y sólo una tiene estudios de secundaria. Entre sus principales ocupaciones están el aseo en colegios públicos, casas de familia y oficinas, elaboración y venta de guantes industriales, trabajo en restaurantes, cuidado del hogar o venta de productos por catálogo.

Las sesiones de trabajo se desarrollan en la escuela una vez por semana. Durante el año 2017 las reuniones se hicieron los sábados de 9:00 am a 1:00 pm, y en lo que va de 2018, por cuestiones de disponibilidad de tiempo de las participantes, se realizan los lunes de 1:30 a 4:30 pm. En los 14 meses de implementación del proyecto he ido registrando en video y grabación de audio las actividades desarrolladas y he recolectado los productos escritos realizados por las mujeres.

Como muestra de este trabajo, a continuación presento y analizo dos de las producciones que han realizado las mujeres y que dan cuenta de algunos de los modos en que ellas movilizan la cultura escrita y el uso de las TIC en el transcurso de la ejecución del proyecto de alfabetización. Para ello empleo algunas fotografías como material etnográfico con el fin rastrear los contextos en los que se produce la



Fotografía: Fragmento de la historia de vida de Ana.

práctica, los actores que participan y los significados que allí se construyen.

### La narración de historias de vida y de conocimientos propios mediante distintos modos comunicativos

Al plantear a las mujeres que la idea del proyecto de alfabetización incluía narrar historias de vida y conocimientos propios a través de distintos modos comunicativos, pude notar su empatía con la propuesta y la emoción de saber que ellas serían las autoras de la documentación de sus trayectorias de vida. Así, en lugar de tener una planeación de contenidos *a priori*, ésta se construyó junto con las participantes a medida que interactuábamos y expresábamos en palabras aquello que nos interesaba, nuestros saberes y necesidades de aprendizaje. De este modo, pudimos reconocer que todas, mujeres e investigadora, teníamos la posibilidad de hacer aportaciones valiosas al desarrollo del proyecto.

En este decidir juntas propusimos, en un primer momento, compartir de manera verbal recuerdos de la infancia. A partir de este tema, las participantes sintieron la confianza de contar relatos de vida que habían sido forzadas a callar desde pequeñas, pero que querían compartir pese al dolor o la vergüenza que pudieran generarles. Un ejemplo de ello fue la narración de Ana, quien tomó la iniciativa de poner su relato en palabras escritas a través de la computadora, empleando el *software* de procesamiento de texto Word:

En el caso de Ana, emplear la computadora para escribir su historia de vida representó varios desafíos: prender la máquina, identificar las letras en el teclado —ella señaló “que era más fácil”—, buscar el programa adecuado para elaborar el texto, en este caso Word, encontrar el cursor cuando se le “perdía”, borrar aquello que consideraba mal escrito, ubicar el cursor para introducir una letra o para borrarla cuando “se le iba de más”. Además de estos aprendizajes, Ana tuvo que tomar decisiones en términos



Fotografía: trabajo en PowerPoint de una de las participantes.

del estilo de escritura: cómo redactar, qué léxico y voz narrativa emplear, cuál formato utilizar y a qué audiencia dirigir su escrito.

El acercamiento que Ana hizo a la escritura usando herramientas digitales también detonó que ella solicitara mi apoyo, de manera explícita, para cambiar los tipos y tamaños de letra, entender por qué las palabras que escribía quedaban subrayadas en color rojo y azul, conocer cómo se escribían “bien” las palabras —análisis ortográfico— y cómo se usaban los signos de puntuación. Sumado a estos aprendizajes sobre los usos de la escritura y la tecnología, el hecho de trabajar temas como el abandono y, de manera especial, el abuso sexual de niñas, flagelo que la mayoría de las mujeres participantes señalaron haber experimentado en el transcurso de sus vidas, permitió la elaboración de significados específicamente sobre la violación como un elemento central de la estructura social patriarcal en la que nos encontramos inmersas —mujeres e investigadora—, así como la construcción de vínculos

de hermandad y cercanía entre las integrantes del grupo.

A medida que las mujeres narraban sus historias de vida, como investigadora iba promoviendo diversas posibilidades de uso de la cultura escrita y de las TIC en cada una de las sesiones de trabajo. Así, por ejemplo, al continuar ahondando sobre los recuerdos de la infancia, Carmen, otra de las mujeres participantes, eligió contar una experiencia que vivió cuando tenía 6 años mediante el uso del programa PowerPoint. Esta mujer señala, con un tono de emoción y cierto temor, que “esa historia no había sido capaz de contarla, y mucho menos escribirla”.

Carmen empezó a narrar su historia de manera oral. Lo que compartió con el grupo de mujeres fue que, por causa del maltrato que recibía por parte de su padrastro, tomó la decisión de vivir, junto con su hermano de cuatro años, en las calles de la ciudad de Bogotá, concretamente en la calle del Cartucho. En este lugar, dice ella, además de la venta y distribución de drogas, la delincuencia y la prostitución,

los niños y las niñas eran reclutados y llevados a fincas ubicadas en diferentes lugares del país, donde personas de grupos armados y del narcotráfico los entrenaban para delinquir, resistir físicamente torturas y huir de la policía. Luego de compartir la narración con el grupo, Carmen se dirigió a la computadora y construyó una representación de su historia de vida, usando PowerPoint\*.

Para Carmen, el uso de PowerPoint implicó, por un lado, aprender aspectos técnicos como prender el equipo, manejar el ratón para tener acceso a lo que necesitaba, buscar el *software* que requería para realizar la actividad, crear una presentación e incluir diapositivas, tantas como la historia lo ameritara. Por el otro, requirió acciones concernientes al diseño y elaboración de la historia de vida, a saber: ingresar a Internet, y de manera puntual a Google, escribir palabras de búsqueda afines con la historia de vida que quería narrar, elegir de entre todas las imágenes que el buscador despliega aquellas que consideraba pertinentes o alusivas a su narrativa, leer imágenes y textos escritos, señalar imágenes, copiarlas y trasladarlas de su espacio original hacia la diapositiva que se encontraba armando y ubicarlas de tal modo que éstas cobraran el significado que ella pretendía dentro de la historia.

Podría decirse que en esta actividad Carmen aprendió a emplear diferentes modos de representación —en este caso, la imagen y el texto— para construir un documento original y producir con ello significados propios relacionados con la experiencia de haber sido víctima, junto con su hermano, de reclutamiento forzado. Sumado a ello, que Carmen hubiera tenido la oportunidad de consultar —a través de Google— noticias, imágenes y videos relativos a su experiencia, le permitió a ella y al grupo elaborar una perspectiva global del problema en cuestión. Así, cuando se terminó la sesión, Carmen sugirió al colectivo de mujeres organizar un taller para los niños y niñas de la escuela, con miras a prevenirles sobre los riesgos a que podían estar expuestos tanto en el contexto local como global. El

grupo aceptó esta propuesta y la estamos desarrollando.

## Logros obtenidos

Algunos de los logros que ha tenido este proyecto de alfabetización para mujeres de baja y nula escolaridad de la comunidad de Altamira Sur Oriental son:

*Formas de participar y permanecer en el proyecto.* Desde la apertura del proyecto de alfabetización, hace ya un año y dos meses, el número de integrantes ha venido en aumento y las mujeres que iniciaron el proceso en el año 2017 se ha mantenido. Pese a que dos de las mujeres tuvieron que cambiar de lugar de residencia, continúan asistiendo a las sesiones sin importar la distancia ni el tiempo que ello les exige. Resultó gratificante observar que, al inicio del año escolar 2018, fueron precisamente las mujeres participantes del proyecto en 2017 quienes se acercaron a la escuela para preguntar, de manera insistente, cuándo iban a iniciar las sesiones de trabajo. Asimismo, es interesante notar que cuando una mujer no puede asistir a las actividades, por causas laborales, citas médicas, situaciones que debe resolver con sus hijos o porque su pareja se lo prohíbe, acude al uso de WhatsApp o correo electrónico para enviar sus relatos en grabaciones de voz o en fotografías que toma de los textos que escribe en casa.

*“Profe, tengo problemas para usar la ch”. Expresar aquello que no se sabe y aprender juntas.* Promover la participación de las mujeres como productoras de conocimientos ha permitido que las integrantes del grupo tengan la posibilidad de expresar de manera abierta aquellos aprendizajes que ellas consideran que necesitan. Así, por ejemplo, Trini solicitó desarrollar actividades orientadas a esclarecer cuándo y cómo usar la “ch” y la “h”. Janeth expresó la necesidad de aprender ortografía al ver con preocupación que en la pantalla de Word aparecían palabras su-



brayadas en color rojo. Por tanto, las actividades han adquirido rasgos particulares, según las necesidades de aprendizaje de cada una de las participantes.

*Decidir, diseñar y definir tareas y contenidos con las mujeres participantes.* En este proyecto ha sido clave crear condiciones que terminen con el monopolio del proveedor de alfabetización que decide, diseña y define las tareas y contenidos que las participantes deben seguir para que ocurra el aprendizaje. Por eso, escuchar, y estar al pendiente de los temas que las mujeres expresan a medida que comparten sus historias de vida y conocimientos, me ha permitido construir acuerdos de trabajo con el colectivo a partir de los contenidos que son de interés para ellas. Entre éstos se encuentran: recuerdos de la infancia, violencias hacia las mujeres, la vida en pareja, conflicto armado, el hambre y los primeros zapatos —este último porque la mayoría de las mujeres señaló que cuando eran niñas andaban a “pie limpio”—. Este modo de trabajo ha promovido que varias de ellas tengan la posibilidad de compartir historias que difícilmente habían podido narrar en otros momentos y en otros espacios. Recientemente, el colectivo de mujeres, en el cual me incluyo, ha tomado la iniciativa de construir un libro digital con las historias de vida y conocimientos que se han narrado; nos encontramos sumando esfuerzos para lograr este objetivo.

A medida que pasa el tiempo, las mujeres también sugieren trabajar otros contenidos relacionados con los conocimientos que ellas comparten. Rubiela tomó la iniciativa de enseñarnos a tejer, y ahora las participantes han mostrado interés por aprender matemáticas.

*Múltiples modos de producir textos y significados.* En este proyecto de alfabetización cada una de las mujeres opta por el modo semiótico que considera más apropiado para producir significados en función del mensaje que desea transmitir y de la audiencia a la que desea llegar. De este modo, cuentan con diversas alternativas para escribir, tanto de forma física

como digital, empleando textos escritos, narraciones verbales, presentaciones con imágenes, fotografías, dibujos y videos, entre otros.

### Recomendaciones para la acción

Con base en la experiencia presentada, a continuación menciono algunas recomendaciones para el campo de la alfabetización con mujeres:

1. Los tiempos, la metodología, los contenidos, las actividades y los productos de trabajo no han de ser considerados como fijos de antemano, sino abiertos siempre a su reconsideración y reestructuración. En mi experiencia, preguntas como: ¿cómo se va a llamar el proyecto?, ¿qué se va a hacer o aprender?, ¿sobre qué temas se quiere aprender?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, resultan determinantes para favorecer la elaboración conjunta del proceso de alfabetización.
2. Entender que cada participante tiene su propio proceso de aprendizaje de la cultura escrita y la cultura digital, y que este proceso es inacabable abre posibilidades ilimitadas de profundizar y ampliar el dominio de dichas prácticas sociales.
3. Diseñar actividades auténticas con base en los intereses propios y vidas cotidianas de las participantes.
4. Explorar diversos usos de la escritura, la lectura y la oralidad, así como de las tecnologías de la información y la comunicación en donde se encuentra una amplia gama de recursos, como WhatsApp, correo electrónico, procesadores de texto y editores de imagen, demanda que las mujeres pongan en juego diferentes estrategias y conocimientos para constituirse en usuarias competentes de los mismos.
5. Promover un espacio de interacción dialógica con las participantes, basado en la escucha permanente, permite identificar las necesidades de aprendizaje particulares y los intereses colectivos.

6. Organizar todas, o casi todas las actividades, alrededor de un producto concertado, como en este caso, la elaboración de un libro digital que recopile las historias y conocimientos narrados por las mujeres, pretende favorecer el vínculo de las participantes con la producción de sus textos. Así, los actos de escribir y leer cobran un auténtico sentido.
7. Aprovechar la heterogeneidad del grupo de mujeres y la presencia de hijos, nietos o estudiantes para organizar actividades colaborativas. Las contribuciones de cada uno de los participantes son diferentes y, por lo tanto, enriquecen la construcción de significados.
8. Crear vínculos de hermandad entre el colectivo de participantes. Construir de manera conjunta significados frente a las diversas situaciones que cada una ha tenido que enfrentar a lo largo de sus vidas por el hecho de ser mujeres, permite aprender a poner en cuestión el señalamiento cotidiano de vernos como hacedoras por naturaleza del trabajo manual no calificado; permite que las integrantes lleguemos a afirmar, como en el caso de este grupo, que las mujeres “somos más que hacer oficio”.

### Lecturas sugeridas

JIMÉNEZ LIZAMA, PAMELA Y MARCO LOVÓN CUEVA (2017), “Literacidad y etnografía: la escritura generada en los mercados comerciales”, *Lengua y Sociedad*, vol. 15, núm. 2, pp. 92-106, en: <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/381>

VERGARA DOMÍNGUEZ, KATHERINE ANDREA (2017), “Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender”. *Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política Mujeres de Frente*. Quito, Ecuador, Tesis de Maestría, Quito, Flacso Ecuador.

ROBINSON-PANT, ANNA (2004). ¿Por qué comer pepino verde cuando se está moribundo? *Explorando la relación entre la alfabetización de las mujeres y el desarrollo: una perspectiva nepalesa*, Hamburgo, UNESCO.

**NOTA: Agradezco el apoyo incondicional que me han brindado las maestras Clara Denis Cabrera Ahumada y Ángela María Díaz Dueñas, rectora y coordinadora de la institución educativa, en el proceso de implementación del proyecto.**

**“Lo mejor es, en cualquier momento,  
estar dispuestos a renunciar  
a quienes somos para convertirnos  
en todo lo que podemos ser”**

Jacqueline DuPré (1945-1987)  
Violonchelista británica



Fotografía: Rebecca Zaal. Pexels License. Original a color.

# Creando espacios para expandir el conocimiento y el entendimiento mutuo a través del diálogo entre niños, estudiantes universitarios e investigadores

Janelle Franco, Lilia Rodriguez y Marjorie Faulstich Orellana

University of California, Los Angeles (UCLA) | EUA  
janelle.e.franco@gmail.com

## Introducción

B-Club es un programa de educación no formal que se implementa desde hace diez años, al término del horario escolar, en una escuela bilingüe ubicada en el centro de Los Ángeles, California. Esta escuela atiende a estudiantes de primaria y secundaria, y tiene vínculos con la Universidad de California (UCLA). B-Club reúne a estudiantes universitarios de diversos orígenes, a niños y niñas que asisten a

una primaria pública local y a investigadores de la Facultad de Educación de la UCLA; se creó en respuesta a las tendencias restrictivas de la enseñanza y el aprendizaje que actualmente se viven en los Estados Unidos, como un espacio en el que se reconocen y desarrollan los diversos recursos lingüísticos y culturales de los niños.

Los participantes se reúnen dos días cada semana, durante dos horas. B-Club es parte de

UC Links, una organización que integra investigación, enseñanza y participación en la comunidad. Establecida en 1996, el objetivo de la organización es promover la innovación y calidad de programas para niños y jóvenes de comunidades desatendidas en los Estados Unidos y a nivel internacional.

Para poder sustentar este espacio, nos preguntamos cómo debemos trabajar para ampliar la forma en que vemos el aprendizaje. A través del diálogo entre los niños, las y los estudiantes universitarios y los miembros de B-Club esperamos propiciar cambios en la participación y en el pensamiento de todos los participantes, y de esa manera expandir el conocimiento y el entendimiento entre culturas. Esto no ha sido una tarea fácil, pero se hace posible gracias al entusiasmo de los niños y su gran amor al juego, que forma parte fundamental de su aprendizaje.

El vínculo entre los estudiantes universitarios y el programa se hace a través de los cursos que ofrece la Facultad de Educación bajo el liderazgo de la profesora Marjorie Orellana. Los cursos están diseñados para estudiantes de licenciatura y posgrado, en su mayoría maestros de primaria que se preparan para impartir clases con niños. Se ofrecen cada trimestre y cubren diferentes temas, incluyendo educación bilingüe, cultura y equidad de género. Independientemente del tema, los cursos están conectados con B-Club y brindan oportunidades para vincular la teoría y la práctica con base en el diálogo entre todos los participantes. Como parte de este curso, los jóvenes universitarios reciben una introducción a la etnografía, especialmente a la práctica de tomar notas etnográficas basadas en sus experiencias de campo en el Club. Esta práctica se ha convertido en una herramienta que hace visible su aprendizaje y promueve una constante reflexión acerca de sí mismos y de los niños. Los investigadores leemos las notas y proponemos un diálogo que promueve la conexión entre teoría y práctica.

Tradicionalmente, la mayoría de los programas que trabajan con niños adoptan una postura autoritaria en la que los adultos imponen las reglas, las normas, las actividades y los conocimientos que se

deben adquirir. En B-Club, nosotros co-creamos un espacio donde podemos aprender juntos a través del diálogo. En nuestro programa damos por hecho que los niños son capaces de aprender y de enseñar, y que tienen puntos de vista propios de los que todos podemos aprender.

El hecho de crear oportunidades de diálogo con niños en una plataforma en la que sus voces son tomadas en serio ha sido malentendido en algunas ocasiones porque se ha interpretado como un lugar donde los niños tienen libertad absoluta para hacer lo que quieran, pero la realidad es que este tipo de comentarios los hacen personas que conocen B-Club sólo de lejos. Para que se pueda dar el diálogo entre los participantes se requiere que se cumpla un conjunto de “acuerdos” que guían nuestras prácticas y que fueron definidos en colaboración con niños. Cada vez que se incluyen nuevos miembros, o cuando la ocasión lo amerita, repasamos estos acuerdos. Algunos son: “Di hola; sé cordial; mantente seguro; escucha; y diviértete”. Nuestros acuerdos ayudan a guiar nuestras decisiones y las decisiones de los demás, y nos permiten comunicar lo que queremos lograr como comunidad, en lugar de prohibir. Los acuerdos a menudo son el punto de partida para el diálogo en el que los adultos y los niños hablan de cómo se da la interacción en B-Club. También hay una conversación continua sobre qué se debe de agregar, y qué significa cada uno de los acuerdos para cada individuo: lo que brinda seguridad a una persona, por ejemplo, podría no hacerlo para otra.

## Participantes

En B-Club participan entre 35 y 40 niños de entre 5 y 10 años. Los números varían un poco cada año. Al inicio del año escolar, los coordinadores se reúnen con líderes de la escuela para elaborar una lista de los niños que van a asistir a B-Club. En esta reunión los líderes recomiendan a niños que se pueden beneficiar de un programa como B-Club. También tomamos en cuenta a los niños que participaron en

años pasados o que tienen hermanos/as en el programa. Antes de cerrar la lista intentamos conseguir un cierto balance de edades y género de los participantes. Los niños son migrantes o hijos de migrantes de México, Guatemala, Corea del Sur, la República de Filipinas y El Salvador. En su mayoría las familias trabajan lejos de la escuela y con horarios largos que hacen necesarios los servicios de horario extendido que provee la escuela. B-Club es un “club” que forma parte de los servicios que ofrece la escuela. Como decíamos al principio, se reúne dos días a la semana por dos horas y hay periodos de receso durante las vacaciones.

Además de los niños, participan entre 10 y 30 estudiantes universitarios (la cantidad varía cada trimestre). Muchos de ellos también son hijos de personas migrantes. Algunos se están preparando para ser maestros; otros están considerando diferentes carreras en el campo de la educación. Algunos de estos jóvenes han sido líderes en campamentos de verano y asistentes de maestros o tutores, es decir, llegan a nuestro programa con experiencia previa en el trabajo con niños; sin embargo, para la mayoría, ésta es la primera vez que conviven con niños y niñas, especialmente de diferentes grupos culturales y de diferentes edades. Es importante recalcar que los estudiantes universitarios también son de diferentes grupos étnicos.

### Escuela y comunidad

Los niños que forman parte de B-Club asisten a uno de los dos programas bilingües que ofrece la escuela: español/inglés o coreano/inglés. La mayor parte de las personas que vive en la comunidad urbana cerca de la escuela son originarios de países de Latinoamérica o asiáticos, y sus hogares son de nivel socioeconómico bajo; esta zona ha sido lugar de destino para inmigrantes y refugiados de Centroamérica durante los últimos 30 años, y más recientemente se ha incrementado la inmigración de familias procedentes de México, algunas de ellas hablantes de lenguas indígenas.

### Actividades

Hemos creado un conjunto de principios pedagógicos que dan cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro programa. Estos principios moldean las decisiones que tomamos, ya que continuamente (re)diseñamos las actividades y los espacios para responder a las necesidades e intereses de los participantes. Para llegar a estos principios pedagógicos seguimos un proceso de diálogo entre los miembros del equipo de investigadores que participaron en el desarrollo de B-Club. El equipo debatió ampliamente acerca de cuáles serían las características que, desde su punto de vista, habrían de distinguir a B-Club de otras experiencias de aprendizaje, tanto formales como extraescolares. Este diálogo implicó construir una visión realista acerca de qué prácticas de enseñanza-aprendizaje innovadoras podría desarrollar B-Club, dada la naturaleza del programa. Además, estos principios crean las condiciones para el diálogo entre niños, estudiantes universitarios e investigadores, a través del cual se construye conocimiento de manera colaborativa. Estos principios son:

- Actuar en función de los intereses de los niños y ampliar sus repertorios lingüísticos y culturales.
- Ayudar a los niños a desarrollarse de una manera multidireccional, no de una manera predeterminada por los adultos.
- Promover espacios donde los niños, niñas y adultos puedan compartir e intercambiar experiencias.
- Abrir oportunidades de conexión que traspasen las fronteras lingüísticas y culturales.
- Cruzar las fronteras de manera *alegre y divertida*, experimentando con formas y funciones de lenguaje.
- Desarrollar la manera de entender las cosas desde diferentes perspectivas.

Las prácticas y actividades de B-Club están en cambio constante, sin embargo, algunas de las ac-

tividades y prácticas más estables han sido las siguientes: producir videos, escribir cartas, hacer proyectos del “servicio postal” interno, desarrollo de proyectos de arte, escribir notas, explorar el medio ambiente (lo que llamamos “el club de exploradores”) y realizar construcciones con cartón.

A continuación, destacaremos tres tipos de actividades que ilustran nuestros principios pedagógicos en acción. Elegimos ejemplos que cubren los principios pedagógicos mientras brindamos un sentido al programa, a los participantes y a las diferentes formas en que se desarrolla el diálogo. Más específicamente, seleccionamos al menos un ejemplo de entre las diferentes actividades que hubieran sido consistentes a lo largo de los años, que incluyera notas etnográficas y diálogo entre los estudiantes universitarios y nuestro equipo, y que al menos un ejemplo destacara el diálogo entre los niños y los estudiantes universitarios.

### **Episodio 1: B-Club TV**

Esta actividad empezó como parte de un proyecto que Mike y Susy, dos estudiantes de posgrado, querían realizar para su clase. Su idea inicial era establecer un noticiero donde los niños hicieran reportajes sobre los problemas que enfrenta su comunidad. Al presentar la idea a los niños ellos dijeron que les parecía aburrida y sólo dos participaron el primer día. En sus notas etnográficas, Mike reflexiona acerca de la manera como presentó su idea a los niños y de cómo fue su reacción:

Creo que esto puede ser atribuido al hecho de que cuando presenté la idea en el salón, lo llamé “las noticias”. De hecho, vi que Perla negaba con la cabeza diciendo “no”. ¡Por supuesto! A ningún niño le gustan las noticias. Creo que yo estaba pensando en lo que era interesante para mí, y no en los intereses de los niños [...]. Introducir la actividad como un “noticiero” no fue la mejor manera de describir la actividad. Pero la participación de Noah y Dylan sería buena fuente de información para la siguiente semana (Mike, FN01, 8 de abril de 2015).

Esta reflexión muestra la manera en que los estudiantes universitarios adaptan sus planes y responden a los intereses de los niños. Además, muestra que la plática que tuvieron con Dylan y Noah les ayudó a reconsiderar la idea del noticiero. Al leer esta reflexión, la segunda autora de este artículo se reunió con Mike y Susy para hablar del desarrollo de la actividad en la que, según Mike, los niños habían mostrado mucho interés en grabar una película y la programación para un canal que después llamaron B-Club TV. En las semanas siguientes otros niños mostraron interés en la actividad y con la ayuda de Mike y Susy se encargaron de grabar y producir comerciales, reportajes, videos musicales y películas. En este caso el diálogo entre universitarios y niños resultó en una actividad que fue cada vez de mayor interés para todos. Al crear contenido para B-Club TV, los participantes hicieron uso de varias formas de alfabetización, lenguaje y recursos tecnológicos.

### **Episodio 2: El correo**

En B-Club alentamos a los niños y adultos a que intercambien correspondencia. Proporcionamos tarjetas, sobres, papel y diferentes utensilios de escritura para respaldar esta práctica, y también tenemos buzones. Rosita, una de las niñas, adora recibir cartas. En este episodio, una estudiante universitaria llamada Karina le escribe una carta y Rosita usa una variedad de recursos para responder.

Rosita mete su mano al buzón y saca una tarjeta que Karina le escribió. La abre, mira la imagen y la escritura, y luego corre rápidamente con su hermana mayor para pedirle, en español, que se lo lea. Su hermana lee la nota (también en español) y le dice que es de Karina. Rosita sonríe y se acerca a la mesa de arte. Dobra un pedazo de papel y comienza a dibujar un arco iris con diferentes lápices de colores. Luego le pregunta a uno de los estudiantes universitarios que trabaja en la mesa de arte: “*how do you spell Karina?*” [¿cómo se escribe Karina?]. Rosita lo escribe y le entrega la tarjeta a su destinataria.

Como Karina había notado el interés de Rosita en recibir cartas, le escribió con la esperanza de que le respondiera. Rosita identifica los recursos para obtener ayuda con la lectura y la escritura cuando la necesita, y esto brinda a dos adultos la oportunidad de ayudar. También es consciente de los distintos códigos culturales, y de la manera en que debe usar lenguajes diferentes dependiendo de la persona con la cual habla (español con su hermana, e inglés con un estudiante universitario que no habla mucho español). Rosita muestra sus capacidades incipientes de lectoescritura cuando dibuja una imagen como parte de su respuesta a Karina. Al enviar a Rosita una tarjeta con ilustraciones y escritura, Karina valida ambas formas de alfabetización.

### *Episodio 3: La construcción de cartón*

Una de las maneras en que recuperamos los intereses de los niños y apoyamos su desarrollo es proporcionándoles materiales que propician condiciones para el aprendizaje. En B-Club, con frecuencia traemos pedazos de cartón para que los niños los usen para construir mundos imaginarios y, al hacerlo, involucren diferentes formas de alfabetización, lenguaje y matemáticas. Niños y niñas de todas las edades han hecho diferentes tipos de juegos con cartón: disfraces, autos, casas y más. En este ejemplo vemos un grupo de niños de kínder construir una casa e invitar a otros a ayudar.

Un grupo de niños de kínder construye una casa usando cartón y cuelga un pedazo grande de papel con sus nombres. Escriben las instrucciones en español ("si quieres entrar a la casa, pon tu nombre aquí") y en inglés ("*name*"). A medida que se unen más niños y estudiantes universitarios, se les pide que agreguen sus nombres a la lista. Una niña le pregunta a un estudiante universitario cómo deletrear su nombre, y luego lo escribe letra por letra. Otra niña toma una foto de un estudiante con su nombre escrito y lo copia. Un estudiante de primer grado se une y decide escribir su nombre coreano en la lista. Luego le explica a un estudiante uni-

versitario, y a uno de los niños de kínder, cómo pronunciarlo. La estudiante universitaria pregunta si puede enseñarles más coreano, y él les enseña a saludar.

En esta interacción, vemos a los niños construir juntos y crear una etiqueta para cada uno (su nombre) como una forma de conectarse con los demás. Los niños practican y desarrollan habilidades de alfabetización a su manera (copiando nombres o escribiéndolos con ayuda). Valoran el uso de diferentes idiomas a través de cada etiqueta, incluyendo inglés, español y coreano. El alumno de primer grado aprovecha la oportunidad de enseñar a otros (niños y adultos) algunas palabras en su idioma, y asume el papel de experto.

Queremos enfatizar que nuestros principios no son estáticos, sino que constituyen guías que pueden adaptarse a diferentes contextos, actividades y circunstancias, y dan cuenta de nuestras prácticas pedagógicas, en lugar de imponerlas. Pueden y deben cambiar con el tiempo y en todos los contextos.

## **Resultados**

A partir de nuestros estudios en este programa, hemos aprendido la importancia de proveer espacios donde los educadores convivan con niños fuera del salón de clases. Además, hemos visto beneficios importantes, tanto para los estudiantes universitarios como para los niños. En nuestro análisis hemos notado que:

- Los estudiantes universitarios han cambiado su manera de concebir a los niños. En nuestro contexto esto es de suma importancia, ya que el sistema educativo etiqueta negativamente a los niños con deficiencias en el manejo del lenguaje y en el proceso de aprendizaje.
- Los niños y las niñas tienen la oportunidad de reconocer y sentirse orgullosos de sus repertorios lingüísticos y culturales.

- Los niños y niñas asumen un papel central en la formación, como una manera de empoderarlos como ciudadanos activos en la comunidad.

### Recomendaciones para la acción

Para implementar un programa que promueva el diálogo entre niños/niñas y estudiantes universitarios, sugerimos:

- Crear espacios donde niños y niñas se sientan cómodos y confiados para expresar sus ideas.
- Dedicar el tiempo que sea necesario para conocer a las niñas y los niños y crear vínculos de confianza.
- Abrir los espacios de diálogo que sean necesarios entre estudiantes, profesores y niños/as cuando se presenten situaciones incómodas.
- Designar papeles claros a cada uno de los miembros del equipo que guían el programa (logística, responder a las notas etnográficas, comunicación con estudiantes universitarios, etc.), en vez de que todos apoyen en todas las actividades.

### Lecturas sugeridas

Para obtener más información sobre nuestro trabajo y programas similares, sugerimos las siguientes lecturas:

UC Links es una organización que integra investigación, enseñanza y participación en la comunidad. En este enlace se encuentran varios recursos para realizar actividades extraescolares. Página web: <http://uclinks.berkeley.edu/resources>

“Clase mágica-Sevilla. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria” presenta otro programa de UC Links, ubicado en España, que muestra el impacto que tiene en estudiantes universitarios su participación en programas de “aprendizaje-servicio”, en: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/214/208>

ORELLANA, M.F. (2016), *Immigrant Children in Transcultural Spaces: Language, Learning, and Love*, Nueva York, Routledge. Este libro analiza las prácticas que fomentan el desarrollo translingüístico y transcultural, y explica extensamente el formato del Club y la participación de los estudiantes universitarios.

“Transforming Teaching in Multilingual Communities: Towards a Transcultural Pedagogy of Heart and Mind”. En este capítulo se resumen los seis principios pedagógicos que describimos anteriormente, con ejemplos concretos de nuestro programa.

ORELLANA, M.F., J. FRANCO, S.J. JOHNSON, G.B. RODRIGUEZ, A. RODRÍGUEZ-MINKOFF, L. RODRIGUEZ Y K. MARTINEZ (en prensa), “Transforming Practice in Multilingual Communities: Towards a Transcultural Pedagogy of Heart and Mind”, en M. Pacheco y Z. Morales (eds.), *Transforming Schooling for Second Language Learners: Policies, Pedagogies and Practices*, Charlotte, NC, Information Age Publishing.

**“Discúlpeme, no le había reconocido:  
he cambiado mucho”**

Oscar Wilde (1854-1900)  
Escritor, poeta y dramaturgo irlandés





Fotografía: Marianela Núñez.

## ¿Cómo me están dando el cambio?... Así no les entiendo

Diana V. Solares Pineda

Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Querétaro | México  
violetasolares@gmail.com

David Block Sevilla

Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV – IPN | México  
davidblock54@gmail.com

### Introducción

El municipio de Coatecas Altas está ubicado en la parte central del estado de Oaxaca, en México. Este municipio está catalogado por instituciones gubernamentales como de alto grado de rezago social, y alrededor de 36.07 por ciento de la población de 15 años y más es considerada como analfabeta. Coatecas se ha caracterizado por la alta migración de sus pobladores, sobre todo hacia los estados del norte del país, a donde las familias viajan para trabajar en campos de cultivo.

En el marco de una investigación desarrollada en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, en la que se plantearon problemas aditivos a alumnos de una escuela para familias jornaleras agrícolas migrantes, se empezó a trabajar con tres madres de familia, quienes solicitaron se les enseñara a “hacer cuentas, usar la calculadora, y a leer y a escribir”. Lo pidieron al saber que sus hijos estaban usando la calculadora en la escuela, y porque los problemas matemáticos que se les planteaban eran sobre las deudas que las fami-

lias migrantes adquieren con las tiendas de los campos de cultivo. Dos de las señoras manifestaron no saber leer ni escribir (la tercera dijo que únicamente sabe leer). Las tres son hablantes de zapoteco y de español, y tienen entre 30 y 40 años.

Algunos estudios han documentado la doble explotación que sufren las familias migrantes que trabajan en los campos de cultivo: por un lado, una explotación laboral por los bajos salarios y las nulas prestaciones sociales; por otro lado, los sobrepagos en los productos de las tiendas de los campos de cultivo y las excesivas deudas que las familias contraen con esas tiendas, cuyos dueños suelen ser los mismos propietarios de los campos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación señala a las familias jornaleras migrantes como el grupo social que enfrenta las condiciones de mayor precariedad y vulnerabilidad en México.

Entre las necesidades que las madres de familia manifestaron, destaca la de cómo calcular el cambio (la diferencia entre lo que se paga y lo que se cobra) y cómo usar la calculadora:

...saber qué cuentas hace el de la tienda... saber qué le apachurra a la calculadora para dar el cambio.

Las mujeres comentaron distintas formas en que los dueños de las tiendas les hacen las cuentas, tanto en los campos de cultivo como en su comunidad de origen (Coatecas). Consideran que algunas de esas formas de recibir el cambio son entendibles, pero otras no, como se aprecia en el diálogo entre Julia (J) e Irene (I):

J: Sí, a mí me da mucho miedo ir a comprar porque a veces yo lo que hago es feriar mejor [cambiar un billete por monedas o por otros billetes de menor denominación]. Y llevar uno de 50, uno de 100, pero llevar esos billetes grandes no.

I: Esa tienda, va una tienda hasta allá abajo [prefiere ir a una tienda que le queda más lejos] [...] Y ahí sí dan cambio completo, pues. Me dicen: "Mira, así vale éste". Y agarra otro y dice "Así vale

éste" [...] como que el día que llevo 174 y me dio un peso, "estos son 75, 80, 90 y 100". Y le dan poco a poco para que uno vaya sabiendo. Y ya. Pero hay algunas tiendas nomás le dan a uno el billete y "ten" y le dan a uno un montón de monedas y billetes. Y para uno estar sacando cuentas, como uno no sabe [...] siempre que estoy allá me dan bien. Cuando voy a comprar así de 75, 80, 90 y 100 [...].

Al parecer, para que las señoras acepten un procedimiento de cálculo de una tienda, éste debe ser transparente para ellas; esa "transparencia" podría ser un atributo de procedimientos de cálculo que se consideren socialmente importantes.

También manifestaron su interés en aprender a calcular el cambio porque eso les ayudaría en las actividades de venta en las que ellas participan (venden papas, escobas y demás artículos que se fabrican en la comunidad), las cuales solamente pueden resolver con ayuda de alguien más experto o mediante estrategias que les eviten tener que dar cambio, como se aprecia en el siguiente fragmento (C, Conductora; J, Julia; B, Bety).

C: ¡Pero entonces usted sí vende! Sí sabe entonces cobrar, dar cambio y eso.

J: Sí, poquito, pero llevo un chamaco.  
[Se ríen]

B: Sí, porque a veces...

J: Y voy con mi sobrina [...] Porque ella sabe más, pues, regresar cambio. [...] Yo a veces así hago: "Ah, es que no tengo cambio".

C: ¿Y ya mejor no vende?

J: No, y luego ellos lo van a ir a cambiar.

C: Ah, ellos lo van a cambiar.

J: Porque a veces da miedo pedir. Qué tal si pierde uno, ¿ve?

C: Sí.

J: Mejor "Ay es que no tengo cambio". Y si tanto le gusta [...] yo lo voy a cambiar. Y ya lo cambia.

Datos	Se busca	Operación formal implicada	Ejemplo
Billete, precio	El cambio (C)	Resta: $C = B - P$	Cobrar \$113 de un billete de \$200. ¿Cuánto se dará de cambio?
Billete, cambio	El precio o lo que se cobró (P)	Resta: $P = B - C$	“Pagué con un billete de \$200 y me dieron de cambio \$87. ¿Cuánto me cobraron?”
Precio, cambio	El valor del billete con el que se pagó (B)	Suma: $B = P + C$	“A Laura le cobraron \$113 y le dieron de cambio \$87. ¿De cuánto era el billete con el que pagó?”

## Actividades

Con base en las peticiones que las mujeres hicieron, y de acuerdo con los conocimientos que manifestaron en actividades exploratorias (simulación de situaciones de compra-venta usando dinero de imitación), les planteamos variantes de un mismo problema aditivo, como se muestra en la tabla.

Para resolver las situaciones anteriores, en varios momentos se les puso en el papel de vendedoras para que enfrentaran las tareas de cálculo que llevan a cabo los vendedores. Se les entregaron monedas y billetes que imitaban a los reales, papel, lápiz y calculadora, por si querían usarlos. Respecto a la calculadora, hubo un momento previo para que la exploraran libremente, identificando cómo se enciende, cómo se apaga, con qué tecla borrar... Probaron tecleando algunas cantidades e identificando la tecla para “sumar”, para “quitar” y para obtener el resultado (signo igual).

La simulación de compra-venta se hizo utilizando folletos de tiendas de autoservicio, con la finalidad de interpretar imágenes, palabras y números escritos. El rango numérico fue de dos a tres cifras. Quien hizo el papel de comprador fue la conductora de la sesión, de esa manera había la posibilidad de ir graduando la dificultad de los cálculos al

elegir el rango numérico para el precio del producto, el valor del billete con el que se pagaba y las preguntas que pudieran formularse en una interacción de compra-venta.

Es importante señalar que, aun cuando las señoras habían expresado no saber leer ni calcular, o tener dificultades para ello, se les plantearon problemas asumiendo que tendrían recursos que les permitirían enfrentar la tarea, como probablemente suelen hacerlo en la vida diaria. Para ello, se dio la posibilidad de que se ayudaran entre ellas, actuando en conjunto como vendedoras.

## Resultados

Efectivamente las señoras manifestaron ciertos conocimientos sobre la lengua escrita y los números escritos; asimismo, hicieron uso de distintos procedimientos de cálculo mental, algunos más sistemáticos que otros. Cuando alguna de ellas tenía dificultades para interpretar los números escritos, o para hacer los cálculos, las demás la apoyaban. Esas ayudas fueron tanto en español como en zapoteco. En seguida se irá presentando cada una de las variantes de los problemas planteados y las formas en que fueron resueltos.



Fotografía: Marianela Núñez.

**Problemas de la variante 1. Datos: billete (B) y precio (P). Se busca: el cambio (C). Operación implicada: Resta ( $C = B - P$ )**

Los procedimientos que se describen enseguida son los que expresaron las señoras al explicar la manera en que los dueños de las tiendas les dan el cambio. Este tipo de problema implica restarle al billete con el que se paga, la cantidad que se cobra; la diferencia es “el cambio”. Irene describe un procedimiento (complemento aditivo) que usa el dueño de una de las tiendas y que a ella le parece claro; en cambio, Bety dice que ella no entiende ese procedimiento, por lo que prefiere “quitar” o “contar al revés”.

*Complemento aditivo.* Consiste en partir del sustraendo (la cantidad cobrada) e ir agregando hasta llegar al minuendo (el monto del billete entregado).

Irene comenta que un día pagó con un billete de \$200 y le cobraron \$174. Explica el procedimiento usado por el tendero para “completar” la segunda centena y llegar así a \$200.

I: [...] llevo 174 [es lo que le cobra] y me dio un peso, “éstos son 75, 80, 90 y 100”. Y le dan poco a poco para que uno vaya sabiendo. Y ya.

*Quitar o “contar al revés”.* Bety señala que no entiende el procedimiento anterior; lo que ella hace es “quitar”.

C: ¿Pero entonces usted cómo le hace, señora Bety? Porque dice “Yo así no le entiendo, que le vayan completando” [...]. ¿Pero cómo le hace para saber si le están dando bien el cambio?

B: Es que yo le cuento al revés, ¿ve?  
[Se ríen]

C: ¿Por ejemplo, cómo le hace? ¿Cómo al revés?

B: Como a [...] es que [...] me dan así y entonces le digo “¿Pero por qué así me están dando el cambio?”. Como está explicando la señora Irene [por complemento aditivo]. Y entonces yo le dije cuando me está dando mi cambio “¿Pero por qué así? Es que no entiendo”. Y ahora que me

están explicando ahora sí le voy entendiendo. Pero cuando voy a la tienda entonces le digo “No, más me gusta sacar cuentas así de otra forma”. Como me dan 65, como lo voy a comprar algo que vale 65 entonces me dan mi cambio y me dice así. Y yo le digo y yo le cuento al revés. Le digo 100 pesos y le quito, así le quito. Yo puro le quito, pues.

C: Usted quita.

B: Ajá. Le quito el que lo agarró pues. Le quito 65 y me queda 100, me queda 45.

C: 35 [corrige]. Fíjense cómo ya sabemos hacer eso con la calculadora también. Lo que yo todavía no sé es cómo le hizo usted con la mente. Porque usted dijo “Yo a 100 le quito 65”. ¿Pero cómo lo fue haciendo? ¿Cómo lo pensó?

B: Pues con la mente.

D: Pero ¿cómo? A ver, díganos.

B: Antes de que la mente saque la cuenta entonces yo ya voy con mi mente y le digo “Así, así y así”.

No logramos que Bety nos explicara cómo hace la sustracción. Cabe señalar que el trabajo cognitivo implicado en explicitar un procedimiento es algo que se aprende y toma tiempo.

Una variante de restar “quitando” es la que expresa Julia: “Feriando”, es decir, cambiando el billete por monedas de menor valor para llevar la cantidad más exacta posible.

**Variante 2: Datos: billete (B), cambio (C). Se busca el precio (P). Operación implicada. Resta:  $P = B - C$**

Se planteó el siguiente problema: “Pago con un billete de \$200 y me dan de cambio \$137, ¿cuánto me cobraron?”.

*Complemento aditivo.* Al parecer, Irene usa este procedimiento haciendo una descomposición: hace a un lado el 100 y opera con decenas y unidades (37). Completa a 40 agregando tres unidades al 37, y luego agrega 60 para llegar al otro 100. Así,  $3 + 60 = 63$ .

*Restar “quitando” (con calculadora).* Julia explica cómo lo hizo con calculadora; la conductora tuvo que enfatizar que le había faltado mencionar un paso para que Julia explicitara que había usado el signo “menos”.

J: Yo lo saqué con la calculadora.

C: [...] ¿Y qué apachurró con la calculadora?

J: Pues puse 200 primero. [...] Luego puse 137. [...] Y luego ya me rindió 63.

C: ¿Sí da así como dice la señora Julia? ¿No falta nada?

J: No creo. Así le hice. Luego le aplasté éste.

C: ¿Cuál?

J: Éste [señala la tecla de resta].

C: Ah, pero eso es lo que nos faltó que nos dijera. ¿En qué momento se aplasta ese de menos?

J: Primero le puse 200. [...] Y luego le puse menos. [...] Se me olvidó decirles. Le apachurré y luego ya le puse 137.

Irene, quien iba siguiendo las indicaciones de Julia, tuvo un error “de dedo” porque obtuvo 163 en lugar de 63. Posiblemente tecléo 300 en lugar de 200. Sin embargo, mantiene cierto control del resultado gracias a que, al parecer, había hecho mentalmente una estimación, pues cuando muestra el resultado en la pantalla de la calculadora, intencionalmente cubre con el dedo el número 1 del 163 que obtuvo.

**Variante 3. Datos: precio (P), cambio (C). Se busca el valor del billete. Operación implicada: suma:  $B = P + C$**

La última variante se planteó con la intención de promover el procedimiento de restar mediante el complemento aditivo (precio + cambio = billete) en la situación original. Lo consideramos necesario porque en los problemas que implicaban calcular el cambio Bety tuvo dificultad para comprender el procedimiento de complemento aditivo. Al parecer, no lograba pasar de la relación  $B - P = C$  a la relación

aditiva  $P + C = B$ . Entonces, para ayudarlo, pusimos esta tercera variante.

El problema fue: “Compré un refresco que cuesta \$17, y me dieron de cambio \$33. ¿De cuánto era el billete?”. La situación fue resuelta por cálculo mental por Bety y Julia. Cuando la conductora les pide mostrar que el resultado obtenido es correcto, Julia dice que hay que “completar los de cincuenta”, y recurre a las monedas y billetes, haciendo previamente su procedimiento de “feriar”: cambia un billete de \$50 por cinco monedas de \$10, y luego una de ellas por diez monedas de \$1, para después quitar los \$17 que cuesta el refresco.

C: Vamos a hacer de cuenta que yo compré ese refresco [señala en un folleto un refresco de \$17] y me dieron de cambio 33. ¿De cuánto fue el billete con el que pagué?

B: De 50 [responde rápidamente].

C: ¿Usted piensa que de 50?... ¿Usted? [dirigiéndose a Julia].

J: 50 [tardó un poco más que Bety en hacer el cálculo].

C: ¿Y cómo nos podríamos asegurar? Miren, aquí hay billetes, aquí hay monedas de peso y de diez [saca billetes y monedas de juguete de una bolsa].

J: Completar los de 50.

C: ¿Completar los 50? A ver.

[Julia toma cinco monedas de \$10; cambia una de ellas por diez monedas de \$1. Completan cincuenta hablando en zapoteco y en español. Julia forma la cantidad de \$17 que costó el refresco]

J: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17...

C: Ah, ¿sí? Ahí están los diecisiete, ¿verdad?, que costó el refresco. ¿Y luego? ¿Y esto qué es?

B: Se cambia...

al plantear problemas matemáticos a los adultos que asisten a círculos de estudio:

- Propiciar el intercambio y la ayuda entre pares. No es lo mismo verbalizar para contestar a la conductora qué procedimiento se usó, que explicar a una compañera para que entienda cómo hacerlo. En este último caso tiene un mayor sentido la formulación de procedimientos.
- Otra ventaja de trabajar en pequeños grupos o en parejas es que pueden aparecer diferentes procedimientos. Esto permite que los participantes conozcan los procedimientos de los otros, que a veces tienen alguna ventaja.

Sobre el uso de la calculadora, sugerimos lo siguiente:

- Cuando lo que interesa es qué operación usar en la calculadora, no usar al principio todas las variantes de problemas señaladas en la tabla, sino únicamente problemas de “agregar” (para la suma) y de “quitar” (para la resta), para no duplicar dificultades.
- La calculadora puede servir para que en un momento dado descubran que un problema que resolvían por complemento aditivo (sumando al chico para llegar al grande), también se puede resolver por resta.
- Cuando usan la calculadora a veces se equivocan con el orden y ponen el número chico menos el grande. Por el momento esto no es grave, pues el resultado no cambia excepto por el signo menos, que puede ignorarse por ahora. No obstante, está bien irles enseñando que el número mayor se pone primero.
- Propiciar la consideración de que el uso de la calculadora no es infalible, que se pueden cometer errores al teclear; por ello, hacer una estimación del resultado es conveniente para tener un criterio de lo que se obtiene con la calculadora.

### Recomendaciones para la acción

A partir de las experiencias que se han narrado, consideramos importante tener en cuenta lo siguiente

Las sugerencias anteriores pretenden contribuir con la organización de actividades didácticamente pertinentes para una población específica; tales sugerencias se inscriben en una perspectiva amplia sobre lo que significa “saber hacer las cuentas”. Ese saber implica establecer relaciones entre los datos numéricos, descomponer y componer cantidades para operar con ellas, ya sea mentalmente, por escrito o con otros mediadores, como la calculadora y el dinero. “Saber hacer las cuentas” implica también una manera de posicionarse frente a otros que tienen un mayor poder, ya sea económico, laboral o político. *Poder* interpretar los números y los cálculos hechos por otros, así como poder manejar los propios se vuelve vital cuando se trata de la subsistencia.

### Lecturas sugeridas

- BLOCK, DAVID Y MARTA DÁVILA (1993), “La matemática expulsada de la escuela”, *Revista Educación Matemática*, vol. 5, núm. 13, pp. 39-59, en: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/DBlock/Ensayos/Volumen5-3laMatematica1.pdf>
- BROITMAN, CLAUDIA (2013), “Conocimientos sobre el valor posicional de jóvenes y adultos que inician la escuela primaria”, Claudia Broitman (coord.), *Matemáticas*

*en la escuela primaria [I]*, Buenos Aires, Paidós, pp. 43-71.

- DELPRATO, MARÍA FERNANDA Y DILMA FREGONA (2013), “De usuario competente del sistema monetario al dominio de la escritura de los números”, en Claudia Broitman (coord.), *Matemáticas en la escuela primaria [I]*, Buenos Aires, Paidós, pp. 73-95.
- DELPRATO, MARÍA FERNANDA E IRMA FUENLABRADA (2003), “El cajero. Un recurso didáctico que favorece el acceso de adultos analfabetos a la simbolización de los números y las operaciones de suma y resta”, *Decisio*, núm. 4, pp. 38-40.
- SOLARES, DIANA Y DAVID BLOCK (2017), “¿Dónde conviene cambiar el cheque?. Conocimientos multiplicativos en alumnos jornaleros agrícolas migrantes”, *Sinectica*, núm. 49, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/733>
- SOLARES, DIANA (2011), “Conocimientos matemáticos de niños y niñas jornaleros migrantes. Algunas preguntas para la escuela”, *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, año 2, núm. 4, mayo, pp. 101-110, en: <http://revistarayuela.ednca.org.mx/article/conocimientos-matem%C3%A1ticos-de-ni%C3%B1os-y-ni%C3%BL-jornaleros-migrantes-algunas-preguntas-para-la-escu>

**“ Hay que recuperar, mantener  
y transmitir la memoria histórica,  
porque se empieza por el olvido  
y se termina en la indiferencia ”**

José Saramago (1922-2010)  
Escritor, novelista, poeta, periodista  
y dramaturgo portugués

# Diálogo de conocimientos y la posibilidad de renombrar el mundo

Sofía Álvarez Cárdenas

Educadora popular

Campaña de alfabetización, Acalman, Puebla, 2018

El verano pasado tuve la oportunidad de ir a una campaña de alfabetización como educadora, y ciertamente nunca olvidaré lo que viví. Mientras escribo sobre el intercambio de saberes me viene a la mente algo muy particular que sucedió en una de mis clases.

Mi compañera Mari y yo dábamos una clase sobre anatomía a Silvia y Teodora, dos mujeres jóvenes que al principio nos habían pedido clases de primeros auxilios, pues querían saber cómo atender a sus hijas en caso de una emergencia. Nosotras, al no ser paramédicas ni haber tomado un curso de esto, les propusimos tener una clase sobre el cuerpo humano, pues nos parecía irresponsable hablar sobre primeros auxilios cuando nosotras mismas no sabíamos mucho sobre el tema. Así que aceptaron.

Comenzamos la clase llevando información sobre los distintos sistemas que operan el cuerpo: el circulatorio, el sistema nervioso, el respiratorio y el óseo. Poco a poco fuimos entablando una relación de mucha confianza, en la que ellas nos contaban sobre sus vidas, y nosotras sobre las nuestras. Había días que llevábamos la clase preparada, pero al final no la dábamos, porque nos quedábamos hablando sobre los impuestos en Estados Unidos y en México, pues Silvia era migrante y siempre tenía cosas nuevas que contarnos. Así, ellas intercambiaban con nosotras lo que sabían y nosotras con ellas. Ambas estaban muy dispuestas a escuchar lo que nosotras les decíamos, sus mentes siempre estaban abiertas a cualquier cosa nueva que pudieran aprender. Era un par de personas muy curiosas que preguntaban sobre casi cualquier cosa y nunca tenían miedo a decir su opinión.

Las clases sobre los sistemas que operan en el cuerpo humano se fueron acabando y entonces ellas nos pidieron clases sobre los aparatos reproductores, pero más específicamente el femenino. Luego de varias se-



siones en las que hablamos del funcionamiento de cada órgano sexual, las cuatro juntas, después de haber tenido casi un mes de clases sobre el cuerpo humano, llegamos a la conclusión de que realmente lo único que nos hacía distintas de los hombres era nuestro aparato reproductor. En varias ocasiones discutimos sobre esto y sobre cómo nos hacía sentir que fuéramos tratadas diferente a los hombres.

Entonces, Silvia y Teodora nos preguntaron sobre el embarazo, y ahí nos la pasamos un montón de clases. Ellas nos contaron cómo había sido su experiencia de ser mujeres y estar embarazadas, y nosotras les explicamos un poco más técnicamente lo que había pasado en sus cuerpos. Realmente disfruté esas clases, pues ellas estaban muy interesadas en el tema y siempre nos hablaban desde su experiencia, cómo habían sido diferentes sus embarazos y cómo se habían sentido de embarazarse tan jóvenes. Después de cada clase que teníamos sobre el embarazo yo salía pensando lo fuertes que eran estas dos mujeres, porque a pesar de ser sólo cinco o siete años mayores que Mari y yo, ya tenían dos hijas cada una y habían tenido que luchar mucho para criarlas; y salía pensando en lo agradecida que estaba por tener su confianza, pues nos decían cosas que nunca se habían atrevido a decirle a alguien más.

Cuando terminamos de hablar sobre el embarazo empezamos a hablar sobre el parto, y entonces nos contaron sobre la violencia obstétrica que habían sufrido ambas. Yo me quedé atónita, pues nunca se me había ocurrido pensar que eso era algo que sucedía, y además tan frecuentemente. Ahí fue cuando Silvia y Teodora nos pidieron hablar sobre la partería, y vaya que nos pusieron en jaque, pues ni Mari ni yo sabíamos mucho al respecto. Así que después de una larguísima investigación, por fin tuvimos la clase preparada. Entonces subimos la empinada colina que lleva hasta su casa y nos dispusimos a platicar.

Resultó que ellas nos terminaron dando la clase sobre partería a nosotras, pues el abuelo de Silvia y la tía de Teo eran parteras, y ellas, después de haber sufrido violencia obstétrica, se pusieron a investigar con sus familiares todo lo que pudieron. Nos hablaron sobre los métodos que usaban y las hierbas que se necesitaban; sobre cómo había que sobarle la panza a una mujer para “encaminarle” al bebé y lo mucho que las parteras sufrían ahora en las comunidades, pues eran criminalizadas por la gente; sobre cómo ya casi no existían parteras, porque como era mal visto, las que sí existían temían pasarles los conocimientos a sus sucesoras. Nos hablaron sobre el origen de la partería en las comunidades rurales y sobre lo mucho que ayudaban. Mari y yo nos tuvimos que limitar a contarles cómo era la partería en la ciudad, y sobre las organizaciones de parteras y la lucha por sus derechos. Qué tonta me sentí después, al recordar cómo pensaba antes la partería: como un método “bonito” y “alternativo” para parir.

Lo que intento hacer con esta pequeña historia es mostrar que se necesita diálogo para crear espacios de encuentro y nombramiento, y para crear conocimiento, ya que el conocimiento no lo crea una persona por sí misma, sino en comunión.

En una brevísima oración, en el capítulo tres de su *Pedagogía del oprimido*, Freire describe lo que para él significa el *diálogo*. Lo define como el encuentro entre seres humanos, como una relación entre personas, como un acto creador. Y es así como también yo considero este concepto.

Cuando escucho la palabra “diálogo” se me viene a la mente la palabra “horizontalidad”, y es que yo pienso que ambas no pueden existir de manera separada. Para que el diálogo pueda suceder, se necesita que los dos sujetos estén en la misma posición de igualdad; y no podrá darse a menos que ambos estén dispuestos a criticar su mundo, así como tampoco es posible que exista el diálogo entre quienes niegan a los demás el derecho de hablar, y entre quienes tienen negado ese derecho. El diálogo no implica dominación, ni la negación del mundo del otro para imponer el propio. El diálogo es primordial para la existencia —y supervivencia— humana, por lo que no puede ser ignorado o disminuido al mero depósito de las ideas de alguien en otra persona. La no disposición al diálogo propicia la opresión, y ésta tiene graves consecuencias.

Por otro lado, y como bien dice Freire, el diálogo es un acto creador. Estos encuentros se dan al interior de una persona, con las otras, y entre todas juntas. Se trata de explorar, cuestionar y nombrar los mundos de los demás y de nosotros, así como de transformar y denunciar nuestro cotidiano y nuestra realidad, es decir, de verlos de otra manera. Se trata de “decir nuestra palabra”, como lo pondría Freire. A su vez, dichos encuentros dan lugar a vínculos de confianza entre los participantes.

Los momentos de diálogo no se dictan, sino que se construyen. No podemos llegar con nuestras amigas a planear con anticipación un espacio de encuentro y de nombramiento del que todas salgamos “liberadas”; no funcionaría. Es como si una llevara planeadas todas sus conversaciones a donde quiera que vaya. Sería absurdo, porque al planear individualmente un momento de diálogo estaríamos dejando de lado a todas las demás personas que formarían parte de él, y por lo tanto no lo podríamos considerar como un momento dialógico.

Al construir momentos de diálogo con otra persona estamos construyendo conocimiento, y para realmente hacerlo siempre se necesita más de un sujeto, pues siempre es necesario compartir ideas y saberes. Siempre estamos aprendiendo y enseñando.

En las campañas de alfabetización el diálogo es importante por todo lo anterior: el no-diálogo implica la dominación y la negación del mundo de alguien más para imponer el propio. Al participar en una campaña es muy importante reconocer a la otra persona, aceptarla e intentar ver las

cosas como ella las ve. No podemos llegar como las chicas ciudadinas que llevan el conocimiento y tratar a la gente de comunidades rurales como ignorantes, pues no lo son. Tienen otros saberes que nosotras no tenemos y no podemos llegar a decirles que sus conocimientos no son válidos, que su mundo y todo lo que conocen no vale, simplemente porque no es lo que a nosotras, las ciudadinas, nos enseñaron. ¿Quién decide qué mundo es válido y cuál no?

En las clases de las campañas de educación popular siempre tiene que existir un balance, por así decirlo, entre los saberes de la educanda y los saberes académicos de la educadora. Se tienen que relacionar y cuestionar ambos, así como intercambiarlos. Y es precisamente durante este intercambio de saberes cuando se construye el conocimiento. Haciendo un trueque de entendimientos del mundo, denunciándolos y nombrándolos es como se construye el conocimiento porque, una vez más, para construirlo no podemos estar solas, necesitamos de alguien que critique nuestras ideas para poder verlas de otra forma, poder construirnos más fuertes. No se pueden dejar de lado las vivencias de las educandas ni las nuestras, pues todo conocimiento nace de las experiencias vividas. Educadoras y educandas son transformadas por los momentos dialógicos pues éstos, al crear un intercambio de conocimiento, cambian la forma en que todas perciben y actúan en el mundo, desde sus actividades cotidianas hasta eventos más grandes.

Si Mari y yo no hubiéramos llegado a casa de Silvia y Teo con la disposición de escucharlas, cuestionarlas y aprender de ellas, nunca hubiéramos logrado entablar una relación de tanta confianza y, por tanto, nunca hubiéramos podido platicar con ellas, ¡hasta sobre los impuestos en Estados Unidos! No hubiéramos tenido un espacio para platicar sobre lo que nos interesaba ni sobre por qué nos interesaba. Y después, no hubiéramos podido intercambiar ideas, saberes y sentimientos, ya que no tendríamos el espacio ni la confianza para hacerlo, y hubiera sido imposible poder construir conocimiento con ellas.

Lo que aprendí con Silvia y Teo son cosas que jamás se me olvidarán. No sólo porque me enseñaron muchas cosas prácticas, sino porque también descubrí (o concienticé) cómo es tener un buen momento dialógico. El diálogo, creo yo, es el motor de la transformación, pues sin él somos incapaces de construir conocimiento, somos incapaces de conocer el mundo, de actuar en él y de transformarlo.

## A B S T R A C T S

**Democratization of knowledge:  
dialogue and voice  
as educational experiences**

SANTIAGO ALONSO PALMAS PÉREZ

This article presents a series of views about the meaning of democratizing knowledge in the context of the articles published in this issue of *Decisio*. The author argues that democratizing knowledge implies an interrelation of positions and experiences, which is what gives way to the creation of new ways to see the world. Thus, knowledge is ideas in permanent reconstruction through dialogue, coexistence and mutual acknowledgment. From the position held by the author and this issue's coordinator, dialogue is a methodological tool that promotes the foundation of common knowledge; it avoids knowledge transmission from one who knows to another who does not; and, in the final analysis, it fosters the constitution of democratic relationships inside which not only a variety of know-hows is acknowledged, but also a series of manners to acquire them.

*Weaving meanings*  
An experience of dialogue among  
know-hows, non-formal education,  
and community organization

ANA LAURA FUENTES LÓPEZ

This material describes a non-formal education experience, developed during a year and a half at the initiative of an office of the General Coordination of Intercultural and Bilingual Education (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) of the Mexican Secretary of Public Education. A methodology called "dialogue of know-hows" was used during this experience with five women who are voluntary operators and serve as liaison between social development programs of the Secretary for Social Development (Secretaría de Desarrollo Social/SEDESOL) and women program recipients. The center of attention was the encouragement efforts undertaken by these volunteers with "growth groups" of elderly people, recipients of SEDESOL's programs. The aim of the project was to strengthen the volunteer's tasks, jointly analyzing their role from an intercultural perspective. Among the outcomes of this experience, acknowledgement of themselves as individuals and of their know-hows stand out, as well as the development of conflict resolution abilities besides planning and diversification of activities with the elderly.

**Xochipilli, a space  
for knowledge construction  
Community musical training  
groups in the Northern  
Mountain Range of Puebla**

ADALBERTO AYALA PLIEGO  
Y ARANZAZÚ DÍAZ FERNÁNDEZ

This article describes a work experience concerned with community development that the Mexican NGO Actions for Community Development (Acciones para el Desarrollo Comunitario, ADECO)—interested in diverse literacy and popular education projects—is currently undertaking. Project Xochipilli is developed in two Mexico City neighborhoods and in three communities in the Northern Mountain Range region of Puebla, the latter with Nahuatl population. In these, there is a community project in the area of cultural promotion centered in music, including playing traditional musical instruments and the recovery of rituals and ceremonies. The greatest achievements have been the creation of communal spaces through music, with a highly traditional aspect; the use of artistic languages, particularly music, based not on talent, but in persistent, dialogical, collaborative and organized efforts; and identity strengthening through the validation and use of nahuatl in work spaces and throughout musical processes.

**An educational experience  
in and for solidarity**

MARÍA DE LOS ÁNGELES DE LA ROSA REYES

This text presents the collaborative work experience between the BA in Pedagogy of the Higher Studies School of Acatlán (Facultad de Estudios Superiores Acatlán), UNAM, Mexico and the business incubator project of the Workers University of Mexico (Universidad Obrera de México) "Vicente Lombardo Toledano,"

whose focus is solidarity economy. This type of joint activity with action-taking institutions is geared at students' complementing their theoretical instruction while, at the same time, contributing to solving specific problems of recipient institutions. The aim for the 2017-2018 school cycle was the creation of an educational proposal that considered development of values and attitudes channeled towards supporting the creation of future producers' solidarity groups as well as the strengthening of those presently working in the businesses incubator. The article develops theoretical, empirical and reflection guidelines –all around work already done- and explains the ensuing proposal: a manual to implement a workshop with the incubator's participants. Recommendations center on the relevance and characteristics of the support awarded the students.

**Towards democratizing access  
to public administration**  
An educational proposal stemming  
from the analysis of the migratory  
paper-work to obtain residency

EMILIO TEVEZ

This is an ethnographic research done by the Social Sciences School of the Universidad Nacional del Centro (Olavarría, Argentina) on the process migrants in irregular situations go through in order to obtain residency in Argentina. The research focused on the obstacles faced by people during the paper-work process, as well as on the relevance of the company and support provided by women workers of the Center for Access to Justice (Centro de Acceso a la Justicia) to the applicants. The ethnography followed the steps taken by two Latin American families. The difficulties encountered by the migrants in the fulfillment of the procedure were examined; it was found that a key aspect of the hardships met originates in the assumptions of migratory authorities regarding the competences of applicants. The former expect the latter to have literacy skills, digital abilities to download internet formats or search for information, etc., based on ignorance about the living conditions of migrants.

**The people who care for  
the monarch butterflies**  
A learning experience  
with environmental promoters  
in Guanajuato, Mexico

ROBERTO MÉNDEZ-ARREOLA,  
JERÓNIMO CHÁVEZ Y ROCÍO TREVIÑO

Monarch butterflies annually cross thousands of kilometers, from the southern part of Canada and the north of the US, towards their hibernation habitat in Mexico. The program Royal Courier (Correo Real) of Profauna, A.C., a Mexican NGO, founded in 1992, develops educational activities with teachers, public officers and general public which include butterfly observation, monitoring and protection activities. This article describes the workshops implemented in 2016 in Guanajuato, an area the Monarchs pass through, with 90 participants –forest rangers who work in the local natural settings, government officers, community promoters, teachers and members of this state civil society organizations. Workshops included educational activities for the observation, recording and monitoring of the butterflies; creation of didactic materials for the participants to work with; and the construction of pollinators gardens to contribute to the feeding and rest of the butterflies. In 2017, a gathering of the workshop participants took place, to share activities and techniques developed throughout the year. In closing, the authors present five resources for environmental learning, developed by them.

**Creating awareness in gender  
and rights through virtual learning  
environments in Argentina**  
An experience to build strategies  
with existing resources

MELINA GISEL ESCOBEDO Y YANINA  
DÉBORA BÓRMIDA CARRIQUIRI

This material analyzes a virtual training experience in Prevention of and Attention to Domestic and Gender Violence, carried out in 2017 in the city of Olavarría, in the Province of Buenos Aires, Argentina. It was a joint program with the Local Board for Domestic and Gender Violence (in the context of the Domestic Violence Legislation of Buenos Aires Province N° 12569/01, under the coordination of the Gender Policy Directorate of the municipality of Olavarría) and the team that runs the Permanent Program of Women's Studies of the Secretary of Outreach, Well-being and Transference of the School of Social Sciences of the Center

**“We are more than doing housework”: a literacy experience with Colombian women in the Altamira Sur Oriental public school**

JOHANNA REY

National University (Universidad Nacional del Centro) of the Province of Buenos Aires. Besides sharing the training experience, the article proposes guidelines to ponder on the challenges of working together with government sectors, and the importance of net-working for public policy implementation, particularly around the specific characteristics of distance education with a gender perspective, and the assessment of learning in virtual environments.

The children and youth, students of elementary education in marginalized areas, fulfill a very important role as reading, writing and arithmetic intermediaries for their mothers or grandmothers when the latter need to do paper-work, go to the doctor, etc. The closeness of the author with these practices, due to her work as a teacher in a public elementary school in Altamira, Colombia, motivated her to design an educational experience to foster multiple uses of written culture and ICTs, relevant for women. The cultural and socio-historic constructivist approach of Vigostky’s was the basis for the design. It began on February 2017, and continues since; 14 women ages 38 to 82 participate. Work is based on the narration of life histories and the knowledge of the women, as means to incite the production of the women’s own texts, linked to their lives. Activities include oral narrative, writing, and the exploration of the use of ICTs, for example, to do Internet searches for images they may later use to prepare PowerPoint presentations they combine with texts.

**Creating spaces for the expansion of knowledge and mutual understanding through dialogue among children, university students and researchers**

JANELLE FRANCO, LILIA RODRIGUEZ  
Y MARJORIE FAULSTICH ORELLANA

This article talks about a non-formal educational experience implemented during the last ten years, in an after-school schedule, at a bilingual school in central Los Angeles, California. The school is placed in an area of low socioeconomic level; the majority of its population is Latin American or Asian. B-Club gathers university students of all backgrounds, girls and boy who go to the local elementary school (between 25 and 40, ages 5 to 10), and researchers from UCLA’ School of Education (between 10 and 30). This is a space in which the diverse linguistic and cultural resources of children are acknowledged and developed. Through dialogue (all teach and all learn), changes in participation and thought are promoted, with the expectation of enhancing inter-cultural knowledge and understanding. The article expounds the pedagogical principles developed by B-Club, and three examples to show the type of interactions and learning it fosters, are presented.

***How am I getting my change?...  
I do not understand***

DIANA SOLARES Y DAVID BLOCK

This text is about a mathematical education experience with three women from a municipality in Oaxaca, Mexico, in which 36% of the population is considered illiterate. The project is part of a research done by the Autonomous University of Querétaro, Mexico, which set out to find how certain adding problems are solved by students of a school for migrant day-laborer families. Participating women requested the researchers to be taught to “do the numbers, use the calculator and to read and write”, to be sure correct change is given them when they go shopping, and to not make mistakes when they themselves sell their wares. The article goes on to explore the strategies commonly developed by women when doing transactions in their community, relying on their precarious literacy and numbers abilities. Emphasis is placed on the relevance of women’s enhancing their know-hows and capabilities to make numbers by themselves, as that would better position them vis-à-vis others with greater power, a position key for subsistence.

### **Sofía Álvarez Cárdenas**

Estudiante de preparatoria en la escuela LOGOS. Ha participado en la campaña de alfabetización que lleva el mismo nombre, aunque no es financiada por la escuela. Todavía no sabe qué va a estudiar, pero se inclina por la física. Cuando era pequeña quería trabajar en la NASA, idea que sigue rondando su cabeza.

### **Adalberto Ayala Pliego**

Promotor cultural, artesano, diseñador y músico aficionado. Ha desarrollado diversos proyectos educativos y comunitarios en la Ciudad de México, Puebla, Estado de México y Chihuahua desde hace más de 30 años, así como diversas propuestas de formación para la gestión cultural. Es fundador de la empresa de diseño mexicano Homohabilis (2014), dedicada a la creación de productos en piel, y coordinador del programa Canto que Florece.

### **David Block Sevilla**

Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (México). Ha desarrollado su trabajo en tres vertientes: la investigación básica en didáctica de las matemáticas en el nivel básico, el desarrollo curricular y la formación de especialistas. Sus estudios han sido sobre la enseñanza y el aprendizaje de nociones específicas de matemáticas en la escuela primaria, mismos que han aportado conocimientos sobre las nociones estudiadas desde el punto de vista epistemológico, curricular y didáctico. Su trabajo ha hecho aportes en el campo de los estudios en didáctica y el diseño curricular, y es un referente para investigaciones en formación de maestros y educación de adultos no alfabetizados.

### **Yanina Débora Bórmida Carriquiri**

Profesora en Ciencia Política del Instituto Superior Nuestra Señora del Rosario (Argentina). Estudió la Especialización Docente en Educación y TIC del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la

Nación; y la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, propuesta coordinada por el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria y la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. Integrante del Programa Permanente de Estudios de la Mujer.

### **Jerónimo Chávez**

Es biólogo, y ha trabajado en distintos proyectos educativos y de conservación ambiental. Se encarga de la administración e implementación de los proyectos del programa Correo Real; edita un boletín y maneja las bases de datos de la migración de la mariposa monarca. Coordinó la iniciativa "Mi Municipio con la Monarca". Además de estar interesado en proyectos de conservación ambiental, tiene un fuerte interés en aprender y desarrollar formas innovadoras de trabajar con grupos y promover aprendizajes ambientales. Actualmente colabora con la oficina en México del Fondo Mundial para la Naturaleza.

### **María de los Ángeles de la Rosa Reyes**

Su formación profesional (Licenciatura en Pedagogía, Maestría en Psicología Social y Doctora en Pedagogía) ha sido en la UNAM (México). Su experiencia profesional incluye el trabajo con organizaciones de la sociedad civil en temas como: infancias y adolescencias con rezago escolar, en situación de riesgo social y de calle, mujeres de colonias populares, y mujeres en situación de reclusión. Desde hace 28 años es docente en la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (UNAM), en el Área Intervención Profesional, asesorando proyectos en campos diversos como educación para los derechos humanos, educación popular, economía solidaria y prevención de adicciones, entre otros.

### **Aranzazú Díaz Fernández**

Educadora popular, socióloga, promotora cultural y facilitadora de procesos educativos y de desarrollo comu-

nitario en diferentes partes del país desde hace más de 20 años. Es coordinadora del programa Canto que Florece. Fundadora y directora general de ADECO, Acciones para el Desarrollo Comunitario, A.C.

### **Melina Gisel Escobedo**

Profesora en Comunicación Social, técnica en Producción Mediática y Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro (Argentina). Estudió la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, que coordina el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, junto a la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y escuelas secundarias de Olavarría e integrante del Programa Permanente de Estudios de la Mujer.

### **Janelle Franco**

Candidata a doctora por la Graduate School of Education and Information Studies en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Su tesis doctoral explora cómo los niños que viven en contextos multiculturales conocen la literacidad y numeracidad a través del juego. Ha sido maestra en comunidades multilingües a lo largo de su amplia carrera en Seattle, Los Ángeles, Nueva York, Argentina y México. Recientemente, junto con la profesora Marjorie Faulstich Orellana y su equipo de investigación, ha participado como coordinadora e investigadora del B-Club.

### **Ana Laura Fuentes López**

Egresada de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, en la preespecialidad de Mediación Social Intercultural (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM). Se ha involucrado en temas como desarrollo comunitario, migración, educaciones alternativas, no violencia y paz. Tallerista y facilitadora en procesos de educación para la paz y fomento de la interculturalidad en espacios de convivencia, tanto en proyectos de organizaciones civiles

como institucionales. Actualmente trabaja en el diseño y planeación de estrategias para el fomento del enfoque intercultural y competencias para el diálogo intercultural en ámbitos diversos. Desde 2015 es colaboradora del Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación Informal y Vinculación en la CGEIB-SEP (México).

### **Roberto Méndez-Arreola**

Ha vivido en el sur, el centro y norte de México, y en ocasiones fuera del país, donde ha conocido muchas formas de mirar la vida y distintos paisajes. Aprendió y trabajó por varios años con educadores populares y actualmente se forma como investigador educativo en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (México), para complementar su formación como biólogo y ecólogo humano. Tiene un fuerte interés en el diseño de materiales didácticos en temas socio-ambientales. Anda en bici y siembra su propio cilantro y lechuga en casa, donde también cuida su lombricomposta.

### **Marjorie Faulstich Orellana**

Comenzó su carrera como profesora bilingüe en Los Angeles Unified Schools, enseñando a alumnos de segundo y tercer grado desde 1983 hasta 1993. Actualmente es profesora en la Graduate School of Education and Information Studies de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA); directora del Programa para la Educación del Profesorado y directora asociada del Programa Internacional de Migración. El trabajo de los primeros seis años de B-Club se resume en su libro de 2016 *Niños inmigrantes en espacios transculturales: lenguaje, aprendizaje y amor* (Routledge, 2016). También ha colaborado en el diseño de un plan de estudios que conecta el intermediario lingüístico con las habilidades lingüísticas académicas. Posee un blog ([marjoriefaulstichorellana.com](http://marjoriefaulstichorellana.com)) y es columnista de *Huffington Post*. Es expresidenta del Consejo de Antropología y Educación.

### **Santiago Alonso Palmas Pérez**

Educador popular y Doctor en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa. Ha participado en campañas de educación popular, como alfabetizador, capacitador y coordinador desde 2001. Ha sido docente en



secundaria, bachillerato y en licenciatura. Coautor de libros de texto de matemáticas y autor de diseños didácticos y desarrollos de *software* didáctico. Ha colaborado con el INEA en la construcción del modelo virtual de educación matemática y con el INEE en la elaboración de materiales didácticos. Actualmente adscrito al Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) – Lerma y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus intereses de investigación son la educación matemática de jóvenes y adultos, el papel de la tecnología en la educación matemática y la construcción social de las matemáticas.

### Johanna Rey

Profesora de educación básica de la Secretaría de Educación Pública de Bogotá, Colombia. Tiene doctorado en investigación educativa con especialidad en Análisis del Discurso y Etnografía en Enseñanza de las Ciencias. Realizó una estancia posdoctoral en investigación educativa en la línea de educación científica intercultural. Cuenta con experiencia en la realización de proyectos de investigación en procesos de formación docente y usos de TIC, múltiples alfabetizaciones con estudiantes de escuelas primarias y población adulta, construcción social del conocimiento científico en el aula y enseñanza de conocimientos indígenas y afrocolombianos en clases de ciencias.

### Lilia Rodríguez

Candidata a doctora en la División de Estudios Urbanos en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Sus intereses de investigación incluyen el aprendizaje y juegos imaginarios en los niños, y el aprendizaje de estudiantes de licenciatura en cursos de servicio y derechos infantiles. Tiene una licenciatura en Antropología por la UCLA. Ha participado en el programa UC-Links por 10 años y colabora en B-Club en diferentes roles, entre ellos, como coordinadora e investigadora. Su tesis doctoral explora la construcción de actividades de juego en el B-Club y la forma en la que alumnas y alumnos de licenciatura son mediadores del juego.

### Diana V. Solares Pineda

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Su trabajo aborda la didáctica de las matemáticas en el nivel básico, el desarrollo curricular y la formación continua de maestros. Su investigación versa sobre: conocimientos aritméticos de alumnos de educación básica en contextos escolares y extraescolares; diseño e implementación de secuencias didácticas para la enseñanza de temas de aritmética; y documentación de prácticas de enseñanza en distintos contextos. Ha participado en el diseño de diversos materiales educativos para alumnos y docentes de distintas modalidades de atención educativa, y ha diseñado e impartido talleres, cursos y diplomados sobre didáctica de las matemáticas dirigidos para maestros en servicio.

### Emilio Tevez

Doctor en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Licenciatura en Antropología Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigador del Núcleo Regional de Estudios Socioculturales (NURES) en temas vinculados al campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación, particularmente referidos a educación en contextos no escolares, interculturalidad en la formación docente y conflicto/mediación en la escuela.

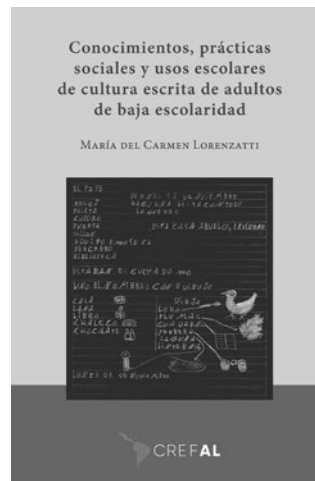
### Rocío Treviño

Es una de las fundadoras del proyecto Correo Real en 1992 y casi desde inicio del programa ha fungido como su coordinadora. Además de su trabajo como líder de la iniciativa, se encarga de recopilar los registros de avistamientos de mariposas monarca enviados por los participantes y de la redacción del boletín del programa. Su cariño e interés por la naturaleza ha sido central para sostener uno de los programas más longevos de monitoreo ciudadano de la naturaleza. Mantiene un bello jardín en su casa en Saltillo, Coahuila, en espera de las monarca.

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

### Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad

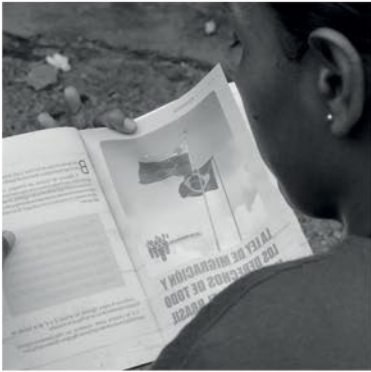
María del Carmen Lorenzatti, Pátzcuaro (México), CREFAL, 2018



El libro de María del Carmen Lorenzatti presenta un estudio sobre las prácticas de cultura escrita que desarrollan adultos de nula/baja escolaridad en distintos espacios sociales (religioso, doméstico, financiero, laboral y escolar). Se analizan cuáles son las actividades y acciones que conforman estas prácticas, a partir de propósitos y condiciones particulares. También se examinan los distintos modos (discurso, imagen gráfica, escritura) que los sujetos estudiados utilizan para otorgar sentido a los textos y, a su vez, para apropiarse de conocimientos. El acercamiento a esta problemática se realiza desde la perspectiva de los nuevos estudios de *literacidad*, que consideran la cultura escrita como *práctica social*, donde cobra importancia el contexto de uso de la lengua escrita y las relaciones sociales que se generan en torno a ella. Se reconocen también los conocimientos de la cultura escrita que los sujetos adultos poseen, sus usos sociales y sus consecuencias.

La pregunta central de este estudio es ¿cuáles son los saberes cotidianos que tienen los alumnos de nivel primario de jóvenes y adultos en relación con el mundo social, y cómo se vinculan a través de la cultura escrita? Esta pregunta, a su vez, se desgrega en otras más específicas referidas a los contenidos de ese conocimiento cotidiano, y a cómo se expresan en cada uno de ellos, es decir, qué se lee y escribe sobre estos temas.

Este libro pretende aportar herramientas teórico-metodológicas para desarrollar propuestas de enseñanza en el campo de la educación de jóvenes y adultos. De manera particular, busca incidir en los modos de favorecer el acceso a la cultura escrita de una amplia franja poblacional que nunca fue a la escuela, o no terminó en la edad correspondiente. También brinda conocimientos para elaborar propuestas curriculares y de formación específica para los maestros y alfabetizadores.



# CREFAL

## Publicaciones recientes

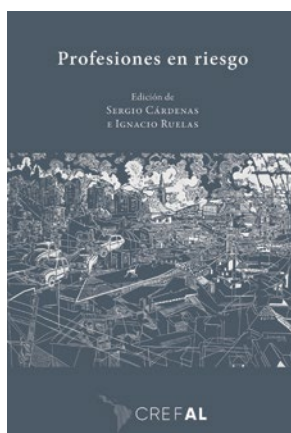
---



María del Carmen Lorenzatti, *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Pátzcuaro (México): CREFAL, 2018.



Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *La transformación de la educación media superior*, Pátzcuaro (México): CREFAL, 2018.



Sergio Cárdenas e Ignacio Ruelas (editores), *Profesiones en riesgo*. Pátzcuaro (México): CREFAL, 2018.