

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

**PATRONES DE DESARROLLO DE HABILIDADES
SOCIOCULTURALES DE NIÑOS Y NIÑAS TSELTALES
EN SU PRIMERA INFANCIA EN LA COMUNIDAD DE
KULAK´TIK, MUNICIPIO DE TENEJAPA, CHIAPAS,
MÉXICO.**

Petrona Girón Zapata

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe.

Asesor de tesis: Mgr. Alex Cuiza Romano

**Cochabamba - Bolivia
2013**

La presente tesis Patrones de desarrollo de habilidades socio-culturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia, fue aprobada el.....

**Asesor
Mgr. Alex Cuiza Romano**

**Tribunal
Dr. Elias Pérez Pérez**

**Tribunal
Dr. Fernando Prada**

Tribunal

**Director del Departamento de
Post-Grado Facultad de Humanidades
Mgr. Vicente Limachi Pérez**

**Decano
PH.D Greby Rioja Montaña**

Dedicatoria

“La gloria, es haber llegado al cumplimiento del deber”

Quiero dedicarle este trabajo

Al programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos PROEIB ANDES

A las familias: Gómez Girón, Guzmán Girón, Girón Gómez y Santis López por abrir las puertas de su hogar y por permitir ser parte de sus vivencias cotidianas.

A la FORD FOUNDATION INTERNACIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM, MÉXICO,
institución que brindó el apoyo económico para estudiar la maestría a través de su
Programa Internacional de Becas de Posgrado para indígenas

A mis Padres Alonso Girón y María Zapata por estar conmigo cuando más los necesité,
en especial a mi madre por su ayuda y constante cooperación

A mis hermanos: Rosalinda, Javier Antonio y Maribel por impulsarme día a día a continuar
y lograr mis metas.

A Dios que me ha dado la vida y fortaleza para terminar este trayecto educativo.

Agradecimientos

A Dios por permitirme terminar la carrera y estar a mi lado en todo momento.

A mis padres: María Zapata y Alonso Girón, por brindarme sus oraciones para el logro de mi carrera.

Al magíster Alex Cuiza por su paciencia y por compartir los momentos difíciles en la redacción de la presente tesis.

Al doctor Elías Pérez Pérez por disponer del tiempo necesario para la lectura de la tesis.

A todos los docentes del PROEIB Andes por compartir sus conocimientos, valores e ideales.

A la FORD FOUNDATION INTERNACIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM, MÉXICO, institución que brindó el apoyo económico para estudiar la maestría a través de su Programa Internacional de Becas de Posgrado para indígenas.

A Blanca Ceballos y Xochitl Hernández por su atención a la parte administrativa de la beca.

A las familias: Gómez Girón, Guzmán Girón, Girón Gómez y Santis López por abrir las puertas de su hogar y por permitir ser parte de sus vivencias cotidianas.

A mis compañeros, amigos y amigas de la maestría de la 7° versión, por darme palabras de aliento en la culminación de este proceso de formación (mixe, aymaras y quechuas).

En especial a Maricela Ramos y Rutilia, dos compañeras y amigas mexicanas que fueron parte de mi familia durante los dos años de mi proceso de formación en Bolivia. Dios los bendiga por siempre.

A Jose Luís L.G. por darme alientos a distancia y acompañarme en la fase final de mi proceso de titulación.

¡¡ Wokol lawalik !!

Resumen

La presente investigación trata de los patrones de desarrollo de habilidades socio-culturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia, realizada en la comunidad de Kulak'tik municipio de Tenajapa, Chiapas. Explica y demuestra cómo los niños van insertándose en las actividades prácticas que se realizan en el campo y cómo desde el hogar van asumiendo gradualmente responsabilidades a partir de una cierta edad.

En las actividades prácticas y los quehaceres del hogar, los niños y las niñas comienzan a interesarse para incorporarse de manera espontánea y natural con el apoyo familiar, les ofrece la oportunidad de involucrarse de manera directa en lo que comúnmente la familia realiza cotidianamente. Esta oportunidad de hacer desde temprana edad, les permite ir comprendiendo y entendiendo los roles que irán asumiendo en la familia a la cual pertenecen.

Esta dinámica de involucrarse en las actividades de las personas adultas les permite ir descubriendo y explorando lo que forma parte de su entorno socio-natural, mejorando en gran medida las habilidades tales como la percepción visual, la habilidad psicomotora y gruesa, la habilidad en saber identificar entre lo maduro y lo verde. Así como también, en saber cómo saber dar uso las herramientas de trabajo que les proporcionan los mejores durante una jornada de trabajo, por ejemplo, el azadón y el machete. Instrumentos básicos para el trabajo de campo de esta comunidad.

Respecto al espacio del hogar les permiten manipular los objetos que no son filosos, en este caso, cucharas, platos, vasos, cubetas para almacenar el agua cuando llueve y de igual manera cuando es momento de la elaboración de las tortillas, tanto niños y niñas ayudan a poner las leñas en el fuego con cuidado.

Así mismo, el dejar ser parte de las actividades prácticas que los padres de familia realizan, también es un motivo que les genera al sentirse parte de las responsabilidades en la vida que se asignan en la cocina y en trabajo de campo. Estas formas de involucramiento de actividades, van logrando una socialización de aprendizajes útiles y significativas, que llevan a desafiarse a sí mismos a los niños y niñas desde temprana edad, demostrando a los demás que también están la edad de hacer y aprender las actividades de los adultos.

Por último, integrarse a una actividad práctica, les despierta la curiosidad por representar de manera simbólica lo que puede aprender en una actividad vivida, por ejemplo, el

cuidado del ganado, que lo recrean como un juego simbólico compartiendo con sus hermanitos (as), y amigos (as).

De esta manera, los niños y niñas van aprendiendo a socializar, reproducir y resignificar lo que ellos van haciendo durante una jornada trabajo, durante la movilización que hacen al llegar al espacio de trabajo.

Palabras clave: patrones culturales, crianza, desarrollo de habilidades psicomotoras, cognitivas, aprendizajes y socialización, el conocimiento, juegos simbólicos, la articulación de los conocimientos con la cultura.

Slajibal k'op ayej

Xcholojibal te swenta ajtel

Te bit'íl a lijkes te ayej ta swenta sp'ijubteswanel te alaletik ta slumal batsil winiketik ta tenejapa, Chiapas, melel ja te mayuk lom ak' bil ta snael stojol te bin ut'íl te ya xnopteswanik te sme stat te ch'in alaletik ta paraje yu'un te kulak'tike. Ja jich yu'un te ya kak' ta nael te bit'íl ya xlikik snopik ajtel te alaletik ta oxeb sok ta chaneb jawil.

Xok xan lik jnak tal te bit'íl a lij nop te ta ch'inil tal, ja jich yu'un la jultestal ta ko'tan, melel jate bit'íl a ochon ta snail nopunil ta swenta preescolar, mayuk banti la kay ak'el kil te binti paslatik ta jnatike, ja jich yu'un jul tal ta jol te binti ya jk'an k'abe yil te p'ijubteswaneletike ta jujun snail jun ta lumlumtik.

Te sbabil ayej te banti maba lek yakal ta pasel, ja te bit'íl ya xnopteswanik te p'ijubteswanetike, melel ja yu'un te binti ya yak'ik ta ilel, maba ts'ako sba sok te binti na nix ya spasik ta snaik te alaletike, jame yu'un maba kilobetik stalel te binti sbabi spasik te alaletik ta snaike. Melel janax te mach'a yas jnopteswan, janax ya yilik te banti yax tojkik sok te banti ts'atbikik sbi'ilik te ch'in alaletike, janax me jich ya yilik te ka p'ijubteswaneletik. Janax me jich te stok lijik te binti sna tal ta xch'inil te alaletike, mayuk ba ya snopik, ni ya yak'beik swenta teme ay bitik ya snopik tal ta snaik te alaletike.

Jame jich yu'un te maba ya yantaik te nopunile te ch'in alaletik, ta yoxebal, chanebal sok te joebal jawil te bit'íl yas tak' tsabil te sbiilike. Ja yu'un te ta snail nopunile mayuk ba ya xtojobik ta snael te binti yak'ta ilel te p'ijubteswanetike, ja jich bit'íl te tajimal sok xan te binti ya xlik pasik ta yutil snail june.

Jich yu'un te ta yutil snail snopunil yu'un te preescolar, maba ya tsakik te binti pastik la ta sna te alaletike, janax ya yak'ik ta ilel te binti xi ak'bilik yilik ta swenta yu'un te awalelitike, ja jich te bit'íl ta jimal te sbiil "moch te kapal xa ta boniletik". Jai tajimal lini, janax me ya yalulaik te binti yal tal te p'ijubteswanele, mayuk banti yan xan ya spasik, janax jich ya sjutesik te bit'íl ya yayike. Jame jich yu'un maba lom tsakbil te bit'íl ya xnopteawanik te p'ijubteswaneletike, melel jate mayuk banti yutsilal ya sk'an spasik te alaletike, mayuk lom ya xnit betik yo'tanik te binti ya yayik ak'el snopel, jame yu'un xan te maba lom ya yaybeik sk'op te kaj snopteswane yu'unike.

Melel ja te bit'íl yax k'opojike te p'ijubteswaneletike, maba ja ya stutesik te sbats'íl k'op te ch'in alaletik te bit'íl yax k'opojik ta sna sme sok tat te alaletike, jich bit'íl xan te sbonil te ya kaltik ta bat'íl k'ope.

Te binti maba snaik te p'ijubteswaneletike, jate banti snail yu'unik te binti ya yixlanik ta snaike, ja jich bit'il te ta snaike sok te bit'il sleoibil stjajimalik teta banti x-ajte statike, me lel jate sbabil ya xlikik ta spasel te binti ya yal yo' tanike sok te xch'ulelike. Ja jich yu'un maba tsakbilib ta ilel yu'un te kaj p'ijubteswaneletike, maba snaoik te binti ya yixlan ta snaik te ch'in alaletike.

Te yan xan te maba snaik te bit'il yax ch'iik tal te alaletike, jate mach'a mero awalelatike yu'un te p'ijubtesbilib yu'un te binti ya snoptes te p'ijubteswaneletike yu'un te ch'in alaletik yu'un te kaj preescolar. Maba snaoik stojol te banti yax likik ta wilel, sok xan te ajtel te ya yala pasik sok te sme tatike. Maba ta smulik, me lel te ta xch'inilikeke ja jich la yayik jnoptesel yu'un te skaj p'ijubteswaneletikeke, jananix ya yak'ik ta ilel te bit'il la yayik jnoptesel.

Te bit'il yak'ik ta ilel junil te p'ijubteswaneletike, jame yu'un te maba snabeik sba stalel te bit'il yax a laj tajinik sok te bit'il yax lijkik ta ajtel, sok xan te ta jayeb jawil te yax xlijkik a ajtel sok te sme tat ta snaike. Ja jich yu'un maba snaik te binti xi ya slikexik ta snopteswel te alaletike, maba snaixan te binti ya snaj spasel ta ch'in alaletik ta yutil snail jun, yantik bitik ya yak'ik ta nopel, ja jich yu'un te alaetike maba sk'an xbatik ta nopunil, me lel ja' te mayuk maba butsan k'inal ayik ta yutil te snail june.

Binti ya yay pasel tal

-Ya yay jnakanel tal spasil te binti ut'il te ch'in alaletik yax xlij spas te ajteletik te binti ay ta yutil snaike te ch'in alaletik ta slumal tseltaletike.

Binti sk'an ilel te ta ajteliline

-Ya yay ilel te banti yax likik ta a'tel de ch'in alaletike ta banti ayike

-Ya yay nopilael te banti yax lijkik ta koltawanel te ch'in alaletike te ta snaik sok te ta snail june.

-Ya kaybetik sk'opik te metiketik sok te tatike te ta swenta te bit'il ch'iemike.

Bi yu'un

Jate ya yay k'anel te ya yay tsakel te bin ut'il te ch'in alaletik yax likik snopik te a'tele te ta slumal te bats'il winiketik, sok xan te bit'il ya spasik te yixtabik te binti ya snopik te bit'il ya xjunawanik te ta k'altik sok te sme state. Ja jich yu'un te ya k'antik te kak'tik ta ilel te jayeb yawilal te alaletik ya x-a'tejikixeke.

Jate bit'il ay bi ya xlij spasikixeke, yax lij snopilal yu'inik ek, melel te bit'il ya koltawanikixeke teme ya yak'ik'ix ta ilel te binti ya snaix spasel. Jate binti ya spasikixe k'e ay me swentail sok tulan sk'oplal, jame jich yu'un te yay ilel te binti ya snaikix spasel sok te ya yay pajel sok te ta yu'til snail jun te binti ya spasik. Melel jate bit'il yax ochik ta yu'un preescolar maba ya yayik noptesel te binti ya spaik te ta snaike sok te binti yas pasik ta yutilal k'al te sme statike.

Melel te ta swenta snail jun te yak'o te ajwalil ta slumal yaxil k'inal, mayuk me yalbe te kaj p'ijubteswaneletik te binti xi ya stak' tundesik te binti snaikis spasel te alaletik sok xan te ayuk ya tsakik te ta sujine, te banti ya snakanik te binti ya yak'ik ta ilel.

Ja jich yu'un, ya sk'an te binti ya stak' kak'tik ta ilel, a yu'un stak' ts'a sba sok te binti ya sk'an noptestik te ch'in alaletik jate ta sjun te awaliletike sok te binti ya yalek te sme stat alaletike, ja jich ta xchebal ya sben a te bats'il nopunile.

Binti be la t'umbel te ja jich chiknatal te aj'tel

Te bit'il a jna stojol te binti ya spasik te ch'in alaletik ta snaik, neil la lej te banti ya stak' xjilon te ta naetike, ja jich yu'un te la nop ta lek te ta slumal te Bats'il winetik yu'un te Tenejapa, jate te paraje yu'un Kulak'tik. Ja jich neil la jnop te ye. Wai te bit'il a ochon te ta paraje, ja la k'opon te swenta mach'a smako te yu'un pamlejal te banti ay snaik te winiketik sok te antsetik.

Ja jich yu'un la k'opon te comité yu'un te alaletik, la cholbe te binti ya xba pas te ta yutil te paraje-e, la kalbe te oxeb naetik te banti ya kil te alaletike te binti ya spasik sok te sme state ta na-e, sok xan te banti ts'um tte yawil sk'alike. Ja jich yu'un k'o'on te ta jnaetike, jich yu'un k'oon te ta sbail na yu'un te Mikel K'ante, la kalbe te binti bi yu'un la ts'abe te sna. Jich yu'un la kalbe te ay a laj ch'in kerem yu'un te ts'ako oxeb jawilal, ja jich te ja ya stak' te ya kil te binti ya xkoltaotik ta aj'tele.

Ja jich a lijkon ta spasel te ka'tele, lij kiltikla te ch'in alaletike te binti ya spasik ta snaike, wai la koltaba sok te binti ya ts'unik te ta spasil jawil, ja jich yu'un la lik' nakan te binti ya spasik ta spasil jawile, ja jich yu'un la pas ta sepel jun, pajal sok te u' yax lok' ta jujun ak'ubal.

Wai lik' jun xan ta ajtel te sme statik te alaletike, melel ja te lek la kil a te binti ya snaikix spasel ta yutil k'al te ch'in alaletike. Te bit'il yax likik ta aj'tel jame te ta waxakeb ora yu'un te kawaltike, ak' ts'intik te banti xlok'ik ta wakeb ora sok ta jukeb ora, janax ya yilik teme sakub k'inal yax bajtik ta aj'tel sok te alaletike yu'unike.

Ja jich yu'un la kil te oxeb alaetik te sbiilik, Antun, Alux sok te xmale. Jate ch'in alaetikine ya snaikix spasel te bit'il ya sbojik te yabenal sok wamalul te yanil capetaetike, ja jich yu'un ya naikix stulel te sik cakpe. Sok xan te bit'il ya xilik xan ta snaike, ya mak'linik te ch'u ch'ul mutetike, sok te ts'ietike, bay sok te xawinetik sok te kots'etike. Jame Jich yu'un ya yalaj pasikisek te binti ya yayik alel yu'un te sme statike.

Spasik yixtabik ta yu'til k inal sok te ta snaike

Te binti la snit ben jko'tane, jate bit'il yax lijkik ta pasel stukel te binti ya yal yo'tanik ta yixlanele. Melel jate bit'il ya xlubik ta aj'tele, ya xkechanik jilel, wai, yaxba chapik te binti ya pasik ta tajimale.

Ja jich chan te bit'il la jun ta aj'tele, te ch'in antun, janax la yil te jelaw te ch'ajal tak'in xulemen xkaltike, la lik spas ta stukel, neil la slej te binti ya stak' spasa-e, ja jich yu'un ya stak' natik stojol te alaetike, ya nax snaik ya'yel te bit'il xlubik ta aj'tele, wai yaxba yanimal pasik te yixtabike, jame jich te bit'il yax a la ch'iik te alaetik ta yu'un paraje kulak'tik.

Te binti ya snopik xan te alaetike jate smaklijel te ayej te binti xi yax xk'opojik te sme statike, wa-i teme sbatik ta aj'tele, yax lik cholbe baik te binti ya yay te yax chol sme-e, ja jich yu'un te alaetik te bit'il yax benik sok te sme stat, lek jamal te chikinike sok ja jich k'un k'un xlikik ta ayej k'op. Te yan xan binti ya snopik te alaetik, te bit'il yax benike, jate ya yak'beik yej tal te banti yax k'axik te sok sme state, ja jich bit'il teme ta xin sk'ab yax k'atp'unbel te be-e sok te me ak'ol ya xbenik bele k'e, janax me jich te bit'il ya snopik te bele. Ja jich xan te ay nax binti ya yal yo'tanik te bit'il yas k'an sk'okike, ja jich bit'il te nichimetie ya staik ta ilel ta be-e, janax mete ya yayik alel te banti maba lek ya stak' ta stulel, melen jate ay banti yax taotik te sak'al chin sok te sakil oval ya xtaotike, jame jich te k'un ya xlik snabesba te binti ya stak'stul sok te binti maba stak'e.

Te ta slumal te bats'il winiketike, mayuk banti te maba ya yak'ikuk ta tajimal ta yal xnich'anike, melel jate mayuk manax yak'beik swenta yilele, jame yu'un sok ants sok winik yax lubik tal ta ya'tele, jame jich yu'un maba lom ya smak'ijik teme ay mach'a yakal nax ta tajimal, jame xan jich te bit'il mam mechuntik nametale, maba lom yas wentainotik, jatome ay macha uts'inta wan, janamex ya yak'ik nujkul sok te pek'.

Te alalaj ach'ixetikeke, jame ya sk'ainik te binti xi ya spas waj te sme-e k'e, melel ja yu'un te antsegtik ta paraje, lom sab nas ya slikik pasik te waje, melel ja yu'un te sab nax ya

xabtik ta aj'tel sok te mamalalike. Ja jich yu'un te ach'ixetik ya yayik jnoptesel te sab' yas sk'an teme xachike.

Binti yal spisil te aj'telile

Ja jich yu'un te binti ba yay ilel te ta oxeb naetik yu'un te paraje kulak'tik, te ch'in alaetik ta ch'inilil ya snopik te aj'tel yu'un te casarona, sok te machit, te awojil, sok xan te bitik ya stak' tumentik ta aj'tel ta k'inale.

Te binti lom tulan la kilt ta junjun naetike, jate binti xi ya xnopteswan te meil sok te tatiketike. Melel ay banti naetik te mayuk mach'a lom te ya yich sba ta wenta yilel, ja jich yu'un ay mach'a te janax ya yil te capteletike, ay banti te talom uts te yax aj'tejike, ja jich te ta al nich'anetike, maba lom uts nax ya snaik te aj'tele, janax ya smulanik te ya yilik te binti yax k'ax tan en skaltike, te ta kaxlan k'op ya yay alel te sokexwanil jololetik, melel janax te ya xnakanik sok ya yilulaik te binti ya xk'axtea-e.

Kak'tik ta ilel te binti ya sanik spasel te ch'in alaetik

Ja jich te binti la kalix ta sbabil te aye'je, ja jich yu'un te sk'an te p'ijubteswanel te ya yak' ta ilel ta yutil te snail june. Janax mete ya sk'an sbabi yil te binti ya yala pasik te ala ch'in alaetik te snaike, melel jate bit'il la kal, ay banti te amba lom uts ya x-aj'tejike, ay mach'a te ay sp'omalik, janax jich ya stak'xweik yilel e k'a, jame jich yu'un te mach'a ya sk'an sna' stojol te bit'il kuxinemik te alaetik ya jujun snaike.

Indice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Slajibal k'op ayej	v
Indice	x
Abreviaturas	xiii
Introducción	1
CAPÍTULO I	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1. Identificación del problema	4
2. Objetivos	7
2.1 Objetivo general	7
2.2 Objetivos específicos.....	7
3. Justificación	7
ASPECTOS METODOLÓGICOS	10
1. Tipo de investigación	10
2. Metodología	11
3. Población	12
3.1 Participación de las familias en la investigación	13
3.2 Entrevistas a personas sabias.....	16
4. Unidad de análisis	17
5. Descripción de técnicas e instrumentos	18
5.1 Instrumentos	18
5.2 Técnicas utilizadas	21
6.- Proceso de recolección y sistematización de datos	23
7. Consideraciones éticas	24
8. Experiencia en la investigación	25
CAPÍTULO III	30
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	30
1. Patrones culturales en contextos indígenas	30
1.1 Prácticas propias de crianza de niños	32
1.1.1 Organización de espacios de desarrollo infantil	33
1.2 Enseñanza y aprendizaje en comunidades indígenas	35
1.3 Aprendizaje y socialización	41
1.4 El conocimiento en el desarrollo infantil.....	43
1.5 La adquisición del lenguaje	46
1.6 Desarrollo de habilidades de la infancia	47
1.6.1 Desarrollo de habilidades de los niños indígenas	49
1.7 La relación de preescolar y la EIB en México	50
1.7.1 Un nuevo enfoque de EIB	52

CAPÍTULO IV	55
RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	55
1. Descripción del contexto general y temático del estudio.....	55
1.1 La comunidad y las fuentes de agua	56
1.2 El clima y suelo de la comunidad	57
1.3 Los fundadores de la comunidad de Kulak'tik.....	57
1.4 Aspecto educativo	59
1.5 Aspecto social y cultural	63
1.6 La identidad indumentaria de la comunidad	63
1.7 El arte y religiosidad de la comunidad	64
1.8 Sistema de producción alimentaria.....	65
1.9 Sistema de organización política	66
1.10 Tipo de vivienda	68
1.11 Sistema de organización del trabajo familiar y comunitario.....	68
2. Movilización de niños y niñas entre saberes y haceres.....	70
2.1 Conociendo la herencia.....	75
2.1.1 Acercamiento al primer espacio de aprendizaje	77
2.1.2 Salir juntos para ver lo que hacen en su trabajo	80
2.1.3 Se distribuye el trabajo, ahí se aprende	82
2.1.4 Demostrar y escuchar.....	86
2.1.5 Uso de técnicas de herramientas de trabajo	90
3. “Lo que ellos quieren hacer”	100
3.1 La fuerza se gana haciendo	106
3.2 Toman sus propias decisiones	109
3.2.1 Reconocimiento de formas y tamaños de frutos	112
3.3 El juego es la semilla de las habilidades.....	117
3.3.1 Dejar jugar y contar.....	117
3.3.2 El juego y sus representaciones (pastik kiltik a ts'í kix tab'tik).....	120
3.3.3 Organización y creación de juegos	128
3.3.4 La reciprocidad entre el juego y la alimentación.....	130
4. Demostrar para ser parte de los haceres	132
4.1 Previsiones ante los peligros.....	133
4.2 Primeros valores adquiridos desde pequeño.....	135
4.3 Cuidado de mi propio ser	136
4.4 “Ya viste como hago yo”.....	137
4.5 Todos aprendemos a trabajar seamos niños o niñas	139
4.5.1 Unirse al trabajo.....	140
4.6 Aprendiendo a sembrar frijoles.....	144
4.7 El trabajo se reparte y se hace junto	145
4.8 Se escucha y se hace	147
4.9 Memorización de sonidos de animales.....	150
4.10 Mostrar interés en el cuidado de los animales.....	151
5. Así se habla.....	152
5.1 Cuando camino, platico con mi madre.....	153
5.2 Demostrando en mi juego cómo se hacen las tortillas	155
5.3 Saber escuchar cómo hablan los demás.....	156
5.4 Reconocer las advertencias que se dan dentro de la cocina	158

5.5 Entender lo que le dicen.....	159
CAPÍTULO V	161
Conclusiones	161
CAPÍTULO VI.....	170
Propuesta educativa desde un enfoque intercultural para reconocer e integrar los patrones de desarrollo socioculturales en la escuela.	170
Bibliografía.....	193
Anexos.....	199

Abreviaturas

SEP	Secretaría de Educación Pública
PEC.	Programa de escuelas de calidad
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación
SEGOB	Secretaría de Gobernación
DGEI	Dirección General de Educación Indígena

Introducción

En la presente tesis de investigación denominada “Patrones de desarrollo de habilidades socioculturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia” realizada en la comunidad de Kulak´tik, municipio de Tenejapa, Estado de Chiapas, México, se describen los patrones que conservan las familias tseltales para desarrollar las habilidades de los niños en las actividades sociales y productivas de la comunidad. Entendiendo que cada contexto socio-cultural tiene su propia peculiaridad en el desarrollo de habilidades no sólo para sí mismo, sino también para otras prácticas.

La tesis describe las formas de desarrollo de habilidades de los niños y niñas de esta comunidad, tanto en su gradualidad y oportunidades prácticas que les brindan los mayores desde su contexto comunitario. Dichas oportunidades se van manifestando en los espacios del hogar y del trabajo en el campo, donde entretienen valores de reciprocidad en unión con el trabajo, además de la responsabilidad, imaginación, creación de juegos relacionados a los quehaceres de la vida cotidiana y los valores que son manifestados en las acciones que realizan los padres de familia.

Este estudio explica cómo los niños y niñas tseltales desde temprana edad se van incluyendo en las actividades prácticas, hasta llegar a sentirse parte de los quehaceres en una jornada de trabajo. Esto les permite desarrollar distintas habilidades que el mismo espacio propicia. Asimismo, explica la forma en que los padres de la comunidad dejan una cierta autonomía a sus hijos e hijas, con el propósito de que ellos exploren y descubran por si mismos el medio social y natural que les rodea.

Con este trabajo es posible entender que las actividades prácticas que se realizan dentro y fuera del hogar en la comunidad, juega un papel fundamental para el desarrollo de habilidades en la vida de los niños y niñas desde temprana edad.

La presente tesis está estructurada en seis capítulos.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema. Se da a conocer las razones que me motivaron para realizar esta investigación sobre los patrones de desarrollo de habilidades en los niños y niñas tseltales en su primera infancia. Incluye los objetivos generales y la justificación que describen y guiaron todo el proceso de la investigación, pausando con el análisis, descripción y reflexión en torno al desarrollo de habilidades que los niños y niñas realizan en los espacios donde interactúan y los instrumentos con las que ellos cuentan.

El segundo capítulo aborda aspectos metodológicos que describe la manera en que fueron usadas las técnicas de investigación, la observación, la entrevista abierta, la descripción y la sistematización de los datos. Asimismo, aborda los instrumentos que permitieron recabar la información, tales como el diario de campo, el cuaderno de campo, la cámara fotográfica y la grabadora. Instrumentos que fueron fundamentales para recolectar la información, con el fin de sistematizar y triangular los datos obtenidos de las familias asumiendo las consideraciones éticas de los autores de la investigación.

En el tercer capítulo se presentan los fundamentos teóricos, basados en los estudios que se han realizado en distintos contextos indígenas. Para tal efecto, se retomaron estudios sobre las prácticas de crianza de niños, organización de espacios de desarrollo infantil, enseñanza y aprendizaje, aprendizaje y socialización, el conocimiento en el desarrollo infantil e interculturalidad en la educación preescolar.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados y el análisis de los datos obtenidos. Este apartado se organiza en dos momentos. El primero describe el contexto de la comunidad de Kulak'tik donde se llevó a cabo la investigación. El segundo momento refiere el análisis de datos que se desarrollaron en base a tres aspectos. El primer aspecto se refiere a la movilización de los niños y niñas entre los saberes y haceres durante las caminatas que se hacen para llegar y acercarse a los espacios de trabajo. El segundo aspecto se refiere a la autonomía que ellos gozan para hacer algunas actividades propias a su edad, lo cual les permite explorar lo que hay en la familia y la comunidad; así como también crear sus propios juegos después de haber realizado o apoyado a los mayores en una actividad práctica. El tercer aspecto explicita la manera en que los niños y niñas van siendo parte de los haceres prácticos y no prácticos que se realizan en el hogar. Esto es a partir de lo que ven, escuchan y del mismo modo estas oportunidades van descubriendo sus propias habilidades.

En el quinto capítulo, se sistematizan las conclusiones del estudio en base al análisis reflexivo de los conceptos. En el se hace una explicación del porqué el campo y el hogar son los espacios donde los niños y niñas comienzan a desarrollar sus primeras habilidades.

En el último capítulo, se presenta la propuesta denominada "propuesta educativa desde un enfoque intercultural para reconocer e integrar los patrones de desarrollo socioculturales en la escuela". En base a los resultados obtenidos durante la investigación se propone implementar una nueva planificación para los docentes a partir del método

inductivo intercultural, con el fin de integrar las experiencias y conocimientos que los niños y niñas realizan desde su hogar y en el trabajo de campo. Asimismo reconocer y valorar los patrones culturales que son usados comúnmente en la comunidad de Kulak'tik para ser trabajados primeramente fuera y posteriormente dentro del aula.

A quienes somos docentes y otros investigadores en el campo educativo nos interesa explorar estos temas de lo que se denomina educación intercultural. No se trata de menospreciar las habilidades de nuestros niños y niñas que crean en su contexto, sino más bien se trata de descubrir las formas y maneras en las que ocurren, para poder ejercer un mejor proceso educativo. Espero que este estudio sea de común interaprendizaje para que abra nuevas posibilidades de análisis que nos orienten a descubrir el desarrollo de nuestros niños y niñas de nuestros pueblos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Identificación del problema

La educación básica preescolar en México ha cobrado fuerza a partir del año 2004 con los nuevos planes y programas de este nivel educativo, así como la necesidad de normar la educación básica en todos los Estados que compone la República Mexicana, asumiendo la calidad educativa y una formación integral de los menores.

Con esta normativa hoy en día, en México, los centros educativos de nivel preescolar tienen mayor demanda educativa por parte de la población. La Educación Preescolar toma importancia y deja de ser considerada como un espacio de entretenimiento, de cuidado y carente de metas educativas¹.

Este nuevo programa se renueva con metas y objetivos educativos con base en el desarrollo de habilidades y competencias de los niños y las niñas para ingresar en el nivel primario, respondiendo a las necesidades de las nuevas generaciones y de los imperativos educativos dentro de una sociedad globalizada.

Asimismo las reformas de educación preescolar buscan nuevas estrategias de trabajo, considerando las habilidades y competencias que los niños y niñas traen desde el hogar, como el primer espacio donde comienzan a explorar y conocer lo que es parte del contexto donde vive y descubre constantemente. Por ello, entre los propósitos fundamentales que la educación preescolar busca “Desarrollarle la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos”². Además de este propósito existen otros, que pueden contribuir gradualmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, durante el proceso de implementación de estos propósitos de la educación preescolar, se verifican rupturas de comprensión integral en el desarrollo de habilidades de los niños y niñas. Asimismo, varios estudios revelan que hay desconocimiento de las educadoras a los procesos de desarrollo infantil de los niños y niñas desde su

¹ En línea http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/parte_1.html . Fecha de consulta 15-06-2013

² Programa de Educación Preescolar del SEP (2004:28)

contexto socio-cultural. No se considera las normas o pautas de su desarrollo durante la etapa de su socialización anteriores a su ingreso a la institución escolar.

A partir de las experiencias vivenciadas en la interacción con las compañeras docentes en la comunidad de Kulak'tik, Tenejapa, Chiapas, se pone en evidencia las problemáticas que se enfrenta por la poca pertinencia al contexto cultural en las planificaciones de desarrollo de las sesiones de clases con los niños y niñas, ya que en ocasiones no existe coherencias con lo que queremos enseñar.

Con frecuencia se percibía que las educadoras no contaban con suficientes conocimientos sobre el desarrollo de la primera etapa de los niños indígenas tseltales, ya que el referente del diagnóstico inicial de la primera etapa (cartilla de vacunación) es presentada por parte de los padres de familia al momento de inscribir a sus hijos en la educación preescolar. Eso es el que se utiliza algunas veces como referente de desarrollo.

Estos referentes no son suficientes para conocer más allá de lo que responden los niños en los diagnósticos. La mayoría de las veces nos quedamos con lo poco que saben, tampoco se ha valorado lo que el niño hace en su casa. En muchos casos, se provoca la inasistencia escolar del niño, porque el niño y la niña no logran entender que en el salón de clases hay otras formas de vivir, de aprender, de jugar, que no se relaciona con lo que hace en su casa y comunidad.

En los centros de Educación Preescolar en el medio indígena, con frecuencia se implementan experiencias alejadas de la realidad lúdica, afectiva y lingüística de los niños y niñas. Pude observar en la clase de una educadora que la implementación de las dinámicas de trabajo en las sesiones de aula están lejos de aportar elementos positivos en los niños con lo que se logra inseguridad, temor y descontextualización de lo que el niño conoce.

Por otro lado, las mismas educadoras desconocen los espacios de desarrollo de competencias y habilidades, donde los niños hacen uso de sus primeros conocimientos a partir de actividades libres (juegos en donde el niño salte, brinque, que requiera equilibrio de su cuerpo) o una actividad dirigida por parte de sus padres (por ejemplo, juntar frijoles, café, frutos, alimentar a los animales, entre otras).

Otro problema que se puede destacar, es que los de la comunidad realizan sus actividades prácticas para ellos mismos sin visibilizar las habilidades que sus hijos e hijas desarrollan durante la ejecución de las actividades prácticas. Sin embargo, en los padres de familia existe preocupación por lo que hacen sus hijos, pero no en términos de desarrollo de habilidades. Ante esto, ellos consideran que la escuela es el único espacio quién se encarga de desarrollar las habilidades de sus hijos, esto a partir del desarrollo de la escritura, del canto, entre otras actividades.

Por otro lado, también se desconoce los espacios de desarrollo de competencias, habilidades, donde las niñas (os) hacen uso de sus primeros conocimientos, habilidades, capacidades a partir de actividades libres (juegos en donde el niño salte, brinque) o una actividad dirigida por sus padres (por ejemplo, juntar pepas de frijol, café, frutos, alimentar a los animales, entre otros).

Otro factor que no ha permitido conocer estos espacios de desarrollo de los niños, anteriores a la escuela, son los escasos estudios relacionados sobre habilidades al trabajo cotidiano en los espacios y escenarios donde el niño y la niña desarrollan sus primeras habilidades antes de ingresar a la escuela. Asimismo influye el proyecto de vida que tienen los padres para sus hijos.

Por último, se destaca que aun persisten limitaciones para el reconocimiento de las prácticas del saber hacer del niño indígena en distintos ámbitos, por ejemplo, desde su hogar, los eventos que se organizan en su comunidad y, consecuentemente, sus mecanismos de adquisición de saberes tales como juegos, participación en actividades de producción que realizan sus padres y la interacción que se da en algunas fiestas de la comunidad.

De esta manera, la comunidad y la escuela son dos mundos diferentes, porque la comunidad construye sus conocimientos a partir de actividades prácticas, vivencias, convivencias con la naturaleza donde se van desarrollando distintas habilidades, mientras que la escuela enseña los conocimientos “científicos” y no responde a las necesidades de las comunidades tseltales del municipio de Tenejapa. La implementación de metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza desde una mirada globalizada es negativa al no entender que cada cultura tiene sus propios patrones culturales para la formación de los niños y niñas

Ante esta situación caracterizada de la realidad, se pretende conocer y comprender los espacios, tiempos y referentes del desarrollo de habilidades de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad con las siguientes cuestionantes:

- ¿Qué espacios se brinda a los niños para desarrollar las habilidades?
- ¿Qué prácticas se realiza para desarrollar las habilidades específicas de los niños y niñas?
- ¿Cuáles son los referentes de desarrollo de habilidades de los niños para los padres de familia?
- ¿Qué habilidades desarrollan los niños y niñas en sus familias?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Identificar los patrones de desarrollo de habilidades de los niños y niñas indígenas en las prácticas comunitarias tseltales de la comunidad de Kulak'tik.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar los espacios comunitarios donde los niños y niñas comienzan a desarrollar sus habilidades socioculturales.
- Analizar las prácticas de desarrollo de habilidades de los niños y niñas en los espacios familiares.
- Analizar la opinión de los padres de familia respecto a los espacios y desarrollo de habilidades de los niños y niñas en sus comunidades.

3. Justificación

Esta investigación responde a una inquietud que acontece en el contexto tseltal, en la comunidad de Kulak'tik, municipio de Tenejapa, del Estado de Chiapas, en cuanto a la falta de conocimiento de la forma de desarrollo de habilidades de los niños y niñas en su primera infancia y la falta de incorporación dentro de las actividades académicas que realizan las educadores en el salón de clases con los educandos.

México es reconocido como un país pluricultural debido a la existencia de más de 60 pueblos originarios y 62 lenguas diferentes, por tanto, cuenta con territorios, lenguas, historias y otros elementos que compone cada contexto cultural (Navarrete: 2008).

Hablar de prácticas y espacios donde los niños y niñas se desenvuelven, donde tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades, es involucrarnos en su mundo, conociendo el

sentido y funcionalidad que le dan a cada ámbito de su vida para recrearlo en la escuela, en interacción con su entorno social y natural. En este sentido, los conocimientos y las habilidades que desarrollan los niños en sus espacios naturales son significativos no solo para los ambientes familiares, sino, también, para los comunitarios. Las habilidades que poseen los niños y las niñas son potenciales para construir nuevos saberes a través del contacto directo con su ambiente natural y familiar, donde sus capacidades de razonamiento le permitan entender y explicar a su manera las cosas.

Ante esto, la educación preescolar ha separado los conocimientos del medio cultural del niño y se ha centrado en el trabajo en las aulas, por lo tanto, es vital un análisis sobre la fragmentación de conocimientos frente a las habilidades que el niño construye todo el tiempo que está con los miembros de la familia.

Los resultados del trabajo de campo servirán en futuras investigaciones para diseñar propuestas y sugerir a los programas que atiendan al sector infantil respetando las particularidades cosmogónicas y socioculturales que tienen las comunidades indígenas.

La nueva pedagogía en México recomienda rescatar y desarrollar los conocimientos empíricos del niño indígena adquiridos en su seno familiar y potencializar estos en los procesos educativos. Esta nueva pedagogía consiste en el que el docente se asuma como aprendiz, que reconozca que las comunidades poseen conocimientos relevantes y que este dispuesto a aprender de ellos, participando en las actividades sociales y productivas que las comunidad realiza. Además, la nueva pedagogía está centrada en el hacer, en el aprender haciendo.

Fue posible hacer este estudio etnográfico debido a que las autoridades educativas del Estado de Chiapas estuvieron interesadas, asimismo, la comunidad de los tseltales nos brindaron el apoyo para echar a andar esta investigación. Además, el acceso a la sociedad tseltal fue factible, ya que se tienen las vías y los medios para poder ingresar a algunas de sus comunidades.

El enfoque de la educación intercultural bilingüe (EIB) analiza estas prácticas cotidianas donde el niño se desenvuelve. Posibilita retomar elementos significativos dentro de la política educativa acordes a la realidad sociocultural y sociolingüística que ha estado ausente en los planes y programas de estudio en educación indígena preescolar. Así, con esta investigación, se pretende aportar para que la educación tome en cuenta los procesos de socialización que el educando vive antes de involucrarse dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Al hablar de la EIB no sólo se pretende quedarse con el conocimiento indígena, sino, que también haya una articulación con el conocimiento occidental, logrando con ello otras maneras de enseñanza y aprendizaje nacidos de un determinado contexto. Cabe destacar que esta articulación partirá de una comprensión y respeto de ambas culturas.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo describe las experiencias en cada espacio y tiempo: acercamiento, procedimientos, desarrollo de la investigación en cada familia, expresiones de la vida social de los niños y niñas de la comunidad. La investigación emprendida se caracterizó por la naturaleza vivencial con las familias de la comunidad de kulak'tik. Cada familia participante expresó confianza para compartir testimonios en medio de sus actividades cotidianas y, sobre todo, participar de la manera en que los niños han manifestado sus habilidades mediante actividades espontáneas.

1. Tipo de investigación

La investigación se caracteriza por ser descriptiva con un enfoque etnográfico. A partir de este enfoque, se pudo conocer las formas de vida que cada familia ha construido en la comunidad. Si recurrimos a los estudios de teoría metodológica, la etnografía ha sido entendida como “el método de investigación que permite ver el modo de vida de una unidad social concreta” (Rodríguez, Gil y García 1996: 44). Asimismo, la etnografía describe y reconstruye las formas de vida y estructura social del grupo investigado. Por tanto, el propósito de la investigación es comprender, conocer, saber e interpretar los patrones de desarrollo de habilidades que los niños y niñas afirman a través de las actividades prácticas en el trabajo y en el hogar de la comunidad de Kulak'tik, Estado de Chiapas, México.

La etnografía permitió acceder a la información a través de la convivencia cotidiana con las familias de los niños. Se pudo observar, participar y, sobre todo, hacer una descripción densa³ de la investigación elegida. La descripción etnográfica, como dice Geertz, muestra tres características:

Es interpretativa, lo interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus acciones percederas y fijarlos en los susceptibles de consulta. Además la descripción etnográfica tiene una cuarta característica, por lo menos tal como yo la practico es microscópica (Geertz 1996: 32).

Esto quiere decir que estar en contacto directo con las familias de los niños y niñas, participando en las actividades prácticas, permitió comprender las acciones y discursos

³ Porque se da cuenta de los detalles, y sobre todo de las intenciones significativas implicadas en la conducta observada (Velazco y Díaz 1997: 43). La descripción densa permite visibilizar los estados de ánimo y comportamiento de las personas al momento de realizar alguna actividad.

que sucedían entre las personas. Asimismo, se puso mayor énfasis en la observación directa en los espacios donde sucedían las convivencias y actividades prácticas del campo. Las visitas y entrevistas fueron permanentes y organizadas. Esta manera de hacer el estudio permitió conocer la realidad de cada familia, ya que cada una conservaba distintos modos de vivir y de educar a sus hijos.

En la investigación de campo, nos involucramos con las familias de la comunidad, a través de su aceptación, conviviendo de manera cercana con los niños. La permanencia en el lugar permitió configurar los escenarios en los cuales se desarrollan las habilidades de los niños y las niñas. Los estudios de Wolcott sugieren que “el método de la investigación se centra en tres actividades fundamentales: experimentar, vivir, preguntar y examinar” (en Rodríguez 1996:32). A partir de estos referentes, se ha encaminado la investigación en los niños y niñas de Kulak'tik, Tenejapa.

2. Metodología

Para recolectar los datos sobre los patrones de desarrollo de habilidades usamos como metodología de indagación comunitaria el “calendario de actividades socioecológicas”⁴, porque es una herramienta que permitió conocer la temporada de actividades de la comunidad. El calendario no está desligado de los quehaceres de la comunidad, ya que es usado comúnmente dentro de las actividades que ellos realizan. Toda actividad práctica no se da de manera casual, sino, está basada en dicho calendario socioecológico de la comunidad. Coincidimos con Arriata (2006) quien considera al calendario agrícola como el ordenador de la comunidad, las familias priorizan las actividades agrícolas para luego desarrollar las otras actividades de la vivienda. Así, el calendario compone un conjunto de actividades y vivencias que la comunidad practica de manera interrelacionada con respeto y equidad, las cuales se desarrollan en un tiempo y lugar específico (Rhoddo y Huahuatico: 2008).

Para elaborar este calendario de actividades de la comunidad de Kulak'tik, se fue construyendo a partir del primer periodo de la investigación, que se llevó a cabo en el segundo semestre de la maestría que comprendió del mes de octubre a noviembre del 2011. En estos meses, se vivió en el lugar de la investigación. Este periodo consistió en interactuar con la comunidad y las familias que fueron seleccionadas para la

⁴ El calendario de actividades socio ecológicas para la Unión de Maestros de la Nueva Educación “es un instrumento que el propio acompañante tiene que elaborar, investigando con los habitantes y con los propios niños las actividades que se realizaba en las diferentes temporadas del año, así como los indicadores vegetales actividades de los niños y niñas que realizan durante todo el año” (UNEM 2009: 74)

investigación. Al mismo tiempo, desde esta etapa, se fue rellenando el calendario, porque se pudo indagar el contexto social, las actividades prácticas, lo político y religioso, entre otros.

Un aspecto que ayudó a construir este calendario socioecológico fueron los aportes que daban los padres de familia y los mismos hermanos de los niños. Ellos con dibujos hechos con sus propias manos, apoyaron para poder contar con la información del calendario (ver anexo 1).

Se investigaron también otros aspectos que se necesitaban para construir el calendario. El hecho de ser originaria de una comunidad indígena y conocer el manejo de las temporadas facilitó ir sistematizando las diversas actividades que se realizan en este contexto.

Otro aspecto que se resaltó durante el acercamiento fue visibilizar los espacios donde los niños comienzan a desarrollar sus primeras habilidades y cómo en esos espacios pueden sentirse parte de los haceres tal como en los espacios donde realizan sus juegos.

El segundo periodo de la investigación, fue realizado en abril y mayo de 2012. En esta etapa, se fueron profundizando los datos que se recopilaron en la primera investigación, principalmente sobre los espacios de trabajo en el campo y el hogar donde comúnmente desarrollan sus habilidades de los niños y niñas. También se profundizaron los testimonios de los padres de familia sobre la percepción que iban teniendo de sus hijos y las oportunidades que les iban brindando para mejorar su desarrollo y aprendizaje.

Por último, para validar y completar la información, realizamos entrevistas a algunos ancianos de la comunidad que nos transmitieron la experiencia de su niñez: cómo fueron educados y de qué manera aprendieron a hacer las cosas.

Durante la investigación consideramos la perspectiva de todos los agentes involucrados, niños, niñas, padres y madres de familia, con el fin de contar con datos suficientes sobre la forma en que ellos van involucrándose en las actividades prácticas para el desarrollo de sus habilidades.

3. Población

Para elegir el lugar de la investigación, primeramente, pensé en qué comunidad. En ese momento pensé en mi comunidad, en la cual viví durante mi infancia. Con mi experiencia, tenía conocimiento acerca de las prácticas culturales que se realiza en mi sociedad y la experiencia de haber estudiado en el nivel preescolar. Por eso, tomamos la decisión de

investigar a profundidad las maneras en que los niños de la comunidad desarrollaban las habilidades. Además, sentirse nuevamente parte de este proceso permitía recordar momentos de infancia.

La comunidad de Kulak'tik, municipio de Tenejapa, Chiapas, se caracteriza por ser productora y comercializadora de café. Asimismo, se la reconoce por tener hablantes monolingües en tseltal. Cuenta con una población aproximada de 823 habitantes.

Al principio de la investigación, se había considerado a dos familias, con un niño de tres años; y la otra familia con niñas de tres a cuatro años. Al estar en el trabajo de campo, la muestra cambió en gran medida. Se incluyó una familia más, con un niño de cuatro años.

3.1 Participación de las familias en la investigación

Durante las observaciones del primer trabajo de campo, participe con tres familias, una semana en cada familia.

a) Familia 1

La primera familia (anexo 2) está conformada por nueve integrantes: Don Miguel, Doña Lucía y sus siete hijos (Tabita, Martha, Alonso, Florencia, Juana, Manuel y José Antonio). Con esta familia, se trabajó la primera semana de octubre 2011 y dos semanas en el segundo trabajo de campo en abril y mayo 2012. En este tiempo se observó detalladamente las actividades que José Antonio realizaba en cada espacio donde desarrollaba las habilidades para el manejo de herramientas de trabajo, las maneras que apoyaba a su madre en las actividades del hogar y cómo iba creando sus juegos a partir de lo que veía en el trabajo de campo.

Asimismo, la relación que mantuvimos con la familia Girón Gómez permitió tener un diálogo de confianza donde fueron reafirmandose algunas perspectivas sobre cómo van educando a su hijo, cómo José se involucraba por propia cuenta en algunas actividades prácticas tales como la pisca (cortar) de café y desgranamiento del maíz, entre otras.

Esta familia, nos llevaba al campo de trabajo a partir de las ocho de la mañana a tres de la tarde. Se podía estar más de cerca de José para visibilizar la manera en que se iba incluyendo en la actividad de la limpia de malezas de los cafetales y maizales, cómo utilizaba las herramientas de trabajo y cómo asumía la responsabilidad de alimentar a sus animales domésticos. Por último, interesaba ver como interactuaba con sus padres al momento del trabajo y durante la caminata para llegar al sitio de trabajo. En el siguiente cuadro podemos ver los detalles de la familia:

Cuadro 1: La familia Girón Gómez

Nombres	Edad	Nivel de estudios	Lengua	Espacios de observación	Tiempo de observación y entrevistados
Don Miguel	36 años	6° primaria	Tseltal-Castellano	Casa Trabajo de campo	2 semanas
Doña Lucía	32 años	6° primaria	Tseltal	Casa Trabajo de campo	2 semana
Tabita	19 años	6° primaria	Tseltal		
Martha	18 años	3° sem. bachillerato	Tseltal-Castellano		
Alonso	14 años	2° secundaria	Tseltal-castellano		
Florencia	11 años	5° primaria	Tseltal		
Juanita	9 años	4° primaria	Tseltal		
Manuel	6 años	1° primaria	Tseltal	Casa Juegos con su hermano	
José Antonio	3 años		Tseltal	Casa Trabajo de campo Juegos	2 semanas

Fuente: Elaboración propia 2013

b) Familia 2

Por otro lado, se observó a la segunda familia (anexo 3), familia Gómez Girón, de Doña Margarita, Doña Petrona (abuelita), Micaela (prima) y sus tres hijas (Rebeca, Maribel, Carolina). En esta familia se pudo observar la relación entre Rebeca y Maribel al momento de trasladarse al trabajo en el campo. Se pudo escuchar sus diálogos en la actividad de la pisca de café, y se observaron los juegos que ellas mismas creaban a partir de lo que habían visto en la casa y fuera de ella.

Incluso en las actividades prácticas en las que las niñas participaban, su abuelita, doña Petrona, y su madre, doña Margarita, les daban recomendaciones. Estas recomendaciones eran la forma en que deben de pisar el café, y cómo debe estar el estado de los frutos que se debe de tapiscar.

Otro aspecto observado de las dos niñas es cómo participaban en el traslado de la leña del campo hasta la casa, cómo apoyaban en seleccionar las leñas o trozos de ramas que hallaban y cómo hacían el intento de amarrar las leñas para que pudieran cargarlas. Esta familia fue visitada en el primer trabajo de campo (octubre del 2011), de una a seis de la

tarde; en el segundo trabajo de campo (abril y mayo 2012), se trabajaba algunas semanas completas y otras por las tardes únicamente, ya que una de las niñas estudiaba en el nivel preescolar. Cuando salían de vacaciones, en diciembre, se aprovechó para hacer las observaciones durante todo el día. En el siguiente cuadro se puede ver los detalles de la familia:

Cuadro 2 La familia de Gómez Girón

Nombres	Edad	Nivel de estudio	Lengua	Espacio de observación	Tiempo de observación y entrevistados
Doña Margarita	28 años	6° primaria	Tseltal	Casa Trabajo de campo	2 semanas de obs., ent., y conv. En los meses de Octubre y Mayo 2011.
Doña Petrona (abuela)	65 años	3° primaria	Tseltal		Ent., y conv.
Micaela (sobrina)	18 años	6° primaria	Tseltal	Trabajo de campo Casa	Ent., obs., y conv.
Rebeca	4 años	2° preescolar	Tseltal	Casa En las actividades de trabajo de campo	2 semanas Obs., ent., y ent.
Maribel	3 años		Tseltal	Casa Trabajo de campo	2 semanas
Carolina	2 años		Tseltal		
Don Javier	30 años	6° primaria	Tseltal		Ent. y conv.

Fuente: Elaboración propia 2013

c) Familia 3

La última familia (anexo 4) está conformada por doña Margarita, don Antonio y su hija Patricia junto con sus hijos Alonso, Pedro y Monce. En esta familia se centró más la observación sobre las formas de relacionarse con los juegos creativos, las responsabilidades que asumen dentro de la casa y las formas de seleccionar los frutos que crecen alrededor de la casa. Para obtener estos datos se acompañaba la actividad de recolección en compañía de su madre. La madre sugería los frutos listos para la cosecha, explicaba las características del color y los tamaños. Incluso explicaba el lugar dónde encontrar más frutos caídos por la dirección del viento que hacía amontonarlos en un solo lugar.

Esta familia fue visitada en el primer trabajo de campo, la tercera semana de octubre (2011), de ocho y media de la mañana a las siete de la noche. En el segundo trabajo de campo (abril y mayo 2012), fue de una semana con días enteros y tardes de ocho de la mañana a seis de la tarde. Asimismo, se entrevistaron a los niños y la abuela que es la que más se responsabilizaba por los niños, para conocer la percepción que ella tiene sobre las formas en que los niños van aprendiendo a realizar las tareas del hogar. A continuación se presenta el cuadro detallado que conforma la familia:

Cuadro 3 La familia Gómez Girón

Nombres	Edad	Nivel de estudio	Lengua	Espacio de observación	Tiempo de observación y entrevistados
Doña Margarita	48 años	6° primaria	Tseltal y castellano	Casa Trabajo de campo	Tercera semana de octubre 2011 y una semana del segundo trabajo de campo 2012
Don Antonio	55 años	6° primaria	Tseltal y castellano		
Doña Patricia	23 años		6° primaria	Casa Trabajo de campo	
Alonso	4 años			Casa Trabajo de campo Lugares de juegos	Obs., ent., y conv.
Pedro	3 años				
Monce	3 años				

Fuente: Elaboración propia 2013

De esta forma, las tres familias fueron los ejes centrales de esta investigación. Al participar del mismo espacio de trabajo y acompañar sus actividades diarias, nos sentimos parte de las familias que compartieron las formas de enseñar a sus hijos. Vivir junto a los niños permitió ser parte de su mundo de exploración y de desarrollo de sus habilidades en el trabajo del campo y del hogar.

3.2 Entrevistas a personas sabias

La entrevista es una forma para poder complementar la observación e investigación. Es una forma de acceder al conocimiento, a la experiencia y percepción de las personas. Por

lo tanto, el uso de esta técnica de investigación permitió conocer con más profundidad la opinión de los abuelos que han tenido sabias experiencias sobre la formación desde su infancia, la relación con la Madre Tierra y cuál es la concepción sobre algunos de sus nietos.

Para eso, se seleccionaron las siguientes personas cuyas edades alcanzaban más de 50 años:

Cuadro 4 La familia Girón Gomez

Nombre	Edad	Estudios	Lengua	Cargo
Alonso Santis López	56 años	6° primaria	Tseltal	Sacerdote tradicional de la comunidad y rezador de iglesias católicas
Sebastiana Girón Gómez	50 años	6° primaria	Tseltal	Anciana de la comunidad
Petrona Gómez Girón	55 años	6° primaria	Tseltal	Anciana de la comunidad
Antonio Gómez López	52 años	6° primaria	Tseltal y castellano	Ex regidor del municipio del pueblo de tenejapa

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo 2013

4. Unidad de análisis

Para interpretar y describir las acciones de los sujetos, fue necesario situar los espacios donde podía haber mayor interacción entre padres e hijos y con la naturaleza que los rodea. Esto para visibilizar la manifestación de desarrollo de habilidades de los sujetos.

El siguiente cuadro presenta las unidades de análisis del estudio:

Cuadro 5 Unidades de análisis

Ambitos	Unidades de análisis	Sujetos
La casa	-Participación de los niños y niñas en los que quehaceres dentro y fuera del hogar.	Mamá Papá Niñas y niños
La actividad de siembra y cosecha	-Cómo participan en las actividades de trabajo de campo -Que habilidades desarrollan en las actividades que participan	Mamá Papá Hermanos y hermanas Niñas y niños

	-Tipos de juegos que realizan	
Comunidad	-Percepción de los padres sobre las formas que van aprendiendo sus hijos e hijas	Ancianos y padres de familia

Fuente: Elaboración propia 2013

Estas unidades de análisis permitieron sistematizar la manera en que los niños y niñas van desarrollando sus primeras habilidades dentro y fuera del hogar, mediante oportunidades que los mismos padres brindaban, tales como las actividades de campo y los roles que se les asignaba dentro del hogar. Estos espacios generaban reflexiones y convivencias entre los miembros de esta comunidad.

5. Descripción de técnicas e instrumentos

Para obtener los datos de la investigación, se usaron varias técnicas e instrumentos que permitieron registrar la información de manera general y particular sobre los patrones de desarrollo de habilidades en los niños y niñas tales en su primera infancia.

5.1 Instrumentos

Guías de observación

Las guías de observación no solo implican el mirar, sino, también, escuchar los fenómenos dados en el espacio de los sujetos investigados. La observación es “un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa” (Rodríguez 1996: 15). En este sentido, la observación fue diseñada a partir de unidades de análisis que permitieron tener la mirada fija en los espacios establecidos para observar los patrones de desarrollo de habilidades de los niños y niñas en su primera infancia en las actividades prácticas del trabajo campestre, del hogar y de sus espacios de juegos.

Las guías de observación no fueron rígidas, de tal manera que se prestaran para obtener una información veraz de acuerdo a los acontecimientos cotidianos.

Guías de entrevista

La entrevista es otra técnica que se usó para recabar la información de los actores observados y los sucesos dados en los distintos espacios de la entrevista. Nos permitió

complementar la investigación, ya que la entrevista es “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez, Gil y García 1996: 167). Las entrevistas se efectuaron de forma individual y grupal y permitieron una riqueza de información. La grupal generaba más confianza para expresarse con naturalidad sobre las percepciones que tienen de los patrones de desarrollo de habilidades en los niños y niñas en su infancia.

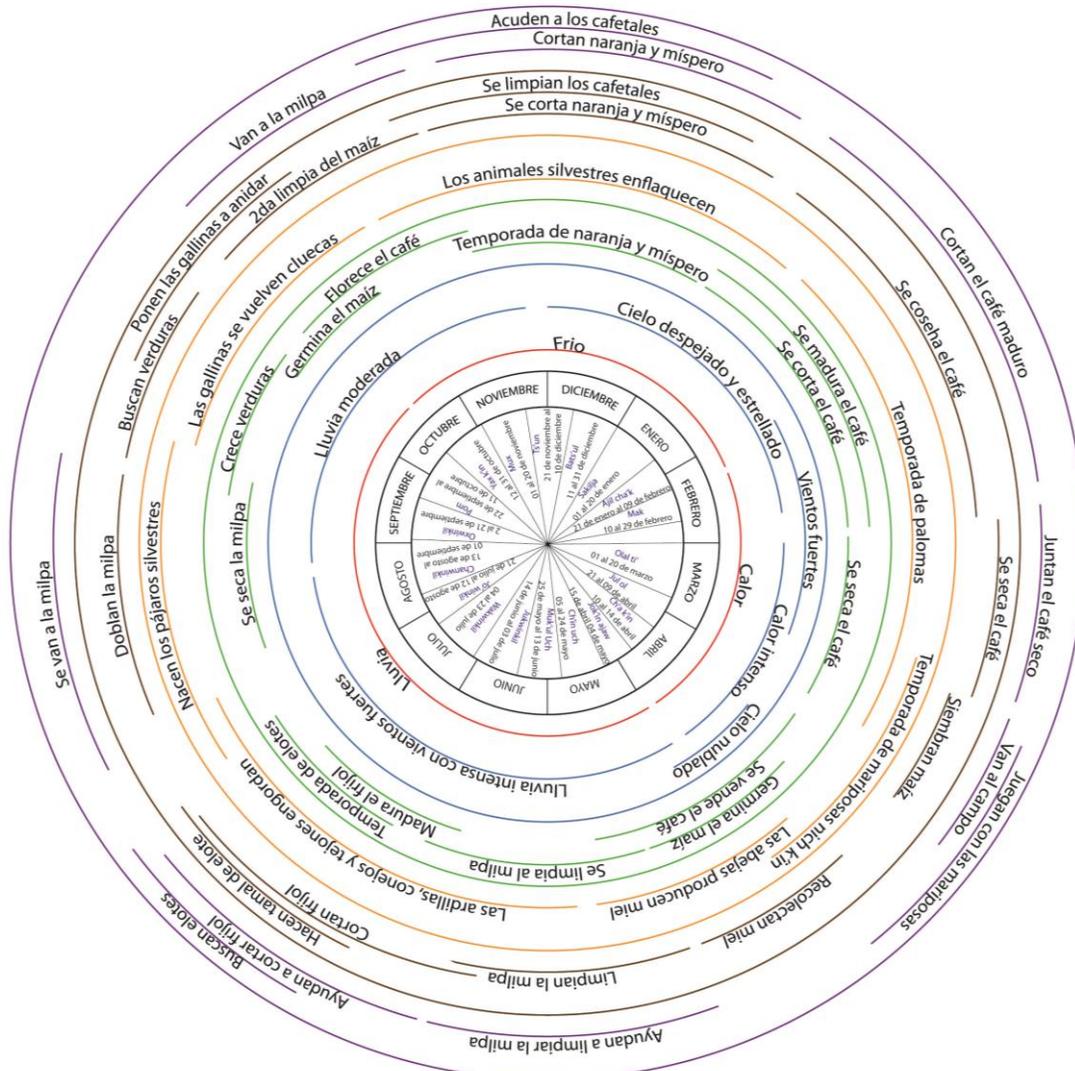
Guía de calendario de representaciones e indicadores del calendario comunitario

El calendario de la comunidad permitió conocer más de cerca las actividades prácticas, facilitando ubicarnos en los espacios en los cuales se movilizan y participan los niños junto con sus padres en el trabajo de campo. De igual manera, se visibilizó cuáles son los espacios donde comúnmente se apoyan en los quehaceres que realizan dentro del hogar.

Por otra parte, este material permitió un acercamiento de afecto con las personas a través de lo que ellos hacen durante todo el año en la comunidad y además ver organizada sus actividades en un calendario de forma circular.

En este calendario (como se puede ver en la siguiente ilustración), se presentan los meses del año expresados según el calendario gregoriano de 12 meses y el calendario maya de 18 meses con las temporadas e indicadores climáticos. También se muestran los indicadores vegetales y comportamiento de algunos animales, actividades sociales, productivas y recreativas de los comuneros, niños y niñas.

Calendario socio ecológico de la Comunidad de Kulak'tik,
Municipio de Tenejapa, del Estado de Chiapas (Lengua: Tseltal - Maya)



COLORES	INDICADORES Y ACTIVIDADES
■	TEMPORADAS
■	INDICADORES CLIMÁTICOS
■	INDICADORES VEGETALES
■	INDICADORES DEL COMPORTAMIENTO DE LOS ANIMALES
■	ACTIVIDADES DE LOS COMUNEROS
■	ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS
—	ACTIVIDAD DE DURACIÓN DEFINIDA



Fuente: elaboración propia

Diario de campo: El diario de campo sirvió para anotar las observaciones y descripciones de todos los acontecimientos que ocurrieron durante las actividades prácticas que se realizaban en los distintos escenarios.

El diario de campo se usó de manera permanente, porque se registraba diariamente todos los sucesos relevantes durante la observación. Algunas veces se anotaban palabras claves o ideas para luego ser recuperadas y complementadas por la grabación.

El diario de campo fue un instrumento donde se describieron todas las narraciones sobre los patrones desarrollo de habilidades de los niños y niñas y en qué espacios manifestaban esas habilidades.

Cuaderno de campo electrónico: Se le puede llamar de esta manera, porque las transcripciones de los datos se fueron registrando en la computadora. El cuaderno de campo electrónico fue de gran apoyo, porque se traspasaba de manera ordenada y sistematizada las observaciones diarias, siendo esta herramienta fundamental al momento de hacer las categorizaciones obtenidas durante las observaciones de campo.

Grabación de audio y fotografía: La grabadora fue un instrumento que ayudó a recopilar las entrevistas y las conversaciones para que no se escapara ninguna información, además, se llevaba en todo momento como el cuaderno de campo. La cámara me permitió visibilizar las formas de organización de juegos que realizaban los niños, la manera en que dialogaban. Hubo momentos en que los niños se sentían susceptibles por ser observados, para esto, la cámara sirvió de gran utilidad para hacer las grabaciones de forma discreta porque se mantenía oculta entre las matas de los cafetales o entre el techado de la casa.

Algunos entrevistados al ver este instrumento, mostraban su incertidumbre porque se les grababa sus voces y luego podían escucharlas.

5.2 Técnicas utilizadas

En el trabajo de campo se empleó la técnica de investigación participativa, de la cual se obtuvieron datos muy relevantes, ya que “la observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toman en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos” (Goetz y LeCompte 1988: 126).

La observación participante implicó ejercer roles como integrante de una familia en los lugares donde la familia trabajaba. Se los apoyaba en tapiscar el café, en limpiar malezas, para ir conociendo la manera en que los niños y niñas se involucraban en las actividades prácticas. De igual manera, preparaban las comidas típicas que solía comer la familia. Estas formas de interactuar y relacionarse con la familia posibilitó observar cada actitud que reflejaban los niños y niñas en cualquier actividad, porque había momentos que todo parecía algo común, sin embargo, siempre hubo algo nuevo que aprender de los niños y de los mismos padres de familia.

Entrevista a profundidad: con este tipo de entrevista se accedió a informaciones más profundas sobre la percepción de las formas de desarrollo de habilidades de sus hijos e hijas de los padres de familia. Se entendió de manera más clara las maneras de demostrar el desarrollo de sus primeras habilidades desde la práctica, desde los juegos, a partir de “un proceso de aprendizaje mutuo” (Taylor y Bogdan 1996: 169). Asimismo, este proceso permitió intercambiar opiniones dando pautas para “encuentros repetidos, cara a cara, entre el investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal como se expresan por sus propias palabras” (Op cit. 1996: 103). Así, se fueron dando las interacciones basadas en el respecto a las personas entrevistadas (os) y a través de los siguientes actores:

- Niñas y niños: las entrevistas sirvieron para recoger opiniones sobre cómo van participando en las actividades prácticas que realizan sus padres en el campo y en los quehaceres del hogar. Se pudo escuchar en viva voz mediante la lengua materna (**Bats'íl k'op**) de los niños cómo se sienten al ser parte de las actividades en las que participan y qué diversión encuentran en ella.

Al realizar la entrevista en lengua indígena con los niños investigados, permitió que pudieran tener mayor confianza y seguridad en lo que ellos pensaban, sentían y sobre todo se emocionaban por que la voz de ellos eran grabados con la reportera digital y después podían escucharla lo que habían manifestado en lengua tseltal y además les generaba satisfacción. Ante esto, se entiende que los niños mantienen vivo la lengua por lo que se hacen necesario seguir fortaleciendo.

- Madres y padres de familia: las entrevistas consistieron en recabar la información concreta sobre responsabilidades que asumen los niños y niñas dentro del trabajo de campo, quienes les enseña a realizar esas actividades y si ellos establecen

horarios de trabajo para sus hijos de tres a cuatro años. Asimismo, la entrevista fue realizada mediante la lengua indígena, de la misma manera, tanto padres y madres de familia, sentían algo extraño por escuchar su voz viva en una grabación, pero sobre todo, con la lengua indígena se pudo rescatar lo esencial sobre su vivencia y la perspectiva que tienen de sus hijos e hijas sobre la forma en que ellos están aprendiendo a realizar las actividades en el campo y en el hogar.

6.- Proceso de recolección y sistematización de datos

Se tuvo que recopilar la información teórica e investigaciones realizadas sobre patrones culturales y crianza de niños en comunidades indígenas andinas. Los patrones culturales hace referencia a las particularidades que puede tener una comunidad indígena y éstas son las formas de comportarse, de comunicarse, de hablar ante un determinado espacio, en cambio la crianza hace referencia desde su totalidad de desarrollo, es decir, desde los cuidados y protección por parte de los padres de familia.

Estas fuentes contribuyeron a reflexionar el qué, porqué y para qué se pretende hacer esta investigación sobre las habilidades en primera infancia de los niños y niñas. Después de la construcción de este proyecto, se comenzó a orientar y desarrollar el trabajo de campo, lo cual se hizo en dos periodos. El primero, recolección de datos, fue ejecutado en octubre del 2011. De los datos que fueron obtenidos se hizo una primera sistematización en el cuaderno electrónico, así como de las entrevistas. Luego, con los datos, se diseñó una subcategorización y categorización.

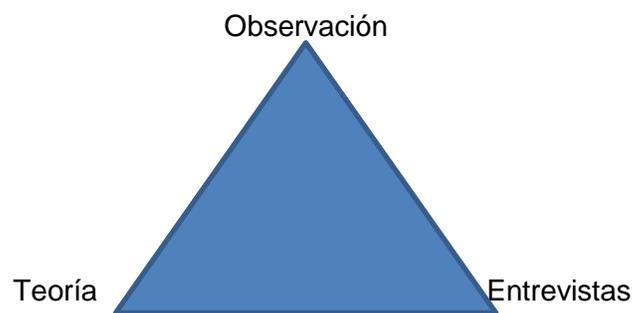
La subcategorización me sirvió para hacer las interpretaciones y encontrar los aspectos comunes de los datos que se fueron encontrando de la observación del trabajo de campo, así como las entrevistas y de ahí se fueron sacando todas las categorías que contiene la investigación.

Las categorías se fueron organizando en los formatos Word. En esta primera etapa, surgieron algunas dudas y preguntas que se fueron registrando en el cuaderno de campo, para volver a profundizarlas en la segunda salida del campo.

El segundo trabajo de campo se enfocó en la observación específica de los espacios donde comúnmente los niños y las niñas tienen mayor participación en las actividades dentro y fuera del hogar: la pisca de café, limpia de malezas y el cuidado de animales domésticos.

Los registros se realizaron con la misma dinámica de la primera etapa. Se anotaron todos los acontecimientos sobre la manera en la que los niños se involucraban en cada actividad, las responsabilidades que asumían y la creación de sus propios juegos. Estos datos obtenidos en el último trabajo de campo se complementaron con los primeros datos, de ahí salieron nuevas categorías de análisis, las cuales fueron organizadas en forma de índice de acuerdo a los objetivos del proyecto.

Respecto a las entrevistas, fueron de igual manera transcritas y luego categorizadas. Por último, se pasó a la redacción de los resultados configurando la triangulación entre la observación, entrevistas y la teoría. Tal como se puede ver en el siguiente gráfico.



Fuente: elaboración propia 07-06-2013

Con este triángulo, se entendió que tanto observación, teoría y entrevistas orientaban en mi análisis a un mismo propósito del tema.

Cabe mencionar que durante la redacción no siempre se sigue una regla teórica y metódica, sino que el mismo proceso va abriendo pautas para seguir de tal manera que no se fuercen los datos encontrados durante la investigación.

7. Consideraciones éticas

Esta investigación de campo se efectuó conjuntamente con los padres de familia de Kulak'tik, porque cada niño y niña participó activamente en las actividades, convirtiéndose en los principales actores de la investigación. Reflejaron sentimientos, emociones, imaginación, risas, penas e incluso llantos por una reprimenda brindada por sus padres o hermanos.

Se respetaron las actividades habituales de los participantes, por ello, fue vital la adaptación de la investigadora al uso y disponibilidad de tiempos de los participantes, en este caso, las autoridades locales, los padres de familia y miembros de la comunidad.

Otro elemento considerado fue el respeto y la transparencia por parte de la investigadora. En un principio, se solicitó el permiso de las autoridades de la comunidad y se presentó el informe de las actividades que se iba a realizar en las cuatro semanas de estadía en los hogares de las tres familias seleccionadas.

Ser éticos en los compromisos a ser asumidos con los miembros de la comunidad es también un elemento a ser considerado, ya que es muy fácil asumir compromisos pero muy difícil cumplirlos, por tanto, si se realizan compromisos será en el marco de nuestras posibilidades reales de acción.

Asimismo, se consultó a los entrevistados si desearía que sus nombres sean dados a conocer para cualquier información.

Se espera que nuestro trabajo contribuya a la formación de niños indígenas de otras culturas. Como cultura tseltal, los niños tienen sus propios espacios para el desarrollo de sus habilidades desde su infancia, y es un anhelo que estos espacios sean considerados desde los niveles de educación básica, incluyéndolos como parte del currículo nacional.

8. Experiencia en la investigación

Una investigación de campo no es fácil porque, en un principio, implica plantearse desafíos que se entrelazan con las emociones, tristezas y dudas. Así, cuando se inició el planteamiento de este proyecto, considerábamos que todos los objetivos propuestos iban a ser cumplidos con facilidad al igual que recabar la información.

Se pensaba que trabajar con niños y niñas de 3 a 4 años no sería complicado, ya que dominábamos la lengua materna de los sujetos y al ser parte de la comunidad no se generarían barreras o impedimentos. Sin embargo, fue todo lo contrario. Los sujetos estudiados desde un principio, al llegar a la primera familia, en octubre y noviembre del 2012, veían cómo se extraña a la investigadora y los niños nada más observaban. El temor que tuvo la familia es que pensaban que era enfermera y que estaba pasando a vacunar a cada uno de sus hijos. En ese mismo instante, se les comentó que la investigadora no era enfermera, sino que realizaba una visita, eso fue lo que se les dijo de entrada. Conforme se iba conversando y se generaba confianza, se platicaba a la familia que estaría por dos semanas para trabajar con ellos, y que el objetivo era observar a uno de sus hijos que tuviera 4 años. Se les explicó que interesaba conocer cuál es el proceso o medio por el cual desarrollan sus habilidades en el trabajo de campo y cómo ellos apoyaban en ese sentido.

Fue así como se pudo entrar en la primera familia. La familia dijo que les generaba confianza y admitieron la presencia de la investigadora para conocer la forma cómo criaban a sus hijos y podía acompañarlos en las actividades prácticas que realizaban dentro y fuera del hogar. De esta manera, se participó todos los días en las actividades de siembra de frijol o en la tapisca del cafetal.

El horario de salida era a las 8 de la mañana y el regreso a las 2 de la tarde. Cuando era temporada de lluvia, no salíamos de la casa, entonces nos quedábamos a observar cómo los niños de esta familia, en especial José Antonio, veían cómo apoyaba a su madre en los que haceres de la casa. Por ejemplo, desgranar el maíz, juntar cubetas de agua para lavar el patio, alimentar a sus perros.

En la segunda familia, sucedió lo contrario. Cuando llegaba a la casa, quedaban viendo todo lo que llevaba en la mano, porque suponían que regalaría dulces a los niños de la comunidad, simplemente eran mis cosas que llevaba en la mano, para quedarme con la familia, pero no se imaginaban que quería quedarme en el mismo techo para convivir con la familia. Al comenzar a presentarme, la madre de las niñas me comenzó a preguntar cuál era mi intención de quedarme con ellos, le fui explicando que era para observar una de sus hijitas, y una abuelita llamada Petrona, me dijo que no se podía, porque una de sus nietecitas iba a la escuela, y que la otra era muy chiquita y que no sabía hacer nada todavía, en este caso se refería a Maribel de 3 años. Entonces le dije que no importaba, que podía observar en las tardes con las dos niñas, pero ella no quería.

Además me dijeron que le preguntarían al esposo de Doña Margarita, para saber la opinión de él como hombre de la casa. Mientras no estaba presente, eso me decían las esposa y la suegra de las niñas, ellas no podían decirme un decir que sí, eso me respondió doña Margarita. Entonces al ver la reacción de la señora, me sentí mal porque con los argumentos que me daban, pues era un no, y además me decía que si le daba algunos dulces las niñas, probablemente si podría, y era una forma para que las niña se acostumbraran conmigo.

De ahí, pasando un momento más, ellas me decían que no llevaban consecutivamente a las niñas al trabajo de campo y que no había mucho que observar, porque son muy chicas todavía, ese fue el otro argumento que me dieron y que no podía haber algo bueno para observar de las niñas sino sólo verlas jugar.

Entonces lo que hice fue decirle que deseaba convivir con la familia, porque mi intención sólo era conocer la forma en que las niñas apoyaban en los que haceres del hogar, así

como en el trabajo de campo, eso fue lo que le dije y que mi intención no es juzgar en cómo viven y además les comente que pertenezco a la misma comunidad, sólo que por ahora no vivía ahí, porque actualmente trabajo en otro municipio y por eso no me veían frecuentemente. Con lo que le había dicho las señoras, lo que hice fue retirarme con mis cosas y volver en la primera familia donde me habían aceptado amablemente. Le comenté que volvería al día siguiente para conocer la opinión de su esposo y que le comentaría de porque quería quedarme con ellos en la casa. De esa manera sucedió la reacción de la segunda familia.

Al día siguiente, volví a la visita, y al llegar todos me estaban esperando en el patio de la casa, la familia entera. En ese instante sentí pena de nuevo al llegar con mis maletas, pero dije en mí, pase lo pase no debo sentirme mal porque es parte del proceso de la investigación, en una puede estar a tu favor y en la otro no. Entonces al llegar salude primeramente a los señores de la casa, es decir, a Don Javier y a Doña Margarita y luego a las tres niñas, donde les pregunte que como se llamaban y una de ellas entre risas dijo-me llamo Rebeca. Le respondí que tenía un bonito nombre. Solo me quedaban mirando las niñas, pensando que los iba a inyectar porque pensaban que era la enfermera de la comunidad, pero les dije que no, les comenté que no tuvieran miedo, porque yo no era la enfermera, y de ahí les dije que sólo quería jugar con ellas, caminar a donde ellas van con sus padres. Eso fue lo que le comente ante las niñas.

Luego retomé la plática con los señores, donde les comenté que mi objetivo era sólo ver a sus hijitas de qué manera participaban en la actividad que ellos realizan, entonces me comentó Don Javier que no tenía ninguna inconveniente, siempre y cuando todas la fotografías que fuera tomando se las imprimiera y que les dejara una parte para poder ver lo que hacen sus hijitas y que además sería un recuerdo. De igual manera comentó Doña Margarita, que mientras su esposo diera la autorización, pues podía hacerla observación. Lo que no se pudo, fue quedarme en la casa porque no tenían el lugar en donde quedarme, lo que hice fue regresar con la primera familia, y para mí fue lo mejor, porque ya había una confianza con la primera.

En la última familia, que es la de Alonso y Pedro, pues ahí no se presentó muchos obstáculos, porque al llegar, con solo verle la mirada de los señores, me pude dar cuenta que la familia era accesible y efectivamente fue así. Ellos más o menos con la primera familia, ya habían hecho un comentario de lo que quería hacer con las familias seleccionadas, entonces ya no tuve la necesidad de darles más explicaciones, porque

incluso ellos mismos me hicieron el comentario, entonces puedo decir que la primera familia me ayudó en esta última familia. Por lo tanto, en esta familia, me apoyaron en todo igual, ellos me llevaban al lugar del trabajo, incluso a ver los ganados que ellos tenían y a recolectar algunos frutos de los arboles algunas veces por las tardes. El horario de visita que realizaba era entre las 8:00 a 6:00 de la tarde.

En esta familia no pude quedarme, porque los señores en la primera visita, tenían visitantes de la Ciudad de México y por lo tanto, no había lugar para quedarme. Y en la segunda visita, tampoco pude quedarme porque una de sus hijas de los señores estaba en un momento de separación con el esposo, y bueno era incómodo para la familia con la situación en la que estaban.

Sin embargo, esto no obstaculizó observar a los dos niños en la familia, porque buscaban la manera que no me diera cuenta de lo que estaba sucediendo.

Desventajas al ingresar al centro educativo del nivel preescolar

Antes de querer hacer la observación en cada uno de los hogares seleccionados, mi intención era acudir en la institución educativa de la comunidad, para poder visibilizar las formas en las que las docentes desarrollan las habilidades de los niños y niñas, y luego poder contrastar con lo que los niños y las niñas realizaban en sus familias. Al llegar a la institución educativa de la comunidad, lo primero que hice fue hablar con la directora del plantel, sólo al verme la directora y su personal me recibieron con un mal genio, donde con sólo ver la actitud, me sentí tan mal.

Lo que hice fue presentarme y comentarles lo que quería observar dentro del grupo, obviamente que no les dije que observaría a detalle las actividades que desarrollan sus alumnos, simplemente les comente que sólo quería ver cómo eran la actitud de los niños en la escuela y a partir de ahí poder diferenciar la actitud que manifiestan en algunos casos en sus hogares. Sin embargo, con este comentario una de las maestras que era la personal, comenzó a decirme que no estaba de acuerdo, porque dice que le estaría quitando su lugar de trabajo y que con ella no contaba. Luego la directora me salió diciendo que porque no elegí otra escuela y porque precisamente donde estaban ellas, que eso tampoco le parecía y que era mejor que me fuera a otra comunidad.

Al ver la actitud de las maestras, me sentí mal, que mis mismas compañeras del sistema preescolar no accedieran a que pudiera entrar a observar en sus grupos. Entonces le dije a la maestra que en ningún momento era mi intención de quererle quitar su lugar de

trabajo, porque yo tenía mi centro de trabajo en otro municipio, sólo por ser de la comunidad y por saber hablar bien la lengua materna, decidí hacer la investigación en el contexto de donde soy, esa fue la razón que les di.

Después de este actitud, aceptaron, sólo que me dejaron bien claro, que para la próxima ya no regresaría ahí, porque era mejor conocer otros contexto educativos de otras comunidades. Con este entender, comprendí que no era mejor hacer la observación dentro del aula, por lo tanto, estuve algunos días en sus grupos pero de ahí tome mi decisión de no volver a ir a la escuela de educación preescolar de mi comunidad. Por lo tanto, se ha modificado el objetivo del aula.

Eso fue lo más decepcionante para mí, porque sabiendo que siendo una profesora del mismo nivel no me hayan querido apoyar durante las dos prácticas de campo.

Por eso menciono que está fue una de las desventajas que encontré durante la práctica de investigación, porque mi intención era ver como manifestaban sus actitudes de los niños dentro del salón y como manifiestan sus habilidades en el hogar. De esta manera se realizó las dos etapas de la investigación.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se aborda como eje central el concepto de patrones culturales de desarrollo a través de lo que en estrecha relación se manifiesta como cultura en una determinada sociedad. Asimismo, de acuerdo a otros autores, se presenta cómo el niño desarrolla habilidades a través de las actividades productivas y sociales relacionándose con la naturaleza. Esta reflexión se amplía al grado de analizar otros procesos importantes en los que pasa el desarrollo del niño. Por último, se sustenta lo que hasta el momento se ha realizado en educación intercultural bilingüe en educación preescolar.

Existen variedad de estudios sobre los estilos de educar a los niños en contextos culturalmente diversos. Cada uno de esos estudios devela acercamientos y orientaciones sobre la situación educativa que atraviesan los pueblos indígenas. Desde la temprana edad, los niños son acompañados de valores, hábitos, secretos, técnicas y recursos para realizar las actividades.

Para tener una aproximación teórica, a continuación se abordan los conceptos referidos a patrones culturales, posteriormente, se hacen los análisis referentes a las prácticas de crianza, enseñanza y aprendizaje a través de la agricultura, contextos indígenas y proceso de transmisión de conocimientos y haceres.

1. Patrones culturales en contextos indígenas

Para ampliar la comprensión del concepto de patrones culturales recurrimos a la variedad de estudios sobre cultura, en su sentido amplio y específico. Cada propuesta teórica tiene una particularidad sobre la cultura, sin embargo lo común parece estar en la siguiente definición:

conjunto de formas y modos de concebir al mundo, de pensar, de hablar, de expresar, de ver, de comportarse ante una determinada sociedad, de comunicarse, sentir y valorarse como una individualidad en cada contexto que el sujeto forma parte de ella. (Rodas, Gonzalez y Palomino 2004: 23)

La cultura se entiende como una manera de vivir que es aprendido y reproducido por las comunidades humanas. Son sus diversas formas de existir que se construyen y transforman de acuerdo a las condiciones sociales y naturales de su territorio. Es decir, la cultura es una manera de vivir, se aprende con-viviendo con los que viven de ese modo particular. Según Rodríguez (1993:239), la cultura desde la antropología y la sociología

Se contempla como algo que se comparte, que se transmite y que moldea el comportamiento de las personas y sus actividades. La cultura se transmite a través de los valores, se traduce en sistemas de creencias y actitudes y se manifiesta por medio del comportamiento.

Asumiendo estas precisiones sobre cultura por las cuales los niños son incorporados a la vida social, a los conocimientos y valores para poder vivir en su comunidad social, visibilizamos los patrones culturales que permiten explicar lo que hacen los niños y niñas en sus contextos locales. Cada conocimiento y sus valores son adquiridos mediante sus patrones culturales, primero de la familia y luego de la comunidad.

Los estudios sobre patrones culturales han sido abundantemente analizados por las ciencias sociales, particularmente por la antropología y a veces por la psicología en contextos indígenas para diferentes propósitos. Según Pieschacón, Melguizo y Gonzalez (2006:9)

Cada patrón cultural como un conjunto de formas aprendidas de interactuar, en el marco de formas aprendidas de construir contextos para la acción. Lo que se identifica al hablar de un patrón cultural es una forma de organizar acciones. En tanto un patrón cultural es una herramienta explicativa y no una realidad ontológica; el tipo de prácticas que conforman un patrón cultural es definido de acuerdo al fenómeno que queremos estudiar.

Según esta concepción, los patrones culturales son los referentes aprendidos que conducen la adquisición de conocimientos y las formas de organización de actividades en contextos específicos. Los patrones culturales son practicados dentro de la comunidad entre adultos, niños y la comunidad. Sin embargo, en contextos indígenas no todos los patrones culturales son ejercidos de manera compartida e igualitaria sino que pasa por ciertas responsabilidades, ya sean estas políticas, familiares y generacionales.

Los casos más visibles de los patrones culturales son el ejercicio político en su mayor parte destinado a los varones. Asimismo otro caso sería la división de trabajos por género, es decir, que existen actividades guiadas por un patrón. Por ejemplo, la elaboración de comida en los hogares no solo tseltales sino en el amplio escenario de contextos indígenas está destinada a la mujer, lo contrario a ese patrón no es bien visto por la comunidad.

Así, cada contexto indígena tiene sus propias formas de ejercer el patrón cultural con amplitudes y límites construidos a lo largo de la historia de sus ancestros. Un campo poco explorado desde los patrones culturales es el desarrollo de las habilidades de los niños desde las actividades organizadas por la familia o la misma comunidad social. Por eso,

revisaremos los estudios existentes en este ámbito desde una perspectiva de construcción social del aprendizaje de los niños que se crían en contextos indígenas.

1.1 Prácticas propias de crianza de niños

Las investigaciones desde los andes (Rengifo, Chuima Aru, Grillo y otros) explican que toda persona se cría con y por su entorno comunitario social y natural. Por eso, según Rodas, Gonzalez y Palomino (2004: 24), la crianza es definida “como una actividad tan necesaria en la sobrevivencia y desarrollo del ser humano”. Sin embargo, no ha sido reconocida en su real dimensión, quizás por ser una actividad cotidiana, o porque se enmarca dentro del ámbito doméstico.

De acuerdo a la definición de crianza, la vida de la persona es reconocida desde su condición de ser aunque, en la actualidad, la escuela del Estado no parece haber logrado comprender los hogares de cada niño y niña cómo el escenario de desarrollo de habilidades que adquiere de manera integral y específica desde sus patrones culturales.

Los patrones de crianza “constituyen un conjunto de elementos culturales, sociales, psicológicos que utilizan los agentes socializadores (padres, hermanos, vecinos, familiares) en la formación de conducta de los niños y niñas pequeños” (Ibid: 24). Estas formas de crianza que se brinda a los niños y niñas desde el hogar pueden ser vistas como prácticas de desarrollo de habilidades que comienzan a lado de los adultos desde temprana edad, en sus diferentes etapas de crecimiento físico y psicológico.

Según Reátegui (1990), psicóloga peruana, el niño “se encuentra dentro de patrones de desarrollo de acuerdo a su edad, con avances y retrocesos propios de su cultura”. Asimismo, “la cultura guaraní el niño se cría libremente, sin ninguna presión. En esta cultura no hay castigo físico. Al niño, cuando hace cosas malas, no se le premia con un castigo. Los abuelos no lo permiten” (Mandepora citado por Yapu 2010: 26).

Por lo tanto, las formas de crianza que se dan en algunas comunidades indígenas están ligadas a su contexto en el cual se da de forma afectuosa. El sujeto le permite al niño desarrollarse de una manera libre sin que sienta temor a enfrentar nuevos aprendizajes para su vida. Grillo explica al respecto explica lo siguiente:

La crianza es la vivencia de cada quien en la afirmación incondicional del mundo vivo y del amor a lo viviente. La crianza es la forma de facilitar el flujo de la vida en un mundo vivo. Vivimos la inmediatez de la familiaridad de la crianza, de la ternura, de la caricia. Amamos al mundo vivo tal cual es, tal cual se nos presenta en cada momento
Grillo (1996: 16)

En las comunidades indígenas, la crianza tiene un sentido pragmático, por el cual cada uno de ellos llega a provocar conocimientos en la vida de los infantes. Es decir, cada niño adquiere conocimientos y valores de acuerdo al patrón guía de los padres o hermanos mayores.

Estas prácticas de crianza, desarrolladas por las familias, no se limitan únicamente al ambiente familiar cercano, sino que también involucran al grupo social al que se pertenece. Siempre se está en contacto directo con el ambiente natural, donde se comparten enseñanzas, experiencias y saberes. Al respecto Grillo (1996: 17) dice:

En el mundo andino, vivo y comunitario, el ayllu, es la familia que, en nuestra cultura, no se limita al linaje sanguíneo, sino que abarca a toda la comunidad humana de la que somos miembros, así como también a la comunidad natural (Sallqa) y a la comunidad de las “deidades” (Huacas) que comparten con nosotros la vida en la localidad.

La concepción andina asume que la comunidad no es individualista, sino más bien abarca toda la familia, la comunidad y la naturaleza. Entonces, dentro del contexto quechua, tienen un sentido holístico porque conviven, reproducen saberes, experiencias y modos de vida en interacción entre adultos, niños, jóvenes y deidades que enriquece los conocimientos de los niños y niñas en su primera infancia.

Se deduce que los contextos indígenas mantienen una estrecha relación entre sus formas de interpretar y enseñar las primeras habilidades de los niños desde la edad temprana. Asumiendo variedad de actividades prácticas sociales y con la naturaleza para promover el desarrollo de habilidades de acuerdo a las formas de vida establecidas y aceptadas por la cultura.

1.1.1 Organización de espacios de desarrollo infantil

Los espacios por donde comúnmente transitan los niños por lo regular son organizados desde los patrones culturales. Estos son libres y abiertos, permite a los niños desarrollarse mediante las actividades prácticas, es decir en contacto directo con lo que le rodea. Cada espacio que exploran los niños y niñas son consideradas como generadora de nuevas habilidades intelectuales y motrices, facilitando la interacción entre los sujetos y el ambiente. Tal como Zabalza (1996: 20) señala que: “El ambiente o contexto en el que se produce el comportamiento posee sus propias estructuras (límites físicos, atributos funcionales, recursos disponibles, etc.) que facilitan, limitan y ordenan la conducta de los sujetos”.

De este modo, las diversas actividades en las que participan los niños y las niñas están organizadas por las personas mayores que acompañan su desarrollo de acuerdo a sus capacidades cognitivas y organizativas.

De esta manera, se puede entender que en los contextos indígenas, el espacio social y territorial está organizado y estructurado culturalmente, lo cual determina que el desarrollo de las primeras habilidades sea distribuido de acuerdo a las edades y capacidades de cada individuo, asimismo, sean determinados por su condición de género.

La organización de estos espacios están definidas por los adultos. Asignan tareas a los niños para que desarrollen sus primeras habilidades específicas para que luego asuman de manera autónoma su interacción con el medio social y natural.

Los espacios y el desarrollo de los niños en contextos indígenas pasan a un escenario de análisis, no sólo desde los estudios sino también desde las instituciones educativas desde la perspectiva integral. Por eso, surgen propuestas como esta:

La nueva concepción del Desarrollo Infantil que caracteriza en tres enfoques: a) el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. b), el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. c), el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre continua (Puche y otros, 2009: 18).

Estas tres características resultan fundamentales para la concepción sobre el desarrollo del niño en contextos indígenas que se propone. No basta considerar los espacios donde se desarrollan las habilidades, sino los procesos psicológicos y físicos que se generan en ellos. Además, se sobreentiende que estos procesos parten de una base inicial para promover nuevas construcciones y dependiendo de las oportunidades que se puedan ofrecer.

Las concepciones de desarrollo infantil se han transformado de una visión lineal a una visión cíclica y constructiva que reconoce las oportunidades que ofrecen los espacios. Es decir, ahora se interpreta que el desarrollo es una constante evolución que produce situaciones de asimilación y acomodación en los diferentes momentos en que esto ocurre.

Entre los niños de contextos indígenas, los espacios de desarrollo son diversos e integrados por sus mayores o personas adultas. Así, cada espacio al que los niños se enfrentan se convierte en una oportunidad de reorganizar y transformar sus aprendizajes adquiriendo experiencias y enfrentándose a dudas de lo que es el mundo real.

1.2 Enseñanza y aprendizaje en comunidades indígenas

Los estudios sobre enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas han demostrado que existen diferencias sustanciales respecto a las concepciones occidentales. Estas diferencias epistemológicas sobre enseñanza y aprendizaje no parecen haber tenido influencia en los escenarios académicos, particularmente en las políticas educativas del Estado, por lo que su predominancia de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, basado en las teorías del occidente mantienen vigencia en los procesos de planificación educativa, sin considerarse la diversidad cultural en las estructuras de construcción de pensamiento.

En este contexto, la educación indígena en México es parte de la universalidad de la escuela por lo que su atención formal a los niños y niñas en la educación preescolar (Myers, Knaul: 2006), comenzó a finales del siglo XIX. Entre 1948 y 1992, la educación fue orientada desde la Dirección de General de Educación Preescolar de la SEP⁵. Posteriormente, por la descentralización de la educación del nivel federal al Estatal, en 1992, se intensificó la modernización de la educación básica a través de un acuerdo nacional. Este cambio político produjo cambios administrativos en el nivel preescolar. A partir de entonces, los estados se harían responsables de la función administrativa con supervisión de varias dependencias de la Subsecretaría de Educación de cada Estado.

Así, en México al igual que en otros países de América Latina, la educación preescolar se ha extendido con rapidez. Posteriormente, del año 2001 al 2002, por iniciativa del Gobierno de la República de México, la Ley General de Educación ha sido modificada e implementada como política educativa en el ámbito de nivel preescolar donde se establece el carácter obligatorio de la Educación Preescolar para los niños y niñas de 3 a 5 años en todo el territorio, incluyendo a la niñez indígena. Esta reforma curricular de la Educación Preescolar y Programas Escuelas de Calidad (PEC) para este nivel educativo ha visibilizado la necesidad de propiciar investigaciones vinculadas a la cualificación de desempeño de las escuelas mediante el fomento al trabajo en colaboración entre padres, maestros y autoridades escolares.

La vigencia de las concepciones de enseñanza asumida por los Estados nacionales en general mantiene como la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar, amaestrar con reglas o preceptos). Estos conceptos han tenido mayor incidencia en los contextos

⁵ Secretaría de Educación Pública.

escolares de los Estados por lo que el concepto de enseñanza se ha reducido únicamente a la función de adoctrinamiento con legitimación del Estado.

El proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos (...). La teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende. El hombre es un ser eminentemente sociable, no crece aislado, sino bajo el influjo de los demás y está en constante reacción a esa influencia. La Enseñanza resulta así, no solo un deber, sino un efecto de la condición humana, ya que es el medio con que la sociedad perpetúa su existencia. (Edel: 2004: s/p)

Estas concepciones mantienen vigencia en la educación del Estado, orientada a la función de control de los grupos humanos. La educación es algo que ya está reglamentado y establecido para ciertos fines que el Estado visibiliza a través de sus políticas educativas bajo el discurso de formación integral. Otro aspecto que está presente en la enseñanza son las teorías psicológicas “universales” lo que no siempre responde a los contextos culturalmente diversos.

Por su parte, García (2005:113) define aprendizaje según la concepción local:

Los aprendizajes mayormente ocurren por responsabilidad de los aprendices, quienes observando, escuchando, ayudando a los expertos, aprenden las prácticas locales que tienen significado para vivir en este medio... La enseñanza es una acción que se construye sobre la base del aprendizaje de tal forma que al verbo *yacha*, “aprender”, se añade un morfema causativo que permite la introducción de un sujeto que debe hacerse responsable de que otra persona aprenda. “enseñar” en Quechua Ayacuchano se podría parafrasear, como “hacer que alguien aprenda”.

En la anterior cita, se logra contrastar las políticas vigentes del Estado y se enfatiza una enseñanza estructurada y sistematizada a través de programas curriculares. A lo que se refiere García es a una formación que parte de la necesidad de los sujetos, lo cual define una autonomía para el que enseña y el que aprende.

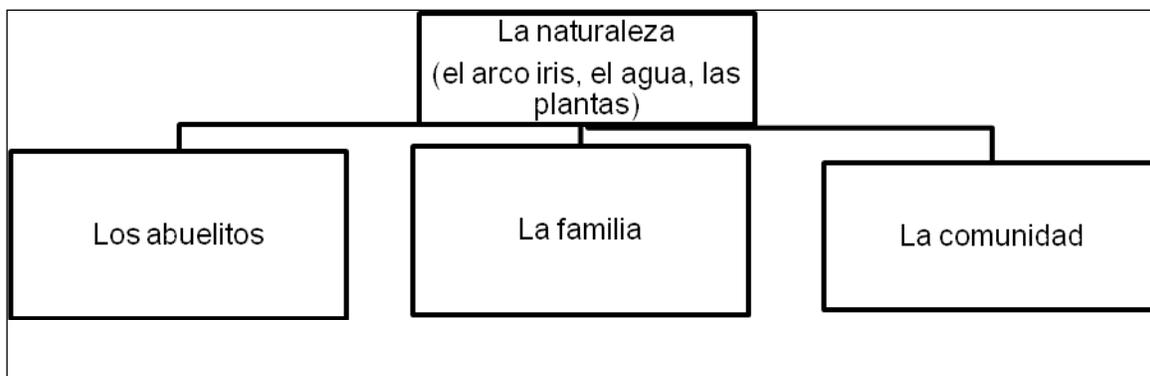
Los programas de enseñanza propiciados por el Estado tienen actores que asumen responsabilidades de enseñantes y aprendices. Cada programa tiene cierta particularidad definida por el Estado en términos de población pero aún carece de reconocimiento de organización de estructuras cognitivas de sujetos de contextos diversos. Sin embargo, surgen varias experiencias que buscan la interactividad en el desarrollo de los niños:

En la actualidad la enseñanza tiende a considerarse una actividad interactiva y de carácter procesual en la que el maestro facilita la construcción de conocimientos que realiza el alumno. Esta concepción se basa en tres ideas fundamentales: el alumno es el máximo responsable de su proceso de aprendizaje, la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que maestros y alumnos encuentran en gran medida elaborados y definidos en el currículo, y la función del profesor es propiciar estrategias de aprendizaje para los niños. (CONAFE 1999: 89)

El cambio de concepción de enseñanza desde la interactividad reconoce las potencialidades de los beneficiarios de los programas educativos. Se delegan responsabilidades que benefician de manera recíproca a los actores enseñantes y aprendices, cada uno con roles explicitados en el currículo del Estado. Esta realidad posibilita la promoción de acciones más flexibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante la apertura de los programas de interacción educativa surgen variadas propuestas de reconocimiento de actores que enseñan y escenarios donde se aprende (Costilla: 2005). Ante la pregunta de ¿quiénes enseñan? En sus estudios destaca que los protagonistas pasan por las herencias culturales. Estas son visibilizadas en el siguiente cuadro:

Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia

El primer protagonista para la enseñanza que nos plantea la autora es la naturaleza, por lo que la naturaleza y el hombre están en constante interacción. Para esto, las personas de la comunidad se basan en los ciclos naturales a partir de las diversas actividades que se realizan con el entorno. De esta manera, en los contextos indígenas, se apoyan en la madre naturaleza para transmitirles a sus hijos elementos importantes para conocer, saber y hacer.

En este mismo sentido, los abuelos de una comunidad son los otros protagonistas para la enseñanza de las futuras generaciones para lo cual se encargan de transmitir los secretos de la vida. Por lo que la autora (Ibid: 2005) concibe a los abuelos como personas tranquilas. Por la edad que tienen, van enseñando a sus familias saberes, promoviendo así la conservación del saber en cuanto al uso racional de algunas plantas y que siempre tengan en cuenta los secretos que debe considerarse antes de querer producir algún producto o bien. Por ejemplo, basarse de algunas fases lunares para sembrar.

La familia también es otro factor importante a través del cual se desarrollan los procesos de enseñanza para la adquisición cultural de las habilidades de un determinado grupo social:

Nuestras familias nos enseñan de todo, a trabajar en la *chacra*, con pico, con barreta, con arado. Nos dicen que tenemos que levantarnos temprano para comenzar a trabajar, un rato, *chacmear*, luego almorzar, ir haciendo cositas, las mujeres a coser polleras, tejer, otro rato buscando pasto. Así no más aprendemos en la familia. (Ibid: 53)

Por último, podemos ver que la comunidad enseña formas de organización, acuerdos, reglamentos, entre otros, que los niños y jóvenes van aprendiendo poco a poco conforme participen, acompañen a sus padres o con la misma observación que ellos realizan desde una edad temprana:

La comunidad regula, integra, limita, prescribe, acompasa, celebra, acompaña. Cada sujeto se sintoniza y a su vez influye. Algo de él hay en todo aquello, algo del poder y los recursos de su familia. La comunidad potencia las posibilidades de la familia, protege a la familia y se nutre de ella. Es como la familia de familias, alimentada y enriquecida por cada una de ellas. Sin embargo la comunidad supone formas muy diferentes de organización y de coordinación que la unidad doméstica...la comunidad no depende de ninguna familia y depende de todas en conjunto. (Paoli 2003: 175)

Por lo anterior vemos que la comunidad forma parte de un nivel mucho más complejo y amplio en la enseñanza y aprendizaje de los individuos. En la comunidad indígena, se puede ver que todo se da de una manera integral, no es parcial, se integran los elementos de manera holística.

Hasta el momento hemos visto los espacios y los protagonistas de quienes enseñan y cómo se aprende en nuestros contextos comunitarios. Ahora bien, se hará algunas aproximaciones a lo que significa el aprendizaje, así como las formas de enseñanza:

El proceso de aprendizaje que pasa toda persona humana viene a ser como una parte de la vida misma, por eso es que se suele decir: “viendo y haciendo” es como uno aprende de las cosas de la vida. Es así como se concibe este proceso del aprendizaje. Dicho de otro modo, sintiendo eso que se hace o aquello que se aprende. (Chambi y otros 2000:41)

Considerando esta afirmación sobre aprendizaje, en los contextos de nuestros pueblos indígenas, el aprendizaje forma parte de la vida misma, se puede decir que la filosofía integrada es “hacer para aprender”.

La investigación de Pérez⁶ (2003), que se refiere a enseñanza y aprendizaje desde la cosmovisión de los mayas tsotsil, muestra sus experiencias en un estudio del área tsotsil de los Altos de Chiapas. Entre las experiencias que describe Pérez, afirma que existen cuatro principios en la educación intergeneracional abuelos-niños. El primer principio que se refiere Pérez es “Dar y recibir consejos”:

Este es el principio básico que rige la educación tradicional y define el proceso ideal de hombre y mujer en la comunidad. Este principio se basa en tres momentos: hacer llegar el alma, hacer “inteligente” la cabeza y las manos y enderezar el corazón. La educación tradicional puede comenzar cuando **Ich´ k´opmantal** (recibe la nueva palabra), o el consejo. Este proceso educativo comunitario asume la presencia del consejero y el aconsejado. Los aconsejados son los hijos, nietos y en la propia persona. Los consejos se refieren a la manera apropiada de comportarse y comienzan desde la edad temprana. Los consejos siempre van acompañados por los cuentos, historias, ejemplos de actitud de algún familiar más aceptada en la comunidad para que los mismos se guíen, corrijan y comiencen a entender las normas de la vida. (74)

En este primer principio se puede notar que la enseñanza es correlativa con el aprendizaje. Está basado primeramente en los consejos del buen vivir a partir de historias o relatos que forman parte importante en la cosmovisión indígena. Asimismo, no solo se trata de educar las partes del cuerpo, sino, se trata también de hacer llegar la conciencia desde el corazón y la mente. Este primer principio es lo fundamental para transitar hacia los otros tres principios.

El segundo principio descrito por Pérez (2003) es hacer llegar el alma. Se refiere a que todos los seres vivos poseen un alma que, en tsotsil, se denomina como (ch’ulel):

Una forma de poder visibilizar la llegada plena del alma se manifiesta cuando el niño sabe explicar con coherencia los sucesos que observa; escucha, reproduce y transmite un mensaje a otras personas, muestra la capacidad de valorar las cosas útiles en la vida (Ibid: 76).

⁶ Doctor Elías Pérez Pérez, originario de la Comunidad de Ch’imtik, perteneciente al Municipio de San Pedro Chenalhó. Su investigación se basó sobre “La crisis de la Educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas.

Ahora bien, el tercer principio es referente a capacitar la cabeza, manos y pies. Es decir, el desarrollo de las habilidades físicas así como la habilidad de educar la mente para resolver los problemas de la vida.

La cultura tzotzil corresponde a vijumtaselsjol-yok' k'om, hacer inteligente la cabeza y hábiles las manos y los pies, y está acompañado por el entrenamiento del razonamiento creativo y el desarrollo de las habilidades para pensar, escuchar, acordar, aconsejar y solucionar los problemas que enfrenta la vida. (Ibid: 79)

Una de sus anécdotas de vida que menciona el autor es aquel en el que su abuela le decía lo siguiente: "ahora habla pero moliendo maíz"; debes de aprender siempre a trabajar con las manos y hablar con la boca. No debes de dedicar tu tiempo solo a hablar mientras estás parado o sentado, hay que ocuparse de algo".

Sobre el tema de los sentidos, Rengifo (2003: 74) afirma que es fundamental en el proceso de aprendizaje, porque "los sentidos captan el mundo", es decir, las manos, los ojos, el oído, no son simples organos que componen el cuerpo humano, sino que la vista, el tacto, el oído son fuentes que permiten aprender y accionar un saber.

El último principio es referido a enderezar el corazón. Se trata principalmente de los valores universales que determinan el comportamiento de una sociedad.

Este principio o etapa se le llama en tzotzil tuk'imtaselyutyó'onton, enderezar el fondo del corazón de tuk'imtas, hacer recto, yut, fondo, yo'onton, corazón. Está expresión indica la necesidad de la adquisición consciente de los valores de respeto, de estima, de apoyo mutuo y de honradez. Esta idea de enderezar el corazón se debe practicarla desde la edad pequeña, por lo que en este proceso de crecimiento y desarrollo, el corazón no está duro (Ibid: 82)

En suma, vemos que Pérez hace un análisis de los procesos de enseñanza que ocurren en la comunidad tsotsil. Esto nos define la lógica que se mantiene en la formación de los individuos de una determinada sociedad indígena.

Después de haber analizado las definiciones de enseñanza y aprendizaje desde las perspectivas occidental y comunitaria, podemos concluir que ambas concepciones tienen su validez. La concepción occidental parte desde una postura más lineal que, además, persigue un objetivo ya establecido. En cambio, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las comunidades parte desde una realidad propia, mediado por el ambiente natural y social.

1.3 Aprendizaje y socialización

Cada cultura a lo largo de su historia como grupo social ha construido sus modos de vida y conocimientos. Cada una de ellas con características organizativas culturalmente propias y reconocidas a través de las prácticas de vida social. En este contexto se desarrollan aprendizajes y procesos de socialización.

Los estudios que reportan las variadas concepciones de aprendizaje y de conocimientos de contextos particularmente indígenas ponen en evidencia que el aprendizaje pasa por la interacción y contacto directo de la experiencia. El concepto de aprendizaje en el contexto indígena tiene que ver con la forma libre que permite que el sujeto vaya a aprender a partir de las interacciones que haga con su medio natural y social.

Las experiencias de vida de los niños y niñas en escenarios diversos marcan los grados de aprendizaje y construcción de conocimientos. Estas experiencias son adquiridas con los procesos de socialización desde temprana edad, a partir de conocimientos, valores, normas, con el fin de satisfacer sus necesidades a corto, mediano o largo plazo.

De este modo, cada sociedad se encarga de transmitir y resignificar los conocimientos y saberes a través de la socialización que permite la formación y construcción de patrones culturales en los nuevos miembros de la sociedad. En este entendido, la primera socialización, según Berger y Luckman (1979:169), es “por lo que el individuo atraviesa en la niñez” adquiriendo saberes y haceres propios de su contexto.

Las concepciones de socialización hacen referencia a la adquisición de prácticas culturales propias de las nuevas generaciones que en el transcurso del tiempo se transforman en patrones culturales. Para nuestro estudio, se recupera el siguiente concepto de socialización:

Concebimos la socialización como un proceso de adquisición-por parte del niño y, más ampliamente, por parte de los miembros del grupo-de los conocimientos y saber hacer (know-how) que son necesarios en el contexto de interacción para establecer lazos sociales. (Vásquez 1996: 48)

La socialización es parte fundamental para que un individuo adquiera los patrones culturales de un determinado grupo. Esta conceptualización nos lleva a entender que la socialización se produce en un nivel social, necesitamos de los otros para seguir aprendiendo y formando nuevas habilidades.

Los estudios sobre socialización de los niños y niñas en contextos indígenas consideran que los modos de construcción de conocimientos y la dinámica de las relaciones sociales

son los reguladores de adquisición de las prácticas del “saber hacer”. Según Zambrana (2008), en su estudio de los niños quechuas de la comunidad de Piusilla (Cochabamba), apoyándose en los referentes de Valiente (1988), los niños pasan por tres fases de desarrollo de socialización primaria: la primera fase, de 0 a 3 años, están dedicados al desarrollo de capacidades de observación e imitación; la segunda fase, de 3 a 12 años, edad denominada “observación-participación”; la tercera fase, de 13 años adelante, denominada “observación-producción”, conlleva un fuerte control social, se incorpora a la dinámica de reproducción económica de la familia.

Las etapas de socialización provocan que el niño en su contexto vaya interiorizando esos repertorios de valores, normas y formas de percibir la realidad. Asimismo, de acuerdo a sus capacidades de desarrollo físico e intelectual se producen nuevos procesos de aprendizaje que le permiten seguir interactuando con su entorno a través del hacer cotidiano.

Santiago (2011:59), en su estudio sobre conocimiento de los tejidos en la educación de los niños y niñas en la comunidad de Guadalupe Victoria del Estado de Guerrero de México, advierte que “la socialización se desarrolla de cara a cara, entre sujeto-sujeto o bien entre sujeto y naturaleza”. Estos procesos se desarrollan de manera interactiva y participativa.

La autora enfatiza que la socialización en la vida de los niños y niñas indígenas se da de una manera directa y natural. Se entiende que parte de una actitud activa, permitiendo interactuar con los demás. Como dice Rogoff (2003), los niños participan activamente en su proceso de socialización.

Por otra parte, la comunicación de los saberes efectuados por los expertos, que son padres de familia, ancianos, no se limita a las palabras, sino que el niño y la niña observan las otras formas de expresión y de actuación centralizado en los sentimientos del sujeto aprendiz.

El aprendizaje y la socialización conducen a la participación activa de los niños y niñas facilitando escenarios de experimentación interactiva y de reconstrucción de realidades sociales a través de los agentes socializadores. En suma, se puede decir que el aprendizaje marca los significados y sentidos de construcción personal, en cambio la socialización conduce a los aprendices, visibilizando los escenarios y prácticas propias cotidianas para convertir a la persona en miembro de la cultura.

En este contexto del aprendizaje y socialización se refleja la variedad de conocimientos que se transmite a los niños y las niñas en momentos y tiempos adecuados, por parte de los adultos. En este recorrido de aprender y conocer se desarrollan las habilidades (físicas, cognitivas, lingüísticas, sociales y otros) integrales de la persona en relación con su entorno natural.

1.4 El conocimiento en el desarrollo infantil

Primeramente, para comenzar con este análisis, es necesario definir el concepto de conocimiento. Banks se refiere a “la manera de explicar o interpretar la realidad...es un concepto amplio que incluye ideas, valores e interpretaciones. Los teóricos del postmodernismo han señalado que los conocimientos son socialmente construidos y reflejan los intereses, valores y acciones de las personas” (1996: 5-6).

Partiendo de la afirmación de Banks, se puede entender la complejidad de conocimientos que existen de la realidad. Podríamos decir que no existe una realidad absoluta, sino relativa. Cada sociedad construye sus propios conocimientos funcionales de la realidad a través de generaciones que son válidas para su contexto y permanencia social.

Ahora bien, para nuestro caso de investigación, nos centraremos en el conocimiento indígena, lo cual nos dará la pauta para seguir con este análisis, y así poder entender cómo los niños siguen su proceso de desarrollo:

El conocimiento indígena es el cuerpo de conocimientos asociado con la ocupación ancestral de un territorio, las formas de gobernabilidad adoptada y los elementos culturales adoptados para asegurar la reproducción del pueblo. Se trata de las normas, valores sociales, construcciones mentales que guían, organizan la forma de vida en un pueblo o comunidad. Es la visión del mundo que tienen las mujeres y los hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo. (Cunningham 2006: 149)

Con estas las referencias de Banks y Cunningham, podemos entender con más claridad a lo que hacemos referencia como conocimiento. Por lo cual, ahora centraremos la atención en lo que se refiere a conocimiento indígena y, posteriormente, haremos referencia a las etapas de desarrollo infantil de Piaget.

Para tal caso, debemos notar algunos aspectos característicos del conocimiento indígena. Como hemos referido, se transmite de forma oral y guarda secretos. El conocimiento de los pueblos indígenas está implícito en las actividades prácticas cotidianas y en la naturaleza, dado que generalmente ahí es el entorno.

El desarrollo del niño en contextos indígenas se maneja desde otra lógica. No podemos entender que se trata de un desarrollo lineal y estructurado como se da en la escuela. Aquí tenemos que hacer la diferencia en estas categorías del conocimiento comunitario y situado.

Ahora bien, para entender los procesos de desarrollo cognitivo en los niños. En este apartado retomaremos la teoría propuesta por Piaget (1978) desde el enfoque de la psicología infantil, ya que es la más estudiada e interpretada para entender mejor estos procesos. Según este autor existen cuatro periodos importantes.

- Periodo sensorio motriz (0-2 años)
- Periodo pre operacional (2-6 años)
- Periodo de las operaciones concretas (6-12 años)
- Periodo de las operaciones formales (12-16 años)

Para nuestro estudio nos centraremos únicamente en la segunda etapa conocida como el periodo preoperacional. Analizaremos algunas de las características de este periodo para tener una mejor aproximación de lo que sucede en esta categoría descrito por Piaget, entendiendo que estas categorías pueden ser relativas y no definitivas. Las variaciones dependerán de muchos factores que no detallaremos en este estudio.

Sin embargo, las diferencias notables en estudios sobre crianza, desarrollado en contextos andinos frente a la teoría de Piaget son amplias en sus proposiciones. Cada una de las teorías se sustenta en los estudios empíricos de crianza y desarrollo psicológico del niño. Ambos están arraigados en sus contextos de vida y de territorio.

Para entender las características de este periodo retomamos el resumen hecho por Quintero (2005:4)

Período pre operacional (2-6 años):

La característica principal de este período es que ya existe representación mental y se desarrolla la función simbólica, lo que permite la evocación de objetos ausentes. Además el lenguaje se desarrolla considerablemente en este período, permitiendo la verbalización e interiorización de los principales conceptos.

Se distinguen 2 estadios:

1) Pre conceptual o simbólico (2-4 años):

La actividad intelectual va a estar determinada por distintas formas de conducta como:

-Imitación: acomodando su actividad a determinados modelos. Antes del 6º estadio para que se dé la imitación, es necesaria la presencia del modelo a imitar, pero ya en este estadio simbólico se da la imitación diferida, no estando el modelo presente.

- Juego Simbólico: es aquel en que el niño organiza el mundo a su medida para asumirlo y controlarlo. Se distorsionan los objetos de la realidad para complacer la fantasía de los pequeños, pudiendo convertir una simple escoba en un fantástico caballo de carreras.

-Dibujo: es un instrumento más de disfrute en el que se esfuerza por representar la realidad.

2) Intuitivo (4-6 años):

Este estadio se caracteriza porque el niño interioriza como verdadero aquello que sus sentidos le dicen, cree en aquello que percibe. Esto se debe principalmente a las características propias del pensamiento de estas edades: egocentrismo, artificialismo, animismo, no deducen, no pueden volver atrás en sus razonamientos...

Las distintas experiencias con el medio, a través de la observación y exploración, van a posibilitar dicha construcción, además de la motivación, condición necesaria en la adquisición de estos conceptos.

Ahora bien, de acuerdo con esta teoría y recapitulando a Quintero, primeramente, veremos las características de este periodo, donde lo central es la representación simbólica que ocurre en los niños, es decir, el niño empieza a interpretar su realidad a través de la imaginación ausente de objetos. Asimismo, vemos que, en este periodo, empieza a surgir el lenguaje, aspecto evolutivo muy importante que originará la adquisición de nuevos conocimientos.

En el segundo estadio, que define este periodo, podemos notar la importancia que recobran los sentidos del niño para poder observar y explorar lo que le brinda su medio social y natural. En suma, en este periodo ocurren los procesos trascendentales para el desarrollo de las primeras habilidades mentales y físicas de los niños, es cuando los niños se integran en la escuela al preescolar. Es preciso tener claro estas características, no desacreditando la importancia de los otros periodos.

Para complementar este estudio sobre el desarrollo de los conocimientos en los niños, retomaremos el postulado de Brown (1983) sobre el mismo tema desde una visión más amplia y general. Asimismo nos define muchos aspectos de los que hemos venido hablando en la teoría de Piaget:

Gran parte del desarrollo cognitivo es auto-motivado. Los niños son buscadores de conocimiento, desarrollan sus propias teorías acerca del mundo circundante y las ponen continuamente a prueba, aún en ausencia de retroalimentación externa. Realizan experimentos de pensamiento y acción por sí mismos, continuamente y sin

presión externa. Los niños al igual que los adultos “juegan” con su conocimiento en desarrollo.....Ellos se involucran espontáneamente en actividades de extensión y refinamiento de su conocimiento, discutiendo consigo mismos vía un diálogo interno. Cuestionan la veracidad o el rango de aplicabilidad de sus teorías, realizan experimentos de pensamiento, cuestionan sus propias asunciones básicas, proporcionan contraejemplos de sus propias reglas y razonan sobre la base de cualquier conocimiento que posean, aunque sea incompleto o su lógica sea errónea. Esta metáfora del niño como un pequeño científico es central y necesaria para muchas teorías del desarrollo”. (31-32)

Para concluir este acápite, podemos tener el postulado básico. A partir de estos dos estudios tanto por Piaget que hace un estudio más detallado sobre el desarrollo cognitivo de los niños, así como Brown que refleja aspectos más generales en su estudio. Podemos decir que conocimiento y desarrollo van a la par en el proceso evolutivo del ser humano. A partir de estos dos estudios podemos ir entiendo con más claridad los otros apartados teóricos de esta tesis.

1.5 La adquisición del lenguaje

En este apartado abordaremos el concepto del lenguaje desde una perspectiva funcional y cultural, no desde una parte psicológica. Es decir, analizaremos para qué nos sirve el lenguaje en los procesos de aprendizaje. Como vimos en la teoría de Piaget, esto se desarrolla de manera considerable en lo que denomina periodo preoperacional, pero como no entraremos a un estudio psicológico. Por lo tanto, retomamos a Otondo (2008) que nos hace una referencia de la funcionalidad del lenguaje:

El lenguaje es considerado inherente al ser humano, se lo adquiere como un fenómeno cultural y básicamente como un instrumento de socialización. El niño al ser parte de una familia y vivir en una comunidad, va adquiriendo gradualmente la lengua de ese entorno sociocultural, de una manera determinada. El lenguaje es el medio por el cual podemos interrelacionarnos con otros seres humanos, es un instrumento de interacción y comunicación. (67)

Como vemos, en lo que refiere Otondo sobre el lenguaje, podemos decir que es una construcción cultural, que en el transcurso de los primeros años de vida de un ser humano es adquirido, además vemos que cumple con una función muy específica, la comunicación con el entorno social. En este mismo sentido también podemos ver que en la adquisición del lenguaje se necesitan imprescindiblemente de las personas mayores que juegan un papel de interlocutores culturales. Para precisar más al respecto podemos citar lo siguiente:

El contexto sociocultural, la ayuda proporcionada por los interlocutores o más expertos, la cultura y el papel del lenguaje en la cultura constituyen elementos primordiales de la adquisición de la lengua o lenguas desde la infancia. En tal razón,

usamos socialmente el lenguaje y éste nos da la capacidad de emitir palabras, mensajes, discursos convencionales en un determinado contexto social. (Ibíd. 68)

Hasta el momento hemos precisado el lenguaje desde las condiciones sociales y culturales en las que se adquiere. Así mismo se entiende que este proceso primero se lleva a cabo desde el seno familiar, para luego integrar otros ámbitos como la escuela y la comunidad.

Por otra parte, podemos analizar el lenguaje desde las oportunidades de desarrollo personal y social que se producen a lo largo de nuestra vida:

El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos...permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; es una de las formas mediante las cuales intercambiamos información. (Bodrova y Leong 2004: 13)

El lenguaje nos abre las posibilidades de múltiples desarrollos de pensamiento, a explorar nuevas posibilidades de aprendizaje. El lenguaje puede utilizarse con el fin de crear estrategias de aprendizaje para dominar funciones mentales como la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas.

En resumen, el lenguaje desde un punto de vista funcional y cultural nos permite adquirir nuevas habilidades del pensamiento, para el desarrollo personal y social. Podemos decir que el lenguaje nos hace tener **ch'ulel** (alma), es la parte importante de transmisión de conocimientos de nuestros pueblos, debido a la oralidad que se manifiesta en ella.

1.6 Desarrollo de habilidades de la infancia

El tema de desarrollo infantil es muy extenso y se observan diferentes enfoques, psicológico, cultural, entre otros. Pero, lo que aquí nos interesa es conocer acerca de algunas características generales, así como de ciertas definiciones importantes que involucran este tema. Al referirnos al desarrollo de habilidades debemos tener una aproximación sobre estos conceptos. No se desvinculan uno con otro, pero para este caso se necesita aclarar a que se refieren cada uno. Al hablar del término de desarrollo infantil concluimos de qué se trata de cuestiones físicas e intelectuales; conforme vamos creciendo vamos teniendo muchos cambios. Para entender más sobre este tema, veamos lo que nos dicen Franco y Ochoa (1995):

Actualmente se considera que el desarrollo integra dos procesos: desarrollo de las estructuras, es decir crecimiento del organismo y desarrollo de las funciones del organismo, es decir la capacidad de actuar sobre el medio. Estos procesos se dan a lo largo del ciclo vital, desde la concepción hasta la muerte. (29)

Algunas características importantes sobre el desarrollo se destacan en lo siguiente (Ob. Cit. 34):

- a) el desarrollo es un proceso integral, dinámico y continuo;
- b) esta ordenado en una sucesión de etapas o fases previsibles;
- c) el desarrollo no se da en el vacío, siempre está inserto y se expresa a través de conductas en un contexto ambiental y cultural en particular;
- d) el desarrollo humano tiene como único requisito la presencia de adultos protectores (padres) y un ambiente social en el cual socializarse.

Como podemos ver, el término “desarrollo” trata dos cuestiones amplias, lo central es lo que corresponde al desarrollo de las funciones del organismo, es decir, lo que ahora entendemos a partir de las capacidades de actuar con el medio social y natural. Esto no es algo innato. Ahora bien, se entiende el concepto de desarrollo en la edad infantil como las características en las que ésta ocurre, lo otro que tenemos que clarificar en este estudio es el concepto de habilidades. En estudios más recientes ahora se maneja el concepto de competencias.

Para tener una aproximación al concepto de habilidades es preciso contar con una definición de manera literal y así poder ver con que otras áreas se entrelazan. Dado que son conceptos que involucran el desarrollo del ser humano, existen varias definiciones, pero para nuestro caso retomaremos la que concierne al ámbito de la educación. La siguiente integra los elementos necesarios para esta definición:

Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una acción eficaz⁷

Los conocimientos y habilidades se relacionan pero no se identifican ni se excluyen entre sí. El conocimiento es el objeto sobre el que la persona actúa, al mismo tiempo es resultado de esa situación del hombre. La habilidad se identifica con la actuación. (Blanes y otros: 2008)

Sobre estas dos citas, primero, ante una definición literal de “habilidades” podemos entender que se trata de una capacidad para desarrollar adecuadamente una actividad, ya sea productiva, en este caso, con actividades prácticas relacionadas con la sociedad naturaleza, o desde una habilidad intelectual.

Retomando a Blanes (2008), vemos la relación que se hace entre conocimiento y habilidad. Ambos no se manifiestan de manera separada, se deben complementar,

⁷ Definición del concepto de habilidades en el Diccionario de las Ciencias de la educación 1997.

incluso no es nuestra intención definir cuál ocurre primero. Más bien, si no hay conocimiento, no hay habilidad y si no hay habilidad, no existe conocimiento. Se puede entender que es algo recíproco.

1.6.1 Desarrollo de habilidades de los niños indígenas

Sabemos que no todos los niños desarrollan las mismas habilidades psicomotrices e intelectuales, esto es determinado de acuerdo a los contextos en los que ocurren. Los niños de la ciudad desarrollan otras habilidades adaptadas a su medio social y cultural, y los niños indígenas también hacen lo suyo. Debido al ámbito de nuestro estudio, enfocaremos nuestras justificaciones a partir de lo que ocurre en los contextos indígenas.

Gran parte de los cambios que se van dando durante el desarrollo del niño se debe al crecimiento y la maduración. Pero este proceso está acompañado de la adquisición de habilidades. Esto ocurre mediante la exploración del medio, a través de juegos, imitaciones o acompañando a los padres o a los hermanos mayores en las distintas actividades. Como explica García (2009:9)

En los pueblos indígenas los niños, y en particular los varones a partir de los 5-6 años en el ámbito rural, gozan de mayor autonomía que los niños no-indígenas. En contextos tradicionales niños y niñas se socializan en ámbitos separados, incluso en términos físicos, y adquieren sus habilidades bajo la orientación del padre/abuelo y la madre/abuela respectivamente o los hermanos y hermanas. Desde muy temprano las niñas y niños indígenas adquieren responsabilidades en el ámbito familiar, incluyendo responsabilidades en el hogar y en el terreno productivo como puede ser el cuidado de animales menores.

Como nos dice García, la autonomía es la base importante para que los niños indígenas logren en una fase inicial la exploración de su medio, sin tanta restricción de las personas mayores. Se puede decir que se trata de una autonomía autodirigida por los aspectos culturales establecidos en la familia y en la comunidad.

Aquí podemos destacar la realización de las actividades prácticas de acuerdo a los géneros. Se trata de características culturales definidas, donde el padre toma mayor responsabilidad en su actuar con su hijo y la madre hace lo mismo con su hija. Estas prácticas de relaciones de género que se da en la familia tiene el propósito de guiar a los hijos a asumir responsabilidades y luego los hijos asumirán sus propias decisiones por sí solas. Lo otro que vemos importante es la participación de las personas mayores que viven dentro del hogar, es decir, los abuelos (las personas conocedoras de la cultura) para dirigir la formación de los niños y las niñas.

Rogoff (1993:35) menciona que “el objetivo del desarrollo de los miembros de una comunidad está determinado localmente. Las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que ayudan al desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que en su comunidad, se consideran importantes”. Por tanto, aquí se refuerza la afirmación de que el desarrollo de las habilidades no solo está determinado por la familia, sino, también, por las prácticas de la comunidad, lo cual determina la identidad colectiva. O sea, las actividades que en un determinado grupo social deben saber hacer sus miembros.

Otro hecho importante se refleja en el distrito de Aucará, provincia de Lucanas, departamento de Ayacucho (Perú). El desarrollo infantil (García: 2008) se concibe como un proceso con múltiples factores hacia la formación de un individuo maduro, en términos de sus responsabilidades sociales, sus capacidades personales y su disposición para trabajar. En esta parte, nos damos cuenta que la formación se da de manera integral y prepara para la vida, se trata de tener conocimientos y ejercerlos como habilidades.

En resumen, el desarrollo de las habilidades en la primera infancia involucra elementos para consolidarlos. Aquí vemos que la pedagogía indígena está determinado con la frase “hacer para conocer”, es decir, que solo en la práctica se desarrollan las habilidades.

1.7 La relación de preescolar y la EIB en México

Para exponer el carácter de la Educación Intercultural Bilingüe en México, debemos ubicar un marco legal donde el Estado mexicano reconoce que es una nación pluricultural y diversa, integrada por los pueblos originarios. Para este caso retomamos el artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que a la letra dice:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.

Retomando este artículo, se expresa manifiestamente que el Estado Mexicano deberá adoptar las políticas pertinentes para la atención de la diversidad cultural existente en el país. El Estado Mexicano unifica este artículo al ratificar el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, declarado en Ginebra en 1989. México se integra a dicho convenio en 1990 al firmar este documento.

El apartado VI de dicho convenio establece los criterios de educación, citamos textualmente dos artículos de este documento en materia de Derechos de los pueblos indígenas.

Artículo 26

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales. (http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf)

Por lo anterior, en estos dos artículos del convenio de la OIT, vemos la orientación en materia educativa para los pueblos indígenas. Esta legislación internacional ha sido base para que varios gobiernos de distintos países considerados naciones de una composición pluricultural, lo hayan ratificado para promover los derechos de igualdad y justicia social en distintos ámbitos de su población.

Ahora bien, las legislaciones adoptadas por el Gobierno mexicano en materia de derechos indígenas han permitido logros en distintos ámbitos de las sociedades minoritarias en el país, al menos desde las políticas y legislaciones.

Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación gratuita, laica y obligatoria de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) está garantizada en el artículo 3ro.

La educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia

En la Ley general de educación, esta declaratoria se establece en los siguientes dos artículos:

Artículo 3.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y media superior.

Artículo 4.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y media superior. Es obligación de los mexicanos hacer que

sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y media superior.

Fuente:http://www.dstjal.com.mx/est92/images/docs/biblioteca/LeyGralEduc_decreto.pdf

Ahora bien, esta normativa en materia educativa está traducida en los objetivos del plan y programas del preescolar:

Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar. El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

(<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/Preescolar2011.pdf>)

Como podemos analizar, los fundamentos para garantizar la educación preescolar son de suma importancia para el desarrollo de los niños y niñas. Pero, hasta el momento no hemos visto una legislación en materia de educación intercultural que reconozca una educación pertinente para los pueblos originarios. Desde el 2001 se ha creado la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que plantea la educación intercultural para toda la población, pero esto ha quedado en sólo una declaratoria.

Actualmente, en educación preescolar se hacen los esfuerzos para adaptar los contenidos del plan y programas a los contextos rurales, e intentar promover una educación intercultural bilingüe. Pero esto no ha sido suficiente para el logro de los objetivos, debido a la descontextualización de los mismos, así como la implementación de calendarios únicos para todo los Estados, generalización de programas educativos sin previa visibilización de contextos propios.

1.7.1 Un nuevo enfoque de EIB

La interculturalidad siempre ha existido y seguirá existiendo en diversas partes del mundo. El problema ahora es cómo hacer convivir las diferencias culturales en una simetría social justa y equitativa, sin menosprecio de las sociedades minoritarias que comúnmente son pueblos indígenas o rurales. Para este caso, en el ámbito educativo, es preciso tener un nuevo enfoque desde la praxis de la educación intercultural. No se trata

únicamente de recaer en el folklorismo de las culturas, se trata de reconocer las formas de vida de los pueblos en el ámbito educativo.

La interculturalidad no consiste en la simple interacción humana entre sujeto con culturas diferentes, sino más bien se refiere a relaciones, negociaciones e intercambios multiculturales complejos, los cuales buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas diferentes (López y Pérez: 2005). Esta interacción parte del conflicto inherente a la multiculturalidad, de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, a una nueva relación equitativa, digna entre las diversas culturas que conforma la república de México.

Ante esto, podemos analizar algunos posicionamientos que se han establecido sobre lo que es el modelo de Educación intercultural bilingüe, y que integra una nueva forma de orientar este modelo de educación para acceder a un modelo social más justo para nuestros pueblos originarios en medio de esta globalización del mundo. Para esto, Etsa (1996) plantea:

El propósito de una educación intercultural es la formación de una ciudadanía integra que se diferencie y contraponga claramente a la ciudadanía truncada que hasta ahora ha regido los objetivos del sistema educativo nacional, y eso mediante una formación que revalorice decididamente los ideales, las formas de vida, los medios de conocimiento, los saberes y técnicas que los pueblos indígenas han producido a lo largo de su historia y que animen hoy en día de manera explícita a sus actores en el que-hacer diario y en sus planteamientos para el futuro (201)

Por su parte, la Unión de Maestros para la Nueva Educación en México (UNEM A.C) y otros plantean lo siguiente:

Nosotros consideramos que el concepto de interculturalidad es un significante que, lejos de entenderse como un valor absoluto, adquiere múltiples significados a partir de la perspectiva sociocultural desde la cual se define, de los sujetos que lo construyen, así como del contexto en el que se aplica. El concepto de interculturalidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y, por lo tanto, definir la interculturalidad conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social. (2009:55)

Como podemos ver Etsa y UNEM hacen los planteamientos desde una visión general. Ahora bien, para ir concretizando lo que significa la EIB en la Educación Inicial o Temprana, contemplamos a Gamero (2011) quien la define:

Como proceso que contribuye a la formación integral de los niños y niñas sobre la base del reconocimiento y valoración de sí mismos, sus pares y los miembros de su comunidad, este proceso se fortalecerá con el aporte cultural de otras culturas, se dará en un marco de interaprendizaje, respeto, tolerancia, actitud crítica y equidad. (1)

Ante esto, la Interculturalidad plantea construir relaciones equitativas y dialógicas con personas de distintas percepciones y prácticas socioculturales, aunque está sea la más difícil trabajarla, aunque la más importante. Conocer y valorar a los “otros”⁸, sobre todo, desarrollar una actitud de reconocimiento y respeto a sus derechos. Al respecto López y Küper (2002) mencionan:

Interculturalidad constituye la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. La reflexión frente a lo ajeno, lo extraño, y lo otro diferente se coloca al centro de la reflexión curricular para a partir de ello intentar construir una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno (55).

Finalmente, el modelo de una EIB precisamente debe surgir desde varios posicionamientos. Primero, desde una parte política, se trata de reclamar y hacer valer nuestros derechos, para ser escuchados. En diferentes partes de Latinoamérica ya se están escuchando las voces de los pueblos. Lo otro se trata de trazar acciones pedagógicas viables desde nuestra cosmovisión indígena, nos referimos a una construcción de modelo curricular desde abajo, es decir, desde nuestros pueblos. No se trata de aislarnos culturalmente de las otras sociedades, sino que precisamente primero debemos promover los valores, conocimientos y prácticas de nuestros pueblos hacia nuestras futuras generaciones, para luego abrirnos a conocer otras sociedades.

Por tanto, aquí la escuela debe empezar a sistematizar e integrar los conocimientos, saberes y prácticas del contexto local. Los procesos de enseñanza deben partir de los conocimientos de la comunidad o del grupo sociocultural al que pertenecen los niños y niñas, considerando los valores positivos de ambas culturas, lo propio y lo de la escuela que son los valores nacionales y universales. Solamente así iremos caminando hacia la construcción de una utopía real de una sociedad más justa y equitativa, en donde convivan muchos mundos.

⁸ Cuando hablamos de los “otros”, me refiero tanto a aquellos que, están cerca y con quienes convivimos en la comunidad, así como las que están lejos de nosotros (personas), pueblos o ciudades del país y de otros países, con quienes nos relacionamos directa o indirectamente.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y HALLAZGOS

“El ser humano nunca se observa como un ser natural, biológico genérico, sino siempre como una persona particular que es miembro de una sociedad que le rodea, en la que toma parte y donde sus actividades tienen sentido para él”

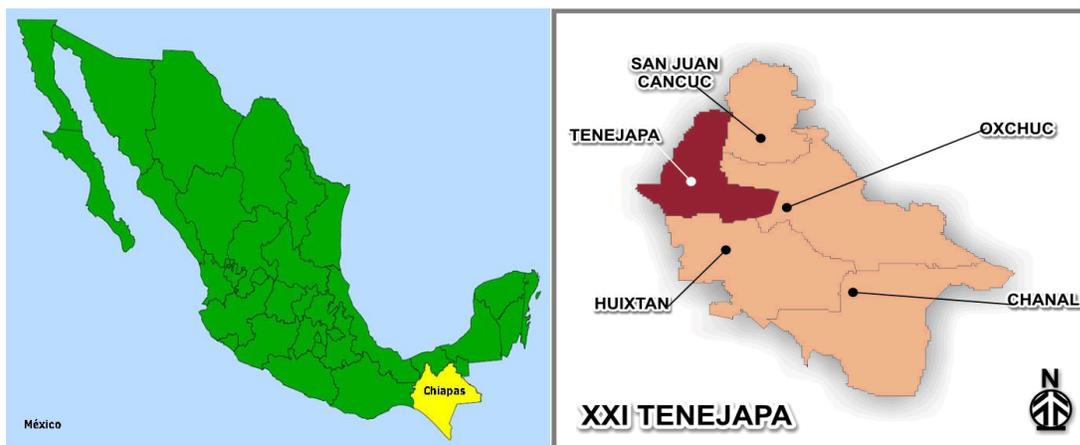
(Gasché Jorge: 57)

1. Descripción del contexto general y temático del estudio

El pueblo de Tenejapa está ubicado en la parte central del Estado de Chiapas a una altura de los 1.140 y 2.420 msnm, se localiza a 16° 49' 11" de latitud norte y 92° 30' 18" de latitud oeste. Su topografía es accidentada con climas fríos y templados, con pocos valles y llanuras. Este municipio colinda con otros territorios poblados por indígenas tsotsiles; al norte con San Pedro Chenalvo y San Miguel Mictontic, al oeste con Chamula, al sur con Huixtán; hablantes de la lengua tsotsil, y al este con Cancuc y Oxchuc, de habla tseltal.

Tenejapa tiene una superficie total de 14,033.160 hectárea con una población de 27 217 habitantes, la cual corresponde el 0.85% del total de población de Chiapas. Los ocupantes de los territorios municipales son mayoritariamente indígenas y hay un grupo de 22 familias ladinas (mestizos), radicadas en la cabecera municipal.

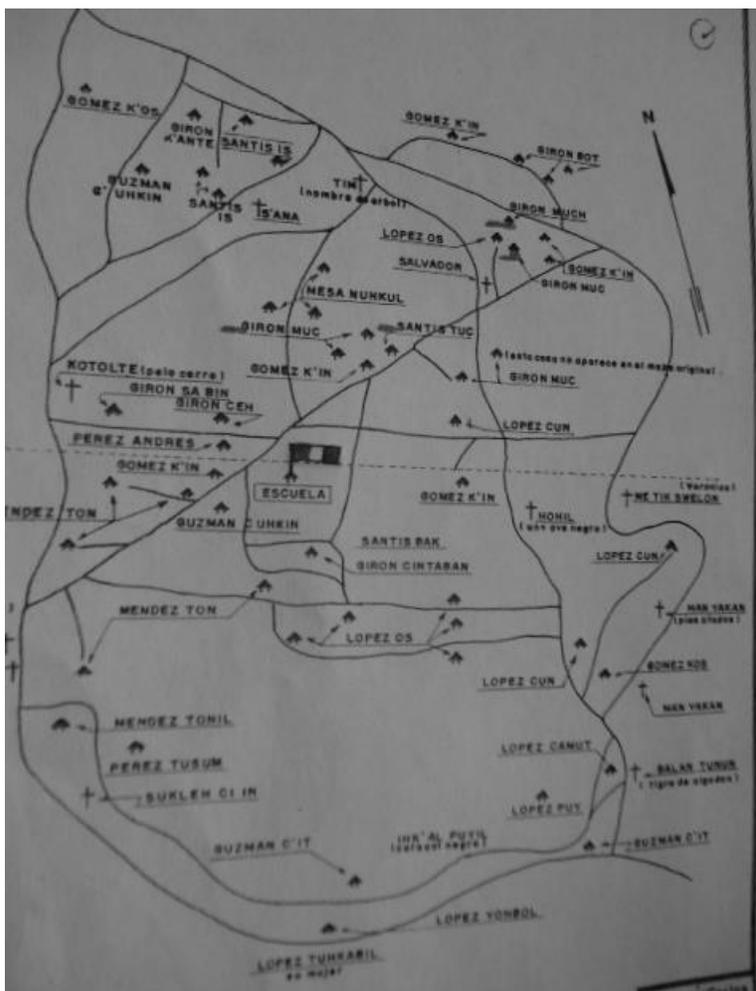
Mapa núm. 1 República Mexicana y el Municipio de Tenejapa, Chiapas



Fuente: http://www.google.com.bo/search?gs_rn=14&gs_ri=psy+Estado+de+Chiapas& 27-05-13.

Al interior del municipio de tenejapa se encuentra la comunidad de Kulak'tik en el noroeste de la cabecera Municipal. Para visibilizar gráficamente su ubicación de la comunidad de estudio se presenta el siguiente croquis comunitario.

Croquis de la comunidad y los hogares visitados



Fuente: elaboración propia

La superficie que ocupa la comunidad de kulak'tik, es de 72,000 metros cuadrados aproximadamente. Esta comunidad limita al norte, con Chana y Sibaniijá (Pocolum) Al Sur, con Chuljá y Shishintonil Al este, con Kotalte y Tsaquiviljoc al oeste, con Chacomá.

En la comunidad existen cañadas altas y bajas de montañas de rocas calizas y poco arenosas. Sus habitantes realizan sus faenas agrícolas en el mismo lugar por la topografía accidentada.

1.1 La comunidad y las fuentes de agua

Actualmente la comunidad atraviesa por la falta de agua para la población consumidora en general, sus únicas fuentes de provisión de agua son los manantiales cercanas a esta

localidad que son “**Chuljá** (agua bendita) y **jom** (agua con canaleta). Estas dos fuentes se encuentran bastante reducidas en sus volúmenes de acumulación de agua.

Sin embargo actualmente la población total de la comunidad cuenta con una red de agua potable, extendida de un manantial de la comunidad de Cruztón Municipio de San Juan Chamula. Tratándose del agua potable, los habitantes hacen todo lo posible para poder usar el agua en sus hogares en distintas actividades.

1.2 El clima y suelo de la comunidad

Por encontrarse a 1,616 metros⁹ sobre el nivel del mar, su clima en la comunidad de kulak'tik es templado. La temperatura mínima oscila de 14° C. hasta 28° C. con pequeñas variaciones.

El periodo de lluvias intensos se registran en los meses de mayo a septiembre y su disminución con periodos intermedios de días de lluvia y descanso son en los meses de Octubre a Diciembre, es decir que en esta época no se registra intensos días de lluvia, sino que mantiene cierta regularidad de días sin lluvias por tiempos cortos. La época seca inicia generalmente en el mes de Enero hasta Abril. Así la humedad atmosférica es regulada por las épocas de lluvia y seco, complementada con las velocidades de los vientos dependiendo de la época.

El suelo no es muy propio para la agricultura, ya que en un 40% se encuentra simas de poca profundidad y el 60% restante es quebrado u accidentado, pero que son utilizados por la siembra de maíz, frijol, café, árboles frutales y hortalizas, por la misma necesidad de los habitantes (Conaculta: 2000).

A pesar de lo ya expuesto, en la comunidad se puede apreciar que hay dos clases de suelos que son partes de color negro y amarillos; los negros si son percibidos como buenos para la agricultura y los amarillos no, estos se van formando por el desgaste de los mismos suelos negros y los productos van siendo cada día más reducidos. (Ibid: 2000)

1.3 Los fundadores de la comunidad de Kulak'tik

La comunidad de Kulak'tik tiene sus fundadores distinguidos. Las familias son: Alonso Girón Much y señora Lucía Gómez K'ín, Diego Gómez K'ín y Lucía Girón Much, Alonso Girón K'ante' y Lucía Gómez K'ín; Alonso Gómez K'ox y Lucía Girón K'ante', Pedro

⁹<http://mexico.pueblosamerica.com/i/kulaktik/> . Consulta 21-06-2013

Guzmán Ts'uk'ín y Lucía Méndez Tonil, Marcos López Hoz y Lucía Guzmán Ts'ukin, Bartolo Sántiz, entre otros que se desconocen sus nombres. La comunidad se ha ido consolidando con los asentamientos físicos de las familias, ellos construyeron sus chozas en el año de 1772 aproximadamente. (Archivo escolar- Art. 3° constitucional 2012: s/p).

Estas familias al paso del tiempo fueron creciendo en sitio pero también fueron agregándose con los que provenían de otras comunidades, tales como Mitontik, Chenalho, cercanas a esta comunidad de Kulak'tik, constituyéndose en una pequeña comunidad que les pareció un lugar adecuado para vivir, ya que se trata de un lugar fértil aunque rocosos y en declive, pero con abundantes árboles arbustos con cercanía a algunos manantiales de agua denominado **ch'uljá** (agua bendita) y **jom** (canaleta de agua).

En el pasado los materiales que utilizaban para la construcción de sus viviendas fueron las pajas o zacates denominados: **sibal-ak**, **chitam-ak**, **tsa'-ak**; pared de bajareque (**pajk'**), postes de guachipilin (**k'ante'**), palo colorado (**tsajalum**), tirantes de ocotes de diferentes tamaños, **bats'íl taj**, **mococh taj**, **k'isis taj**-pinabeto, **sibaniltè**, **jalal**-carrizo, sin faltar el mecate o bejuco como "**kul-ak**" que ahí crecían en abundancia; por la importancia que le tenían este bejuco por su uso, le pusieron como nombre a la comunidad de "Kulak'tik", ya que en cada construcción de la choza que hacían los habitantes utilizaban el "**Kulak'**" por ser muy resistente para el amarre de los tirantes, las vigas, las tablas, los carrizos para la pared de bajareque, así como para el amarre de las pajas del techo de sus chozas.

Vista de la comunidad de Kula'ktik



Fuente: Petrona Girón Zapata 20-05-2012

Actualmente las viviendas de esta comunidad son construidas con pisos firmes, con paredes de tabique y techado de lámina de asbesto y metálica. (SEGOB 2003: 38). Estas viviendas consisten de tres habitaciones: dos cuartos y una cocina, se trata de construcciones adecuadas a las condiciones climáticas de la comunidad.

1.4 Aspecto educativo

Por el crecimiento de la población de la comunidad y por las políticas educativas implementadas por el Estado de México, los habitantes se vieron en la necesidad de fundar la escuela primaria bilingüe rural dentro de esta localidad. Esto fue un acuerdo de la mayoría de los padres de familia que tenían hijos en edad escolar, tomando como ejemplo a las otras localidades circunvecinas donde ya contaban con este servicio educativo como: Chacomá, Sibaniiljá, Pocolum, Majosik, Kotolté, Tsajalchen, Matsam y la cabecera municipal, entre otras.

A partir de esas experiencias, se organizaron para nombrar una comisión para gestionar la creación de la escuela primaria bilingüe con la participación activa de los señores: Alonso Méndez Girón, Marcos López Hos, Diego López Hos, Pedro Méndez Tonil, Agustín Méndez Tonil, Pedro Guzmán Ts'ukin, Marcos Girón Much, Antonio Gómez K'in, Alonso Gómez K'in, Bartolo Sántiz y Alonso Gómez K'ox. Todos y cada uno de ellos, se dirigieron, para solicitar un maestro bilingüe, al Centro Coordinador Indigenista tseltal – tsotsil, hoy conocido como (CDI) Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Esta comisión fue atendida positivamente por su director prof. Maurilio Muñoz Becerra del Centro Coordinador Indigenista. La política gubernamental en esa época en materia de desarrollo socio-cultural de las comunidades indígenas, estaba enfocada en los principios de la política educativa, en el que a través de la Subsecretaría de Educación Indígena se daban instrucciones por parte de la SEP, para comisionar a promotores culturales bilingües hablantes de la lengua tseltal o tsotsil, sin importar si contaban o no con su educación primaria a los jóvenes que fueran comisionados a las comunidades que lo solicitaran (Ent. Lucía Méndez Meza 22-05-2012).

Al lograr la respuesta favorable de la petición, comisionaron como el primer promotor cultural bilingüe al profesor Alonso Hernández González, originario de la comunidad circunvecina de la Cañada del mismo municipio de Tenejapa, Chiapas.

En 1963, el promotor cultural bilingüe, organizó a los padres de familia, para que se hiciera la construcción de la escuela con materiales existentes de la comunidad, tales como: soportes de guachipilín, vigas de ocote o pinabeto, carrizo, para soporte de la pared de bajareque. Techos con pajas amarrados con **kukak'** y puertas de tablas de pinabeto.

Asímismo el mobiliario escolar fue implementado de acuerdo a las necesidades de funcionamiento de las aulas de educación de niños y las funciones administrativas de la escuela. En este mismo año, el promotor, gestionó la clave y nombre oficial de la escuela, registrándose con el nombre de "Artículo 3º Constitucional" cuya clave: 07DPB0296Q, controlada dentro de la Zona Escolar No. 006, con cabecera oficial en Sibaniljá, Tenejapa, Chiapas.

Según las autoridades de la comunidad en los inicios de la fundación de esta escuela primaria bilingüe indígena, hubo muchas controversias y celos por parte de los maestros monolingües o (maestros ladinos de habla español). Porque fueron los primeros fundadores de las escuelas rurales en el medio indígena. Ofreciendo sus servicios a la comunidad indígena en español, porque ellos no dominaban la lengua que habla la gente de la comunidad. Toda vez que no pudieron contener la creación de las escuelas primarias bilingües, debido a que la misma gente empezaron a solicitar sus maestros que hablan la misma lengua sea tseltal o tsotsil, pero casi similar las dos lenguas porque ambas tienen similitudes con muy poca variación en el uso de la red lingüística.

He aquí, que los maestros monolingües ya no pudieron ampliar más sus campos de servicios educativos, porque les ganaron el campo los maestros bilingües, ya que ellos llevaban la ventaja por hablar y dominar la lengua de la comunidad. Por lo tanto, así se fueron creando a más escuelas primarias bilingües.

Actualmente en el municipio de Tenejapa, representa el 97% de escuelas bilingües y solo quedan el 3% de las escuelas monolingües que funcionan dentro de este mismo municipio.

En 1982, por la misma necesidad de los habitantes, solicitaron la creación del centro de educación preescolar indígena, como un anexo al servicio educativo a la escuela primaria bilingüe, en donde pudieran comenzar a recibir la educación de sus hijos de 3 a 5 años de edad.

En la actualidad, la escuela primaria bilingüe “Artículo 3º Constitucional” tiene la clave de control estatal y federal de: 07DPB0296Q, que atiende 174 alumnos desde 1º a 6º de educación primaria.

Vista de la Escuela primaria Bilingüe



Fuente: Petrona Girón Zapata 20-05-2012

Esta institución escolar cuenta con 6 aulas adecuadas para la educación de las niñas y niños en edad escolar, una dirección para el director técnico y un espacio por separado para la reunión de los comités de educación de primaria y preescolar indígena. Todas estas aulas están construidas con material industrializado con pared de block y algunos de tabicones; la escuela cuenta con una cancha deportiva única y exclusivamente para la práctica del deporte como el basquetbol y voleibol. Además, es donde reciben la formación cívica y educación física de los niños en primaria y preescolar.

El responsable directo de toda acción educativa en este plantel es el director con el apoyo de su equipo docente y la sociedad de padres de familia que son los que mueven y organizan a todos y cada uno de los padres de familia en la comunidad.

El Director de la escuela es el encargado directo de la cuestión técnico pedagógico, dirigiendo de manera eficiente y de calidez a los procesos educativos. Se ha considerado como elemento clave en un proceso de búsqueda de la calidad de la educación que ofrecen a la comunidad, si no es así, es muy difícil que se logre los objetivos y metas educativos. Él tiene las funciones de control que va dirigida al logro de los resultados y las funciones estimulante y de apoyo técnico pedagógico al personal docente a su cargo.

Para el logro de los propósitos y metas del proceso educativo en la escuela primaria bilingüe, tiene una amplia participación de los comités de educación o la asociación de padres de familia, tales funciones son:

Velar por el funcionamiento de la escuela y el cumplimiento de las labores del docente conforme al horario establecido y el calendario escolar. Participan en el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de la escuela, a fin de propiciar la existencia de espacios escolares dignos y contar con las condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso educativo.

Los comités de educación son las personas que atienden cualquier circunstancias que pudiera suscitar dentro de la comunidad educativa y que tienen autoridad para dirigir algunos problemas sociales de carácter comunitario. Y se cambian en cada ciclo escolar para que todos los habitantes pasen como un tipo de servicio social sin remuneración alguna.

El centro de educación preescolar indígena, tiene su edificio propio a parte de la escuela primaria, que consta de 3 aulas didácticas en donde las educadoras brindan sus servicios educativos con 64 niños en edad preescolar, bajo las normas y reglas con base en los contenidos del plan y programa de estudio establecido por la Secretaría de Educación Pública, misma que dirige una directora del nivel con perfil académico de la licenciatura de educación indígena, así como el personal a su cargo.

Actual centro educativo de nivel preescolar



Fuente: Petrona Girón Zapata 20-05-2012

1.5 Aspecto social y cultural

La población total de la comunidad de Kulak'tik municipio de Tenejapa, Chiapas, según el censo general de población que en cada inicio del ciclo escolar realizan los docentes de educación preescolar y primaria con el apoyo de los comités de educación, actualmente cuenta con la población siguiente:

	Hombres	Mujeres	Total	%
Censo general	399	424	823	100
Censo escolar	81	93	174	21.14
Censo Preescolar	29	35	64	7.77
Alfabetizadas	169	144	313	38.03
Analfabetas	120	152	272	33.04
Total	399	424	823	99.98

Fuente: censo escolar 2012

La tasa que predomina dentro de esta población arriba señalada, es en su totalidad el 100% indígena de habla tseltal, 486 habitantes de la población total hablan un poco el español (según censo de la comunidad), es decir, las personas que se conocen como bilingüe por hablar el tseltal y dominar un poco el castellano, que a la vez son considerados alfabetas por su dominio de saber leer y escribir en tseltal y en español incluyendo niños en edad escolar y jóvenes egresados en la primaria, secundaria y de educación media superior o licenciaturas¹⁰.

1.6 La identidad indumentaria de la comunidad

Todas las comunidades o pueblos como seres sociales se expresan ante todo lo que constituye su cultura y forma de vida, ya que todos manifiestan en todo lo que les rodean. Así sean mestizos o indígenas se identifican por sus vestuarios típicos de acuerdo a la etnia poblacional a la que pertenecen, se manifiestan a través de sus usos y costumbres como la forma de organización socio-cultural. Por sus tipos de música, fiestas y bailes tradicionales, así como la forma de convivir en sus eventos sociales y la técnica de cultivar la tierra, la forma de preparar sus bebidas y alimentos favoritos, en conjunto, forma su identidad cultural.

Así como la comunidad de Kulak'tik, pertenece al grupo étnico tseltal de Tenejapa. Su indumentaria consta de diferentes y variadas formas, diseños, tamaños y colores que le da una identidad cultural como tenejapaneco.

¹⁰<http://www.mipueblo.mx/5/289/kulaktik/> 21-06-2013

En esta comunidad y en todo el municipio de Tenejapa, Chiapas, la indumentaria tradicional, consta de la siguiente forma: los hombres usan calzón de manta tejido con bordados de estambres de variados colores, camisa de manga larga de diferente color y tallas, algodón de lana de borrego color negro, sombrero de palma adornado con cintas de listón de seda de vistosos colores, usan fajas tejidas y bordados por las mujeres, usan huaraches de piel de res con suelas de hule sacadas de las llantas usadas; así mismo usan red blanco tejido de cáñamo o fibras de henequén para guardar o llevar cosas cuando salen de paseo.

La mayoría de los hombres ya no usan la vestimenta tradicional sino ya usan pantalones, camisas de variadas tallas y colores de manga corta y larga, usan zapatos de hule y algunos de piel los que les alcanza el dinero para comprar.

Las mujeres se visten el 90% de la vestimenta tradicional que consta de enagua, tejidos de hilos azules o negros, usan fajas rojas y blancas tejidos con lana de borrego y con hilos blancos como franjas en entremedio para amarrar su enagua en la cintura, usan blusa de manta, tejidos y bordados con estambres de diversos colores, chal negra de lana para protegerse del sol que llevan puesta en la cabeza, usan sueter de lana e hilados para protegerse del frío, usan listones de variados colores para adornar sus peinados, algunas mujeres usan aretes y anillos de fantasía según, relojes electrónicos y calzan tenis, chanclas y zapatos de piel las que les alcanza el dinero para comprar.



Foto: 01 Petrona Girón 08-05-2012



Foto: 02 Traje regional de los hombres de Tenejapa

1.7 El arte y religiosidad de la comunidad

Algunas personas de la comunidad practican la producción de artesanías como: tejer y construir objetos que les son útiles como: redes, canastos, mesas, sillas, banca. Para la

fabricación de canastos utilizan el carrizo y la madera de fabricación de los muebles, además emplean el barro para la fabricación de ollas y comales.

La danza regional que practican en la comunidad es el baile de los mayordomos y la maruchita. Como música regional hay una que se hace mención y que está en el dialecto tseltal: **ilimba-son, lok'ibal son**, acompañada de instrumentos musicales como el arpa, guitarra, violín, tambores, etc.

En el campo de la religiosidad la comunidad ha cambiado en sus prácticas espirituales. Por la permanente incursión, como en todos los pueblos, se han acentuado con fuerte base las sectas religiosas de distintas congregaciones. Aproximadamente según autoridad de la comunidad, el 40% de los habitantes son creyentes de la religión católica y el 58% son creyentes de otras religiones como el presbiteriano, pentecostés, sabáticos y una mínima parte de la población practican la religión tradicional, que representan el 2% de toda la población.

1.8 Sistema de producción alimentaria

La alimentación de las familias de Kulak'tik, consiste básicamente de maíz, frijol, chile, sopa de pasta, verduras, frutas que se obtienen de su entorno natural. En sus comidas pocas veces consumen la carne de res, pollo, cerdo, mariscos, sin faltar el café o refrescos embotellados, acompañados con pan o galletas. Para darle sabor a sus comidas emplean la sal y el azúcar para el café, casi la mayoría de la familia, no acostumbran tomar leche ni chocolate. Ya se está olvidando el pozol de maíz molido, que fue la alimentación indispensable de los habitantes de Kulak'tik y de todo el pueblo Tenejapaneco.

Las herramientas de trabajo que utilizan los habitantes de la comunidad son: el machete, el azadón, el hacha, la coa, el zapapico, la hoz, el serrucho que son de fierro, sin faltar la lima para afilar dichas herramientas del campo. Otro equipo de trabajo son las mochilas aspersores que cargan con líquido mata zacates o materiales revuelto con agua para fumigar las malas hierbas dentro de las milpas o cafetales.

Actualmente, la producción agrícola es el maíz, frijol, la calabaza, base de la subsistencia de las familias de esta comunidad. Lo que comúnmente producen con abundancia es el maízales, que depende en gran medida la alimentación de todo el año. Además de lo que

puedan obtener de las cosechas, guardan las mejores mazorcas para ser exclusivamente para la otra temporada de siembra.

La producción del maíz se hacen en dos periodos, la primera siembra (**sbabilawal**) se da en Diciembre y la segunda (**xchebalawal**) siembra se da en Marzo.

1.9 Sistema de organización política

La comunidad de Kulak'tik, al igual que otras comunidades del municipio, existen líderes que organizan a la comunidad, y estos son elegidos en una asamblea comunitaria basada en los usos y costumbres. Estos cargos comunales consisten en asumir la responsabilidad de velar por las necesidades y aspiraciones de la comunidad que así lo requieran. Para esto, las asambleas que se realizan en la comunidad sirven para discutir y tomar acuerdos sobre los asuntos más relevantes de la comunidad, por ejemplo, el agua potable, las viviendas que algunas veces el presidente municipal entrega la construcción de nuevas aulas y otros que se consideren necesarios.

El nombramiento de las autoridades se efectúa a principios del periodo escolar, es decir, entre los meses de julio y agosto, donde se eligen las personas para asumir los siguientes cargos, según (Ent. A. G. J, ex director de obras públicas, Tenejapa 06-06-2013):

- Comité de educación: es la máxima autoridad con quién acuden para gestionar las demandas y necesidades de la comunidad en general, por lo tanto, se dirige comúnmente con el presidente del Municipio, y cuando surgen problemas de tierras o de cualquier otra índole es quién trata de resolver de acuerdo a sus posibilidades y sino, van con el juez municipal del pueblo quién van con las vías más legales a través de los usos y costumbres. Además estos, también funge como autoridad educativa para velar por el cumplimiento de los profesores, alumnos, logrando así que la educación sea cumplida como emite la secretaria de educación pública.
Cabe aclarar que el comité de educación, ayuda a visibilizar los aspectos internos del centro educativo, pero no tanto en la intervención y proposición de las actividades pedagógicas que realizan los docentes, sino más bien, participan como forma de control.
- Comité de bienes materiales: es el encargado de ver y gestionar los materiales que se necesita para realizar obras para la comunidad, por ejemplo, viviendas, centro de salud y entre otros.
- Comité de patronato de agua potable: es quién se ocupa específicamente del servicio de agua, donde hace la revisión de que se haga buen uso y que además cuando existe fuga de agua, organiza a los señores de la comunidad para resolver el problema.

- Patronato de luz eléctrica: encargado de recabar el pago de luz eléctrica e ir a dejarlo de manera conjunta en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Así como también de corroborar que se esté dando un buen servicio por parte de la Comisión Federal de Electricidad.
- Tesorero: responsable del manejo de los recursos económicos de la comunidad, así como los recursos estatales y federales.
- Secretario: encargado de redactar los oficios que requiera el comité de educación, así como el tesorero de la comunidad.
- Comité de centro de salud: encargado de velar que el centro de salud comunitario sea atendida con respecto a los habitantes de la comunidad, así como también en acompañarlos a las enfermeras o doctores para las visitas que realizan algunas veces en la comunidad.

Estos cargos que se mencionaron se fungen durante todo el año y cuando se cumple los meses establecidos, se vuelven a elegir otros y así sucesivamente.

Por otro lado, la comunidad de Kulak'tik, al igual que otras comunidades del municipio, existen líderes que responden a las agrupaciones de partidos políticos, según sea el interés o convicción de los simpatizantes. Se agrupan y se organizan para apoyar al candidato propuesto a elección popular, ya sea candidato a la Presidencia del Pueblo, candidato a Gobernador del Estado, a la Diputación Federal y a la Presidencia de la República.

Sin embargo, la existencia de los partidos políticos dentro de la comunidad, tales como: el PRI (Partido de la Revolución Mexicana), PAN (Partido Acción Nacional), PRD (Partido de la Revolución Democrática), PVEM (Partido Verde Ecologista de México) y PT (Partido del Trabajo), han contribuido en el fortalecimiento de la convivencia social, por un lado, por el otro, también han propiciado algunos problemas sociales a Nivel Estatal, Municipal y Comunidad, porque se han dado enfrentamientos con armas, con militares de algunos partidos políticos. Dichos partidos políticos, son instituciones que han contribuido en el cambio de gobernantes tanto nacional, estatal y municipal, porque ahora cada partido propone sus candidatos por medio del proceso electoral, conforme lo señala la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Aunque es contradictorio con las prácticas ancestrales desplazadas hasta la actualidad.

De esta manera se organizan las autoridades de la comunidad como se mencionó al principio, respondiendo a las necesidades de los habitantes y los partidos políticos, se acatan lo que establece el artículo 19, de la Ley Organica Municipal del Estado de Chiapas.

1.10 Tipo de vivienda

El tipo de vivienda modelo con que cuentan actualmente los habitantes de la comunidad de Kulak'tik, son variadas e incluso algunas personas ya tienen casas de concreto. Es decir, hechas con materiales industrializados como pared de block, varillas, alambrión, cementos, techos de loza o concreto reforzados con varillas y pisos de concreto o piso firme, ventanas y puertas de metal con dibujos variados tienen divisiones de diferentes tamaños y formas según el espacio que necesitan a cada familia; todas cuentan con instalaciones eléctricas y agua potable.

Sin embargo, existen algunas familias que conservan los tipos de vivienda tradicional que tienen paredes de madera, techos de lámina con puertas y ventanas de madera, sin faltar sus divisiones requeridas de acuerdo a las necesidades de cada familia. Cabe aclarar que este tipo de vivienda, los que tienen casas de concreto, solo la utilizan única y exclusivamente para la cocina familiar.



Foto: 03 Petrona Girón Zapata 15-05-2012



Foto: 04 Petrona Girón Zapata

1.11 Sistema de organización del trabajo familiar y comunitario

Todos los trabajos domésticos y del campo son dirigidos por los padres de familia, ya que son los inmediatos responsables del funcionamiento armónico del hogar, luego siguen las y los hijos bajo el mando de sus progenitores, por ejemplo: la madre, se encarga de la preparación de los alimentos con la ayuda de sus hijas, el tejido de prendas en el telar de la cintura, la recolección de alimentos como son las yerbas como el nabo, la punta de chayote (**xakilbok´, ni´ kulul**) y también lavan la ropa de toda la familia. Asimismo

desarrollan actividades en el campo para ayudar en las labores agrícolas, así como el cuidado y alimentación de sus animales domésticos como pollos, gatos y perros.

Los padres como jefes de familia distribuyen las responsabilidades a los hijos e hijas cuando son adolescentes, por ejemplo, los jóvenes son los que se encargan de tumbiar el árbol que servirá para la leña, trozarla y al mismo tiempo acarrearla hasta la casa, cuidan los ganados cuando los tienen, cargan los bultos de café cuando es la temporada de la pisca, cuando es necesario la mujer apoya y se encargan de la construcción de la casa. En caso de las mujeres, se encargan de elaborar la comida para los trabajadores que sus mismos padres contratan, atienden las tiendas y realizan actividades.

Los niños más pequeños a partir de los 3 a 4 años apoyan en las labores de la casa, por ejemplo, el cuidado de los animales domésticos, tales como los perros, gatos, gallinas, patos, conejos y algunas veces apoyan en el lavado de platos, en pasar la leña para la fogata, en apoyar a la madre para lavar el patio de la casa.

Respecto al trabajo en el campo, los niños apoyan en limpiar las malezas que crecen alrededor de las matas de los cafetales, maizales y los frijolares, realizando la actividad de acuerdo a sus posibilidades. Asimismo, realizan la recolección de los frutos que hay atrás de sus casas y la recolección de los huevos en sus gallineros.

En esta comunidad se realizan festividades, tales como el día del carnaval que se realiza anualmente en la plaza comunitaria de la comunidad. El día de muertos se recuerda a los difuntos en sus viviendas familiares. Las fiestas cívicas son institucionalizadas por la escuela, por ejemplo, el día de las madres y día de los niños son realizadas en los ambientes educativos. En estos eventos comúnmente tienen más participación los señores de la comunidad, ya que cuando se realizan festejos, ellos se dedican a la preparación de la comida para los invitados de honor que visitan la comunidad. En cambio las mujeres participan en la preparación de los desayunos escolares del centro educativo.

La preparación de estos desayunos escolares se realiza cada periodo de dos meses, y por la semana los niños y niñas toman sus desayunos escolares tres veces a la semana conjuntamente con niños de preescolar y primaria. Precisamente las señoras eligidas son aquellas que no tienen criaturas pequeñas, para que así no tengan ningún inconveniente para la preparación del desayuno y pueda trabajar sin ningún obstáculo. Esto es una tradición cultural que hacen en esta comunidad. Los encargados de buscar a las señoras

son los integrantes del comité de educación y es quién da las órdenes en la preparación de los alimentos. Los alimentos lo da el DIF (Desarrollo Integral de la Familia) municipal del Municipio de Tenejapa, cada mes.

2. Movilización de niños y niñas entre saberes y haceres

La movilización es una práctica rutinaria en las familias tseltales y cada miembro de la familia recorre a distintos lugares con propósitos específicos. Esto se visibiliza cuando ellos se movilizan para ir a visitar a algunos de sus familiares, cuando asisten a fiestas comunales que convocan las autoridades de la comunidad u otras actividades que demandan movilización física y espacial.

Los niños y niñas de la comunidad de Kulak'tik se movilizan de un lugar a otro en su contexto territorial. En esos recorridos conocen y exploran diferentes recursos que utilizan sus familias; estos en plantas, animales y en los espacios de habitación familiar.

Estas movilizaciones están asociadas a espacios sociales y ambientales donde se desarrollan “haceres” y “saberes” que los niños y niñas irán manifestando a lo largo de su aprendizaje.

Al moverse en compañía de sus padres o hermanos caminan en veredas pedregosas, algunas veces en las faldas de cerros muy accidentados y caminos llenos de arbustos. De esa forma, conocen los lugares menos peligrosos y la prohibición de andar a los lugares más escondidos donde viven los dueños de la tierra (**yawal k'inaletik**) y del cielo (**yawal ch'ulchan**) (según cosmovisión del mundo tselta).

Estas veredas¹¹ se visibilizan en las imágenes de la foto 1 y foto 2. Cada vereda los dirige a los sitios de trabajo donde realizan diversas actividades, tales como corte de café, limpia del maíz, siembra de frijoles, recolección de frutos, cuidado de algunos animales no domésticos (ganado). Les ayuda en gran medida conocer esos espacios de trabajo que forman parte de su cotidianidad.

¹¹ En la lengua indígena se le denomina “**be**”, que son las veredas que transitan los señores y niñas para llegar a un cierto lugar de trabajo.

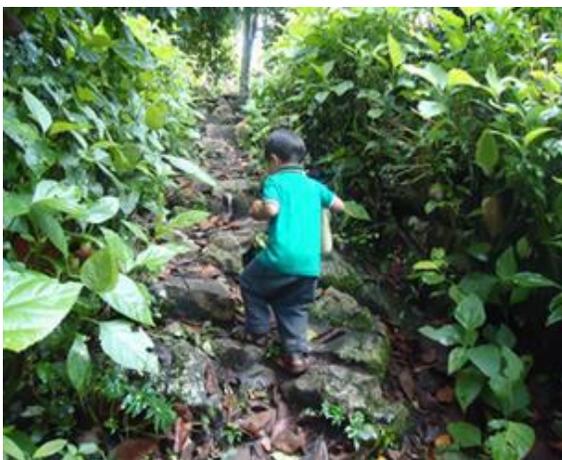


Foto: 05 José Antonio Girón Gómez



Foto: 06 Rebeca y Maribel Gómez Girón

Por esos recorridos a distintos espacios que los niños y niñas realizan, se dirigen comúnmente para ir en el trabajo de campo o algunas veces para visitar a algún familiar, acompañados de los padres o hermanos mayores. Esto requiere seguridad, confianza y una mirada precisa donde poner los pasos. Los niños y niñas comienzan a enfrentar desde temprana edad desafíos del mundo natural y social. Forma parte esencial del desarrollo de hombres y mujeres ser parte de un contexto que permite identificar los espacios de trabajo y los recursos naturales. Además, está motivado a conocer los distintos caminos para dirigirse en diversos espacios del territorio, en el recorrido va conociendo plantas, animales que viven en las orillas del camino.

Al mismo tiempo, identifican los espacios específicos donde debe ser amarrado¹²el ganado, caballos, entre otros animales. También van visibilizando lugares de descanso y espacios sagrados donde se difunde respeto y reverencia.

Estos recorridos comienzan desde los 3 y 4 años, ya que a esta edad los niños y niñas pueden transitar y moverse de un lugar a otro sin la necesidad de que sean tomados de la mano por los mayores porque hasta esa edad ya han desarrollado las fuerzas físicas de las piernas y el equilibrio del cuerpo de manera autónoma para subir y bajar en caminos de todo tipo.

Las subidas y bajadas que transitan los niños y niñas son todas aquellas que se puede visibilizar en las faldas de los cerros. Comúnmente van con sus padres, abuelos o

¹² Estos animales por lo regular se amarran en espacios más libres y donde haya suficientes hierbas para su alimentación, forman parte de los animales domésticos, pero éstos no pueden mantener a lado de la casa.

también buscan un camino más corto para llegar al lugar de destino; por eso, prefieren caminar algunas veredas accidentadas para reducir tiempos.

En todo recorrido los niños y niñas participan rutinariamente con el mayor esfuerzo de equilibrio físico en sus dos pies para poder subir y bajar las veredas que conducen a los lugares de trabajo en caso de que no pueden seguir al ritmo de los demás son cargados en las espaldas de sus padres o madres.

Por eso, los niños y niñas de la comunidad, el mayor tiempo de su vida, caminan por lugares por donde implica subir y bajar, y esto en gran medida les ayuda a tener maduración en los músculos y en los pies. Al caminar en las veredas ejercita los movimientos de las partes de sus cuerpos, tales como: los pies, los brazos, la cabeza, las cinturas y otros, logrando así consolidar y madurar sus movimientos de acuerdo a las experiencias de subidas y bajadas que hacen comúnmente dentro y fuera del hogar.

Estos movimientos que los niños y las niñas realizan al mismo tiempo desarrollan la inteligencia desde la concepción constructivista, al respecto Piaget (1935:5) dice: “Considera la actividad motriz como punto de partida del desarrollo de la inteligencia, ya que en los primeros años de vida el niño y la niña tienen acceso al conocimiento del mundo a través de la actividad sensoria motriz o práctico”.

En esta movilización de subidas y bajadas se desarrolla la habilidad visual por lo que tienen que ir calculando y coordinando con la mirada cada paso, evitando caer o pisar alguna piedra o culebra que esté atravesado en las veredas. Para esto, existe el acompañamiento de personas mayores para aconsejar que la vista sirva para ver el camino y usarla para prevenir accidentes. Vista desde la psicología, los padres son los principales agentes para transmitir el conocimiento afectivo que está relacionado con la madurez general, autonomía y la competencia social del niño.

Asimismo, durante la caminata rumbo al lugar del trabajo se observó que esta actividad forma parte de la diversión y alegría de los niños. Disfrutan la libertad algunas veces. Trepan entre los árboles, caminan entre zonas pedregosas (**benel ta kexkextik sok tonetik**), se suben entre la mata de algunos tomates (**bats'íl tumat**), mata de duraznos (**ste'el turesna**), mata de guayaba (**ste'el pata**), mata de naranja (**ste'el alchax**). Con estas plantas, los niños y niñas se trepan, les ayuda a movilizar todo su cuerpo, logrando que sus manos y brazos agarren más fuerza para subir a la cima de un árbol o llegar a la mitad. Treparse en estas matas frutales, para ellos, es un logro cuando alcanzan cortar las frutas y comerlas. Es decir, siempre tiene un fin concreto subir a un árbol para cortarlas

la fruta, para ver el nido de un pájaro o bajar alguna flor de orquídea. Además, logran mantener equilibrio y control de su cuerpo.

Otro comportamiento que tienen las niñas es cuando van caminando al lugar de trabajo.

Estas son las formas de diálogo que se da durante la caminata, entre dos niñas:

Hoy a las ocho de la mañana, salimos juntos con doña Margarita Girón Gómez y sus dos hijas, fuimos al campo a cortar café. En la comunidad, es temporada de esta actividad social, bien, al irnos al campo pude observar que las dos niñas suelen caminar sin ningún temor. Al caminar aprovechaban para cortar algunas flores en el transcurso de su recorrido y decían lo siguiente:

Rebeca (4 años de edad): **kurik ta tajimal, ba lejtik te nichimetike, jaxa lej te banti k'anikix-ae** (vamos a cortar flores, tú vas a buscar más de color amarillo y no las flores que aún sean botones porque apenas van a florecer)

Maribel (3 años de edad): **lek ay mariana ma mexa le spasil i, jich bal te bit'il ya kalej** (no quiero que vayas a cortar todas las flores, también quiero cortarlas)

Rebeca: **lek ay, maba ya k'ok spasil, ja jich ya nop spasel lek a** (no cortaré todo para que tú igual sepas buscar también tu juguete)

Seguimos caminando como 15 minutos hacia el lugar de destino, que es en el área de los cafetales. Después en ese trayecto de un rato, las dos niñas seguían caminando cortando otras flores de color morado, cuando de repente vieron una flor del mismo color sólo que con algunas manchas blancas alrededor que llevan por nombre orquídeas, en la lengua indígena se le llama (sakil nichim) donde decían lo siguiente:

Rebeca: **ma mexa k'ok me nichimine, melel max tun, ya slok'es chinul chikintik** (no vayas a cortar esa flor, porque no es bueno, porque te va sacar granitos en tus orejas)

Maribel: **jichuk maba ya k'ok** (está bien no lo voy a cortar)

Después de este dialogo intervino doña Margarita, ella les dijo a sus hijas, de que esas flores no lo tocarán ni lo cortaran, porque (según las creencias del pueblo de Tenejapa); esa flor hace que las orejas de la persona se les pudra o le salga granitos, en ese momento las niñas no lo hicieron. Siguieron caminando hasta llegar al lugar de la actividad (Obs. 29-12-2011 kulak'tik).

La conversación entre hermanas durante la caminata les permite compartir ideas y pensamientos. Además llegan a conocer lo que forma parte de la naturaleza, en este caso, principalmente las flores que crecen en los caminos, en las veredas, y disfrutan y exploran el colorido de las flores. Se motivan la curiosidad de las niñas de manera natural, esto con el afán de que sea tocada, palpada y que esto los lleva a un espacio de exploración superficial de colores, aromas, textura que tiene cada una de ellas y descubren que animalitos comen las flores y las etapas de floración.

El diálogo que se genera entre las niñas y madre les permite ir controlando la actitud positiva frente a lo que observan y conociendo lo que puede cortar y no cortar como juego: **“Te bit’íl yax benonjotike ta be sok te ch’in achixetik ku’une, jich na nix ya spasik a me bit’íl ya xlikik ta tajimal, ya lij bi sle yixlanik ta be, janiwan jich yu’un maba yayik a me lom nat ya xbenik ak’ ts’intike te k’alal banti sba ajtejon jotike”** (Cuando camino con mis dos hijitas, lo que hacen es cortar flores, o sino esconderse durante el camino para llegar a nuestro trabajo de campo) (Ent. M.G.G. Kulak’tik 29-12-2012)

Es evidente que el desarrollo físico de las niñas no se da de manera planeada, sino que la misma realidad de la vida cotidiana les permite conocer y aprender la diversidad de su contexto. Ellas saben distinguir lo que es posible y lo que no es, por eso cuando transitan por las veredas al encontrarse con las flores en sus recorridos deciden qué cortar y cuáles no. Esta habilidad la desarrollan a través de la observación cotidiana y de manipulación real que está a su alcance.

Adicionalmente, la caminata es un factor elemental en la cultura tseltal de Tenejapa, debido a que favorece la socialización natural de aprendizaje que puede tener un sujeto acerca de un acontecimiento, por lo tanto, el sujeto que aún no sabe, el otro le ayuda a ir incrementando conocimientos

La relación entre hermanas ayuda mucho a compartir las exploraciones que hagan con las plantas, sobre todo, el poder tocar, palpar, oler. Con esto tiene la facilidad de internalizar lo que debe cortar o no durante la caminata, para la próxima vez que intente, tendrá en cuenta lo que haya dicho su hermana, su madre y ya no intentaría cortar las flores silvestres que pueden ser dañinas para su salud.

Los errores que comenten los niños y niñas en la exploración es un comienzo de reorientar su actitud y aprendizaje de su entorno, porque permite que su madre pueda intervenir de manera no planeada, por lo tanto, da lugar a que les den una explicación del porqué no puede ser usada como material de juego, tal es el caso de la flor (nichim chin ak’).

Finalmente, la caminata de los niños y niñas tseltales no sólo implica subir, bajar y el recorrer veredas, sino que va más allá de aprender de su mundo y conocer territorios y recursos, permite disfrutar un espacio de descubrimiento y curiosidad por la naturaleza. Asimismo, sirve como un espacio de distracción, espacio de charla para ir moldeando el

vocabulario y ampliar las habilidades lingüísticas durante la caminata, aprovechar momentos de pláticas sobre algún acontecimiento de la comunidad.

Como parte de mi experiencia en la cultura tseltal, recuerdo que cuando tenía 4 años, mi madre me comentaba la leyenda de un cerro que le llamaban “**wits jolom**”¹³ la cual pertenece a otra comunidad, pues en este lugar acudía regularmente desde pequeña porque mis abuelos habitaban a lado de la falda del cerro. Ellos me comentaban que en este cerro murió un pastor, sólo que tenía necesidades fisiológicas y sólo por entrar jamás salió del lugar y cada que voy me da temor.

Situaciones como éstas facilitan aprender leyendas e historias de la naturaleza, lo cual sensibiliza sus virtudes naturales de abundancia, miedos y adquiere respeto por sus deidades sagradas a las cuales van internalizando entre el suspenso y asombro.

Cada recorrido permite apropiarse de conocimientos de manera oral y con objetos que se visibilizan y se pueden tocar. Para esto, los niños y las niñas de Kulak'tik desarrollan las habilidades del saber escuchar, porque prestan atención a lo que les dicen y asimismo tratan de cumplir lo que les recomiendan sus papás durante el camino.

Por último, desarrollan la habilidad visual y saben identificar las flores que deben ser usadas como material de juego y de exploración de su estructura, los lugares en donde deben entrar a cortar las flores y en las que no¹⁴.

2.1 Conociendo la herencia

Los niños muestran sus habilidades aprendidas en el transcurso del tiempo en los denominados el K'inal (lugar de trabajo para esta comunidad).

Para la comunidad de Kulak'tik, la tierra es concebida como el micro espacio de trabajo donde se produce, se aprende y se cuida. A ello se suma el aprecio a lo que han heredado de sus antepasados, tal como el respeto y gusto por trabajo. Por eso, el micro espacio es considerado un lugar sagrado. Asimismo, el campo permite ser y tener porque es un espacio donde se cultivan varios productos para el sustento cotidiano.

Los concedores de este micro espacio de tierra son los padres que la trabajan, la cultivan y eso hace que mantengan viva la práctica en el trabajo de campo, mientras que

¹³ Wits Jolom significa cerro viejo, la cual significa cerro viejo, la cual forma parte de la belleza natural de una comunidad que se llama Majosik', perteneciente al Municipio de Tenejapa.

¹⁴ En la cultura tseltal, existe el respeto de su área de terreno, es decir, (**jk'inal**), nadie puede cortar o jugar con las cosas que ellos tienen en su micro espacio. Para este los niños y niñas tienen que aprender a respetar las cosas que no son de ellos.

los niños y niñas participan mínimamente en estas actividades de cultivo, de acuerdo a sus intereses y posibilidades estando en el espacio de trabajo.

Uno de los testimonios nos revela lo siguiente:

Te k'ínaltik, jala yak'betik sok smatanal yo'tan te kawaltik, ja jich yu'un te ya sk'an te aj'tejotik ta balamilale. Jate banti majanetik ya laj awilal najtike, lom lek stukel, meel ay te banti parajetike te mayuk bi lek ya ch'i yu'unike, ja jich te ya la k'inal te ch'uljaetike, mayuk lom lek biya ch'i yu'unik, meel ja te sikil k'inal yu'unik stukelik, mayuk me ya ch'i te a laj cajpe, a laj ts'inte, alchax, maba jich stukel te mach'a ay sk'inal ta k'ixin k'inal. Ja jich yu'un te kawaltik ya sk'an te jech jeltombatik te binti ya ch'i kuntike, ma sk'an teme ya jech kuts'inbatike, meel pajal te xnich'an kawaltike, ja jich yu'un te jo'onjotike ya jelbebajotik te binti yax a la ch'i ku'un jootike.

(La tierra, nuestro señor nos la regaló para cosechar, cultivar. En esta comunidad de Kulak'tik, hay algunas partes altas donde no producen como nosotros, tal es el caso de la comunidad de Ch'ulja que colinda con esta comunidad, pues toda esta parte es tierra fría, ahí no crece naranja, yuca, cafetales, por eso lo que hacemos nosotros es intercambiar nuestros productos, porque es una suerte que vivamos en una tierra caliente, que produce todo, por eso, hay que regalar o intercambiar lo que buenamente podemos cosechar) (Ent. Alonso Santis López, religioso católico, kulak'tik 16-05-2012).

Te banti ya kalaj ts'un te we'ele sok te kalnich'anjotik, ja alaj ak'bil te smam sok smechnun te mamalalej, meel ja nanix jich stalelal te kala jlumaltik, janax te winik ya yay ak'el te sk'inalike, jich ta jich ya yay ak'el sk'inalik te winiketike, ja te antsotike maba jich stukel, meel jalaj te yax batik ta ich'el tukeltike, ja jich yu'un te sbatel ora te ya yich p'isel te sk'inal te winiketike. Jame jich te mach'a yax snup' ta chebике.

(Donde nosotros sembramos para comer con nuestros hijos es herencia de mi esposo por parte de sus abuelos o por sus mismos padres, porque así es la costumbre de nuestro pueblo, ya que únicamente a los hombres les dan herencia. En caso de las mujercitas no, porque nosotras nos casamos y nos integramos a otra familia, por eso no nos dan nuestra herencia, siempre ha sido así, por eso digo que sólo a los hombres les dan su terreno y más cuando buscan su mujer) (Ent. Lucía Gómez López ama de casa, kulak'tik 20-05-2012)

En este micro espacio productivo, denominado lugar de siembra, a parte de desarrollar habilidades, se trasmite conocimientos culturales de procedimiento de trabajo, por ejemplo el corte de café, la siembra del frijol, la siembra de maíz y cualquier otro conocimiento que rodea a estos espacios considerados sagrados. Prada (2006: 46) menciona que “cuando hablamos de transmisión de conocimientos en el mundo indígena debemos notar que estas sociedades, al mismo tiempo que construyen los conocimientos tecnológicos y prácticos, también crea un bagaje conceptual que está en uso social y se transforma permanentemente”. El conocimiento se transmite en distintos contextos. Los niños y niñas desde temprana edad van desarrollando la habilidad de ir reconociendo que existen distintos tipos de tierra para el cultivo, es decir, que el factor climatológico a veces

determina los tipos de cultivo que se pueden hacer; de esta manera, los niños desarrollan la habilidad de reconocer el color de la tierra que es más productiva.

Para los padres de familia, es un espacio donde se genera conocimientos para sus hijos y es un lugar donde el niño está en plena experimentación debido a que en este espacio los niños y niñas comienzan a seleccionar semillas, a explorar los especies de aves que existen donde comienza a desenvolverse.

Es evidente, entonces, que en esta comunidad prevalecen los espacios que los hacen ser únicos y esenciales, porque cada espacio guarda historia de producción, recursos naturales y conocimientos únicos para la vida de las familias.

2.1.1 Acercamiento al primer espacio de aprendizaje

Desde que nacen, el hogar es el primer espacio de los niños como miembros de una familia. Ahí comienzan a manifestar sus primeras palabras, sentimientos y habilidades físicas, además paulatinamente van incorporándose a las primeras actividades que realizan en la cocina o en el patio de la casa: “Espacios donde la cual van transcurriendo todo el tiempo y que va acompañado de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a los oficios realizados por los padres de familia y la misma comunidad” (Cusi 2009: 80-81).

Existen muchos estudios que dicen que el primer espacio para desarrollar las habilidades del niño tseltal comienza en el hogar en el que aprende a observar, a imitar ciertas acciones que hacen sus familiares.

Por ello, la familia es un modelo desde el cual una persona aprende a vivir con los modos de la familia y conjuga una gama de experiencias y de saberes. Hablar de las familias tseltales de la comunidad de Kulak'tik es conocer experiencias que practican cotidianamente junto a los niños y niñas.

Cada una de las prácticas está basada en actividades productivas y sociales. Se caracterizan por ser únicas e irrepetibles ya que las técnicas y discursos emanan significativos, ya que cada comunidad cuentan con sus propias formas de trabajo utilizando las técnicas que ellos emplean, por eso cada cultura de una comunidad tiene su propia particularidad.

Otro ámbito que es necesario destacar es “el entorno” donde comienzan a desarrollar una serie de habilidades de hacer y saber, por ejemplo en el cuidado de los animales domésticos, el desgranamiento del maíz o hacer tortillas de maíz, en ocasiones el cuidado

de sus hermanitos y hacer algunos mandados, en este caso, traer trozos de leña para ponerlos en el fuego de la cocina, el saber auto alimentarse y el apoyar a la mamá a traer agua en los pozos o tanques, donde almacenan agua cuando es tiempo de sequía.

Los niños y niñas aprenden mediante la observación atenta y participación dinámica cotidiana, porque no aprenden de la nada, sino en el mismo espacio de trabajo cotidiano, comúnmente esta observación atenta es dirigida hacia los padres, porque son los primeros actores en la formación de sus hijos e hijas.

Desde el hogar comienzan a ejercer los distintos roles que deben saber hacer los niños y niñas. Durante la estadía en una de las familias sucedía lo siguiente: las niñas se incluyen más en las actividades de la cocina, por ejemplo, pasar la sal para la comida, acompañar a su mamá cuando hacen tortillas, entre otras. En el caso de los niños, en ocasiones ayudan a escoger el frijol o bien ayudan a alimentar a los perros y gatos de la casa.

En una entrevista, una madre de familia nos expresó lo siguiente:

Margarita Guzmán Girón: Te bit'il yax lijkik ta snopel te ch'in achixetik ku'one ja ta yoxebal sok chanebal jawil, janax ya k'abojikon te bit'il yax jlik te bit'il ya pas waje, tsatsal ya sutotan ta ya la mexa te bit'il ya pas ch'in yote, stukelik yas lik snopik, ja jich chan te bit'il ya suk'te set' jotike, ya nax sk'ainon jotik, maba lom lek ya yalaj suk' sok ya yalaj pas. Janax ya yil teme laj kotan jotik ta we'ele, ya xlik tsoob ta sk'op ek, ja jich ya pas te ch'in kach'ix Rebeca.

Ja me jich yax likik ta spasel te bin ut'il ya pasjotike ta yutil sna'il we'el jotike, te binti paxan jotik ta jamalal, ya sk'al pasik ek, janax jich ya slik snopik, tseet nax kotan te binti ya la lik spasike.

(Comienza para mí a partir de los 4 años, de hecho también a partir de los 3 años, pero donde ya lo pueden hacer mejor es a partir de la edad que te dije.

Bueno, lo que hacen, en caso de las niñas, es ver la forma de cómo hacemos las tortillas. Se sientan a nuestro lado y comienzan a mover sus dos manitas y comienzan a girarlas para que puedan hacer su tortilla de tamaño pequeño. Así cuando también se lava los platos, hace el intento, claro que no los dejan muy limpio, pero lo intentan hacer, por ejemplo, cuando terminamos de comer, lo que hace mi hija Mariana es comenzar a recoger todos los platos, luego lo lleva en el lavadero y de ahí lo comienza a lavar.

Así comienzan a integrarse en las actividades que hacemos dentro de la cocina, aparte lo que hacemos fuera de la cocina, eso me da gusto que mis hijitas comiencen a hacer las cosas por sí solas). (Ent. 20-10-2011 Kulak'tik).

Las niñas por su propia cuenta comienzan a integrarse en las responsabilidades que asume la madre. La edad de 3 a 4 años es el referente de la diferenciación de habilidades junto a sus progenitoras.

A partir de una observación he podido visibilizar lo siguiente durante la elaboración de las tortillas a partir de las 7:00 de la mañana, tan pronto que como una niña vio a su madre hacer las tortillas, ella se sentó a lado de ella y comenzó a imitar lo que su madre hacía, pero antes de comenzar a hacer las tortillas, se lavó primeramente las manos en una vasija con agua, luego le asignan su propio banco, de ahí le dan un pedazo de nailon, luego le dan una bolita de masa, donde imita los movimientos que su madre la ve hacer, por ejemplo, trata de girar la palma de su mano de derecha a izquierda con el fin de aplanarlo y quedar en forma de círculo. Esto lo aplasta fuertemente varias veces encima de la mesa pequeña que le habían asignado.

La niña terminó de hacer su tortilla medio hecha, ésta se la ponen en el comal, con la ayuda de su madre, la niña no espera que las ponga en el comal y se acerque al fuego, lo que hace es ver a su mamá como las voltea (Obs. Rebeca Gómez Girón 08-11-2011 Kulak'tik).

Con base a estas observaciones, nos podemos dar cuenta que los primeros espacios de aprendizaje en donde la niña desarrolla la habilidad de mover las palmas de las manos, la coordinación visual, las formas de hacer las tortillas, el tamaño, grado de cocimiento, se dan desde la cocina. Estos primeros aprendizajes que la niña manifiesta, va internalizando para practicarla más en un futuro no lejano, por lo que asumirá una responsabilidad cómo la de una mujer adulta.

Por ello podemos afirmar que parte de la vida de las niñas en menor edad tienden a encaminarse a las responsabilidades de los adultos, dejando en segundo momento lo que son los juegos que también forman parte indispensable para su desarrollo de habilidades.

Mientras más pequeña y colaborativa sea una niña, más parece que da gusto a sus madres, porque eso significa que será una gran mujer que sabrá asumir sus responsabilidades cuando está tenga que salir del hogar y que además su familia hablaran bien de ellos, ya que por lo regular en esta cultura de Tenejapa, se fijan en lo que sabe hacer una mujer cuando se va en otro hogar o cuando se casa.

En caso de los niños durante mi estancia con la primera familia y segunda familia Girón Gómez y con la familia Gómez Girón, pude observar que José Antonio Girón Gómez y Alonso Gómez Girón, ellos ayudan a su papá en acomodar la leña detrás de la cocina para que no se moje de la lluvia y se seque, siempre y cuando sea recién cortadas del monte. Asimismo, apoyan en limpiar malezas que crecen a orillas de los techos de la casa, a juntar el café cuando lo secan en el patio de la casa y si no jugar con sus carritos cuando cuentan con ello” (Obs. 10-11-2011 Kulak'tik).

Como resultado de esto, se puede decir que en la cultura tseltal tanto niña y niño asumen roles distintos desde el hogar a edad temprana. Se observó una diferencia, el varón es más activo al acompañar a su padre y realizar actividades fuera de la cocina. Excepto si en una familia no hubiese niño, forzosamente tendría que aprender las actividades que el padre o la madre realiza cual sea el caso.

Para las niñas, el centro de aprendizaje y desarrollo de las distintas habilidades está en las actividades productivas¹⁵ que hacen en el hogar y en el campo, estos dos primeros espacios funcionan como motor que moviliza el potencial físico y cognitivo de los niños y niñas.

Por su parte, los niños desarrollan la habilidad visual porque tienen que saber ver lo que practican sus padres para que puedan hacerlo de forma similar. Siguiendo los pasos, escuchando consejos y recomendaciones, logran ejecutar la actividad, tratando de imitar los movimientos y gestos al lado de sus padres. De esta manera, los niños y las niñas van adquiriendo sus primeros aprendizajes desde el hogar.

2.1.2 Salir juntos para ver lo que hacen en su trabajo

El k'inal (tierra) no sólo se puede ver como el simple espacio de sembradío, de producción de diferentes hierbas o frutales para el autoconsumo de la comunidad, como herencias e intercambios, sino que es uno de los espacios que genera el desarrollo de habilidades de los niños y niñas tseltales desde que comienzan a dar sus primeros pasos, para esto se los induce en forma natural a que conozcan lo que se hace con el terreno, lo que produce y lo que existe en el territorio, para que vayan acostumbrándose a vivir en el lugar de trabajo.

El contacto directo con su entorno provoca experiencias significativas en relación al cuidado de las plantas y sus beneficios, el cuidado para que fructifiquen, nociones sobre las formas en que deben ser sembradas algunas semillas de frijol y de maíz, reconocimiento de las verduras comestibles. Desde la parcela comienzan a identificar algunos animales que dañan lo que siembran, por ejemplo, conejos, ardillas, tuzas, ratas, pájaros, gusanos, entre otros.

Los niños se inquietan por la misma vida que llevan a lado de sus padres, buscan explicaciones de las cosas que observan a su alrededor, por ejemplo, van asimilando por qué no siempre están verdes las hojas de los árboles, por qué no se puede cultivar la tierra todo el año, por qué algunas veces lo que se siembra no crece. Es decir, llegan a distinguir épocas y temporadas de siembra, cosecha y recolección de frutas y verduras, así como las características del proceso de siembra y cuidado de los cafetales.

¹⁵ Las actividades productivas, son los espacios donde los niños y niñas intervienen en el trabajo cotidiano conjuntamente con sus padres asumiendo distintos roles.

Dentro de este espacio, uno de los niños entrevistados afirmó lo siguiente:

Te bit'il yax ban jotik ta banti kaj ya'tel tat sok me', ya kay te binti ya yal te binti ya sta ta ilel ta be, ja te bit'il binti yax ti' ta be, chuch ni wan te binti yas tisba-e ja jich ya yal, ja jich yu'un yas ba yil te binti ya stata ilel. Te bit'il xba yile, ya nak'ba ya xi me majuuke ya xban ta spat te Tate, ja jich ya kil te binti ya spase (Ent. Alonso Gómez Girón, 21-10-2011 Kulak'tik)

(Cuando voy al campo con mi papá y mi mamá, los oigo y observó. Cuando dice mi papá que ve algo que se mueve, creo que es una ardilla así dice, entonces lo que hace es ir a ver qué es lo que se mueve entre las montañas, cuando pasa eso, me alejo y me quedo con mi mamá o sino me lleva mi papá para que también vea lo que hace. Me gusta ir con ellos porque así veo lo que hacen en su trabajo, a veces cuando caminan muy lejos pasan a comprar refrescos para tomar, nos sentamos sobre una piedra o sino dentro de la tienda y eso me gusta beber).

De acuerdo a la opinión del niño, el hecho de caminar a lado de sus padres le permite desarrollar la habilidad visual en cuanto a la altura, por lo que sabrá diferenciar entre lo alto y bajo, reconoce los animales que viven en las alturas y los que viven en los espacios bajos. Los niños aprenden debido al hecho de estar en acción y su constante desplazamiento de un lugar a otro.

Es un placer para el niño acompañar a sus padres y compartir lo que hacen en el transcurso del día, en este sentido, es el indicio de que poco a poco irá aprendiendo de sus mayores.

Don Alonso Santis: te bit'il yax lij sjunon jotik te ch'in nich'an te name, te k'un' un ya slij ya la il te binti ya pas jotik ta k'inal jotike, ja jich cha te bit'il yax benon jotik ta be, ak' ts'in tik te bit'il ya sjok'o te binti swenta yu'un te wamal ya tul ta be-e, ya slij kalbe te binti swenta ul, sok xan ak' ts'intik ya sjok'o bistuk ma stak' lak' tik te wakaxetike, bistuk la ya nel betik, ja jich yu'un yax lij kabe sna te bi yu'un mas tak' lak'tike, ja jich yu'un ya kalbe te ak' ts'in tik wenta ya stak' xluchotike. Jame jich chikan biluk yas jok'o te bit'il yax benotike, te ch'in alaletike (Ent. 24-10-2011 kulak'tik)

(Cuando mi hijo era pequeño e iba en mi trabajo y algunas veces a ver mi ganado, comienza a hacer preguntas de lo que comienza a observar lo que hago, por ejemplo, cuando a veces corto algunas plantas medicinales cuando vamos caminando, me dice que porque corto eso y que para qué, entonces le decía que era para curar alguna enfermedad, tal es el caso de la mata de guayaba, le explica y recuerdo que le decía se le corta las hojas más tiernas, que eso sirve para darle de tomar a alguien que se enferma de la diarrea y así le trataba de explicar cada cosa que me preguntaba. A veces también me preguntaba porque siempre nos tenemos que ir por otro lado cuando vemos que algún ganado está amarrado en pleno camino, igual le decía que porque nos puede cornear con su cacho, que no es bueno molestarlos, así recuerdo que le enseñaba a mi hijo y porque así preguntaba las cosas que veía hacer).

Desde este testimonio podemos entender que los niños tienen una manera natural de ir conociendo y aprendiendo cada actividad que realiza el padre, no precisamente en el trabajo de campo, sino que mediante la caminata el padre tiene la oportunidad de

conversar con sus hijos. La caminata es una forma de aprender de los niños desde temprana edad.

Un punto muy importante es la pregunta que hace el niño a su padre para encontrar explicación de las cosas. Esta curiosidad y entusiasmo por generar preguntas le ayuda a adquirir un conocimiento que le servirá en el futuro para prevenir accidentes en esos caminos y espacios, conocerá el comportamiento del ganado y tipos de plantas para contrarrestar algunas dolencias.

La forma de transmisión de conocimientos que brindan los padres hacia sus hijos se basa en la acción: del discurso a la práctica. En otras palabras, explica lo que el niño pregunta. De esta manera, va desarrollándose la habilidad de plantear preguntas a partir de situaciones que en las que interactúa.

2.1.3 Se distribuye el trabajo, ahí se aprende

Toda actividad productiva que los ancianos, hombres y mujeres realizan en el campo lo hacen comúnmente de manera conjunta, ya que la comunidad de Kulak'tik guarda la costumbre de que se distribuyan las actividades, por ejemplo, cuando hacen la pisca¹⁶ de matas de cafetales, de maíz. Se distribuye equitativamente de manera **(ya yay xa t'el te aj'tele, ja jich ma' ya x-a'tejik a)** que se termine rápido. Con esta distribución de trabajo que hacen los señores y señoras de esta comunidad, los niños y las niñas van dándose cuenta que en una actividad en el campo, se comparte el trabajo.

Asimismo, la pizca de frutos de café se realiza en espacios concretos. En esta actividad existe la participación activa de los niños y niñas de manera que, de forma natural, los inducen a conocer, pensar, observar, a su vez, comenzar a conocerse por sí mismos, a ver lo diverso del campo, hacer lo que ve a su alrededor llevándolo a apropiarse de un conocimiento o habilidad de trabajo. Esta idea la confirma Rogoff: "El aprendizaje de los niños por medio de la observación va más allá de la imitación de lo que ven y escuchan" (2010:97).

En esta comunidad se practica la pisca de café, en la cual los niños y niñas comienzan a utilizar los procedimientos que han aprendido mediante la observación¹⁷ aguda, aunque

¹⁶ El término pisca se aplica a la actividad de campo que se realiza, por ejemplo, la recolección de granos como el café, maíz, entre otros.

¹⁷Rogoff (2010: 98-99) se refiere tanto al estar mirando como al estar a la escucha, porque ambos casos se requiere el tipo de atención e intencionalidad por parte de los niños y niñas.

en un principio no se encontraran directamente involucrados en las actividades que realizaban sus padres.

Con base en esta observación los niños, comienzan a desarrollar la habilidad visual, a través de la cual, inconscientemente, comienzan a aplicarla con las oportunidades que el espacio y los mismos padres les propicia.

Con referencia a la pisca de café, a continuación citamos la observación realizada durante una jornada de trabajo con uno de los padres de familia:

Llegamos al lugar de trabajo, donde los señores acomodaron sus cosas al lado de una mata de durazno, de ahí, junto con su esposa, distribuyeron los trabajos, así como también para su hijo, le dieron donde están las matas de café más bajito y las matas más grandes para ellos, luego el niño comenzó a cargar sobre su hombro el morralito de estambre, después comenzó a pisca los cafés, primero busco donde estaban las gajas más bajas, de ahí comenzó a pisca donde estaban ya maduros; es decir las que estaban más rojas. Pude ver la forma de como pisca el café, lo que hizo primero fue que con la mano izquierda sostenía las ramas de la mata de café, ya que es muy revoltoso, mientras que con la mano derecha comenzó a pisca los frutos maduros del café. (Obs. 24-04-2012).

Se observa que desde edad temprana el niño tseltal va responsabilizándose de su propio espacio, específicamente, en este caso, para la pisca de café. De esta manera los adultos, le van mostrando su propio espacio de trabajo, donde el niño elabora de manera autónoma y se organiza para la pisca de café. Los mismos padres consideran la edad, el tamaño y la fuerza de su hijo para la realización de cada actividad. Por ejemplo, al niño José Antonio le dan la noción de que en una actividad práctica se aprende a colaborar en el corte de café previo a una distribución de actividades. No se realizan piscas de café sin que antes no hubiese una previa distribución de trabajo para aprovechar mejor el tiempo del día.

En esta actividad se desarrolla la habilidad en las manos, por ejemplo, cuando toma con sus manos un gajo de café y comienza a pisca uno por uno los granos de café. Para esto, existe una técnica que usan los señores de esta comunidad para desarrollar los movimientos de los dedos y de las manos, en coordinación con los ojos, para seleccionar el fruto de café maduro y de color rojo. Los niños desarrollan también la habilidad de reconocer los colores de los frutos que va cortando, incluso tamaño porque manipula lo que pisca y esto permite que se apropie de la técnica de pisca el fruto.

Este mismo espacio se facilita para que los niños y niñas de Kulak'tik vayan aplicando lo que ha aprendido a lado de sus padres y hermanos.

En el espacio de trabajo (k'inal) están implícitas las reglas de cómo se debe pisca las frutas y cómo reconocer lo que no se debe de cortar todavía. En relación a las reglas, indican no montar la mata de café, porque puede quebrarse. La misma debe curverse a cierta altura para evitar que se quiebre el tallo, asimismo, las reglas de pisca buscan lo maduro y lo que está verde todavía lo dejan en el tallo.

Con base a esto, el espacio puede ser considerado como un recurso de aprendizaje, abierto, donde el niño puede trabajar con cierta libertad, límite de tiempo y de calma, porque es un espacio que “incluye” a los niños y de ninguna manera los “excluye”. El campo es un espacio incluyente porque, desde temprana edad, los niños y las niñas entran en contacto con la naturaleza y esto les va generando sentimientos a través del mirar y el palpar.

El espacio de trabajo también permite que el niño vaya realizando experimentos desde lo vivido y la observación a sus mayores. Ayuda a que su desarrollo se amplíe día a día mediante las actividades prácticas que va realizando, así como poner a prueba lo que ha aprendido y demostrarle a sus padres, hermanos lo que puede hacer (Prada: 2006).

Al interactuar con la mata de café, es decir, al tapiscar, logra palparla, mirarla, sentir con las manos si es rasposa. Esto favorece al niño en la habilidad visual porque le permite ubicarse espacialmente entre las matas de café, además de identificar entre lo maduro y verde de los frutos de la mata.

Está práctica ayuda a que los niños actúen solos, sin necesidad de que intervengan sus mayores. Este logro complementa el desarrollo perceptivo y ayuda a tomar precauciones al momento de hacer la pisca de café, así como desarrolla la habilidad para calcular el tiempo para terminar dicho corte. Además, logra saber los nombres de los pájaros y animales que consumen el grano de café y las plagas que lo atacan.

En el estudio de Otondo (2008), aunque sea mayor de 4 años, describe claramente que los niños habla de distintas temáticas en la lengua Qechua, de igual manera sucede con el contexto tseltal, van hablando entre los niños en su lengua materna cuando se dirigen en los distintos espacios de trabajo y de juego. Asimismo, las madres de familia, son las que potencializan la lengua materna de sus hijos pero la escuela está dejando de lado.

Por otro lado, los niños y niñas aprenden técnicas para agarrar las gajas del café y tapiscar los frutos, también desarrollan la habilidad de identificar los frutos de café que están juntos de los separados.

Por tanto, existen patrones culturales que la familia aplica en la pisca de café, ya que tiene una forma y estilo de hacer el corte de café, por ejemplo, que debe ser doblada cuando es grande la mata, y tiene que ser cortada gaja por gaja, y no todo en conjunto para no desperdiciar los frutos (**ya sjuyik te me lom muk'e**); por eso, se tiene mucho cuidado al momento de cortar, y todos los miembros de una familia van aprendiendo estas formas del corte de café de una forma natural¹⁸ sin que lo hagan de manera consciente, sino inconsciente, es decir, a través de las prácticas que realizan cotidianamente durante la jornada de trabajo.

Además en la cultura tseltal, los hacen ser únicos con estos cuidados que hacen con el café, porque es la producción principal donde la cual obtienen sus recursos económicos, es decir, es la base económica de la comunidad de Kulaktik. A continuación ilustro la forma en que los niños y niñas hacen el corte de café:

Actividad del Pisca de café



Foto: 07 Rebeca y Maribel Gómez Girón



Foto: 08 José Antonio Girón Gómez

Se puede visibilizar en estas imágenes cómo las dos niñas y el niño colaboran con la pisca de café. Podemos darnos cuenta que las niñas piscan el café cuidadosamente, evitando que se les caiga al suelo, para eso, doblan los tallos de la mata de café para que se haga el corte con cuidado. Además, los padres recomiendan a sus hijos que sus labores las hagan con calma **“k'un k'un xa pasik”**. Para almacenar lo piscado, cuelgan

¹⁸ Significa que todos los que van aprendiendo a cortar el café, se da mediante las experiencias y prácticas, y esto se da de manera permanente y libre, no existe una fórmula exacta para su realización.

entre sus hombros una bolsa de estambre de color rojo, que es usada típicamente, particularmente en el municipio de Tenejapa.

En esta actividad existe el acompañamiento, tal es el caso de las dos hermanas, una de 4 años y la otra de 3 años. En una ocasión, decidieron cortar una mata de café entre las dos y comentaban lo siguiente:

Rebeca: lek me xa k'ok, ma mexa tul te banti yaxik to-e, ja jich la yalbetikix te metike

(Ahí cortas bien y no vayas a cortar donde están verdes todavía, recuerda que mamá nos recomendó mucho)

Maribel: ja yakalon pasel te bit'í la yalbetik me'tike, mayuk va ya tul

(Así lo estoy haciendo cómo nos dijeron, y no estoy cortando donde están verdes)

Rebeca: Jame xa wil te bit'il ya pase, (Mira cómo lo estoy haciendo, así lo vas a hacer)

Maribel: Yak, tsakame ta tulan te ste'el cajpe (Sí, agarras fuerte la gaja del café para que no se suelte)

Rebeca: Tsa koawil, lek me xa tsak me ta snieke... (Lo tengo agarrado también, y tú igual lo agarras bien desde la punta también)

En esta conversación, las niñas intercambian conocimientos sobre el corte de café, y asumen una responsabilidad de trabajo que realizan los adultos, aunque cabe aclarar que no destinan todo el tiempo para la realización de esta actividad, sino hasta donde lo puedan hacer.

Gaskins (2010: 49) “hace una comparación con los niños mayas y euroamericanos, donde plantea que los niños mayas participan mucho más que los niños euroamericanos en las actividades prácticas dirigidas por los adultos, así como también se les da un margen de independencia mucho más amplio para decidir lo que harán momento a momento”. Los padres hacen menos intentos de organizar o de influir en el comportamiento de sus hijos, y además los niños pequeños se les da la responsabilidad de tomar por sí mismos decisiones, por ejemplo, pisar el café sin mucha exigencia, sino que les nace del corazón **(ta snopel yo'tan yas spasik te ajtele).**

2.1.4 Demostrar y escuchar

Las actividades prácticas que se realizan en el campo conjuntamente adultos y niños, no sólo es el hecho de producirla, trabajarla, también va acompañada con el “demostrar” tanto para que el enseñe y para que está aprendiendo, tiene que demostrar a través de la

acción práctica. O por el contrario cuando el sujeto está aprendiendo y no logra demostrar lo que está tratando de hacer ante sus padres, hermanos, abuelos; el niño o la niña trata de escuchar las sugerencias e ideas que le dan para que lo internalice y de ahí lo aplique nuevamente mediante la práctica. Por eso surgió la necesidad de destacar que en el trabajo de campo, también se demuestra trabajando y que además debe de haber un cierto respeto al saber escuchar las sugerencias que se dan en su debido momento.

Por ello, los niños y niñas ellos observan lo que los adultos hacen y que además escuchan atentamente las indicaciones de sus padres con iniciativa propia. Como resultado de esto, es que niños y niñas empiezan a colaborar en las actividades compartidas cuando ya se sienten listos en hacerla.

Asimismo, el espacio de trabajo es un acompañante durante la formación de los niños y niñas, porque se presta para ser demostrada la actividad aprendida, ya sea a través de la observación o la práctica constante que el sujeto realiza, tales como: la siembra del frijol, la siembra de maíz, el corte y la limpia de la mata de café, entre otros, que buenamente se puede producir con la tierra. Además este espacio de trabajo, no aplica las buenas formas de trabajar, sino que es un espacio donde el pequeño va cometiendo varios errores para que al mismo tiempo las vaya mejorando con el apoyo de la madre a partir de conversaciones y el escucha.

Los errores que cometen los niños y niñas, se concibe como algo natural de la vida. Ya que los padres son los primeros actores en corregir a sus hijos e hijas que vayan cometiendo, en seguida se presenta una conversación que el niño realiza con su madre durante una jornada de trabajo:

Niño José Antonio: Me, me, ya jk'an a wil te bit'il yakalon stulel te cakpe, ya k'an ya wil lek ya kalon spasel,.. ilawilts'in te bit'il ya jpase (mami, mami, quiero que me veas cómo pisco el café, quiero ver si lo hago bien, mira, mira, mira como lo estoy cortando)

(Aquí el niño va pisando con sus dos manos, luego los iba colocando en su bolsa de estambre que tenía sobre los hombros; porque la mata de café está a su altura y no tenía la necesidad de retorcerlo, excepto cuando la mata es más alta que el niño).

Doña Lucia: lek ay, mamexa k'asbe te ste'el sni-e, melel te me laj k'ase ta yan jawil maba ch'ixan sit te cakpe, ja jich bit'il xan te yabenal, skame ja jich maba ya xtake te ste'elul (si está bien, pero trata de no quebrarle la punta del café, porque si no al otro año no le va crecer bien sus frutos, también sus hojas, porque las hojas es importante que estén ahí para que no se seque los tallos del café)

José Antonio: Jichuk me, la kayix stojol, ja tsi bit'il banti tsajikix ta sk'op lal, binti ya kut (si mamá, ya te entendí....pero algunas ya están medio amarillas que le hago)

Doña Lucía: Xa k'ot te banti ya wil tsajikixe sok teme k'ank'antik la wile, te banti lom yax maba ya k'ok stukel, patil ya k'oktik stukel, jato me tsajubike, janax me te banti tsajik la wile (Pues trata de piscarlo las que ves medio amarillas, pero las que están completamente verdes no, eso después se cortara hasta que se maduren, sólo donde veas que ya se están madurando)

Niño José Antonio: (ya xlij spas te binti yal ben sme) (haré lo que me estás indicando mamita)

El niño comienza a hacer lo que su mamá le recomendó, él de fijarse bien donde ya están medio amarillas (Obs. 24-05-2012).

En la relación de trabajo conjunto entre madre-hijo surge curiosidades de los niños respecto a lo que hacen sus padres y lo que ellos también intentan demostrar lo que pueden hacer, siempre en la perspectiva de lo que sería lo correcto para los niños. En estas demostraciones los niños y niñas desarrollan capacidades de formular sus propias preguntas de lo que ve y lo que hace. Además el hecho de estar cerca de la madre, le permite compartir los logros que van viviendo durante el proceso de ejecución de ciertas actividades propias. Al respecto algunos estudios reportan que “Los niños pequeños mayas o a los de la India, ellos interactuaban recíprocamente con sus padres por medio de la comunicación en torno a la acción conjunta” (Rogoff: 1993:).

El dialogo entre madre e hijo facilita las acciones emprendidas por el niño o niña. Cada acción es corregida y mejorada por los niños pero siempre con la guía de sus padres, ya sea en la pisca de café u otros, su intención de los niños siempre es mejorar o hacerlo a la satisfacción de sus padres la actividad que está pretendiendo demostrar, en este sentido, la actividad práctica, está basada en la “demostración” hasta llegar a convertirse “en el buen hacer”, porque en su momento el niño está desarrollando la habilidad de escuchar, atender lo que su madre le está guiando y sugiriendo. Esto le servirá al niño o niña para ser parte actuante de trabajo en la pisca de café.

Las correcciones que le hacen sobre los cuidados que se deben de tener al momento de pisca el café, en la cultura tseltal de Kulak'tik, no existen gritos, malos gestos, simplemente la madre amablemente le va indicando a su hijo que cómo debe pisca y que es lo que no debe pisca, además le dan una explicación de cuáles serían las causas que ocasionaría al no hacer una buena pisca de café.

El niño al involucrarse a ese trabajo como ya se mencionó con anterioridad, le genera curiosidad, interés por saber qué se siente pisca las matas de café que son muy coloridas, esto le favorecerá para contar con un conocimiento previo y al mismo tiempo

desarrollar la habilidad de plantear preguntas sobre lo que logra mirar, observar, palpar. Tal como menciona Paradise (1985): “el interés en dicha actividad proporciona una motivación inherente a la actividad, que se respalda con las expectativas de los padres y con sus consejos e indicaciones específicas de lo que deben hacer” (Citada por Rogoff: 2010: 115).

Estas formas de hacer preguntas de los niños respecto a lo que hacen son para acercar y profundizar sus conocimientos. Los pequeños tienen una manera original de plantear sus dudas acerca de lo que ven a sus mayores sin intervenir antes de terminar la conversación con su madre.

El hecho de hacer preguntas a su madre en un lenguaje propio estas puede ser lengua materna u otro, al niño le ayudará tener en cuenta que para esta actividad debe ver el estado que se encuentra los frutos del café antes de pisar y asimismo el niño se da cuenta de lo que le dicen por sí mismo.

Asimismo, en cuanto a la teoría de Bruner (1983) surgió que el niño aprende a usar el lenguaje, en el lugar de aprender el lenguaje por sí mismo¹⁹. Es decir, enfatizó el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje en lugar a su naturaleza estructural. Quería demostrar la capacidad del niño para comunicarse (y no necesariamente a través del lenguaje hablado únicamente) con otros miembros de la misma cultura. Parte del aprendizaje de la comunicación implica aprender lo que las palabras, el niño ha de entrar en interacción con un conversador que las use. (Bruner citado por Garton 1994:18)

Además el niño, desde una edad temprana, comienza a enunciar y formular sus propias preguntas a partir de los “porqués” con las personas que están apegados a él, debido a que su mundo y/o etapa en la que se encuentra, está lleno de preguntas, iniciativa, porque es un niño activo de su propio aprendizaje, ambiental y social.

Con todo lo dicho, el niño demuestra la habilidad en plantearle preguntas a la persona que está a su lado, le demuestra a su madre que no se queda con las dudas que se le presenta al momento de estar haciendo la actividad, en este caso el corte de café, asimismo desarrolla la habilidad en el corte, porque hace el intento de hacer lo que la madre le indica y a su vez lo aplica en el mismo campo de trabajo.

No cabe duda, que los niños y niñas asumen prácticas de trabajo por sí mismo y no esperan de alguien, porque desde pequeños los van incluyendo en las actividades prácticas, está mediante las observaciones y eso ayuda en el niño tener una idea clara de

¹⁹ El lenguaje por el lenguaje mismo.

lo que sus padres o adultos van realizando. Por eso llegan al grado de tomar la propia iniciativa en involucrarse en las actividades prácticas, de tal manera que se sientan partícipes dentro de una actividad.

2.1.5 Uso de técnicas de herramientas de trabajo

Las formas y/o técnicas que se despliegan en el manejo de las herramientas de trabajo, están acompañados con procedimientos y saberes que son aplicadas durante una actividad práctica. El uso de estas herramientas, tal es el caso del machete y el azadón, son usadas específicamente para la limpia de malezas que crecen alrededor de las matas de los cafetales, duraznillos, naranjales, maizales, entre otros.

Estas técnicas de trabajo, por ejemplo, cuando comienza a hacer una limpia de malezas, el machete debe sostenerse sobre la manga para no lastimarse, no se tiene que sujetar en donde está su filo, porque la persona quien la está usando se puede lastimarse una parte de su cuerpo, por eso debe tener conocimiento para su manejo.

Asimismo, el azadón también tiene un propio estilo para ser usada, por ejemplo, que no debe estar muy pegada a los pies, porque al pegarlas mucho, existe la posibilidad que se lastime los dedos, para que esto no suceda se estima una distancia, y saber con ella regar las malezas que se va cortando con esta herramienta.

Estas formas de uso que se le da a las herramientas de trabajo, va incidiendo en el desarrollo de sus habilidades de los niños y niñas por lo que al comenzar a interactuar con estas herramientas, van conociendo las distancias que se deben estimar para ir chaporreando²⁰ las hierbas que obstruye el crecimiento de algunas cosechas, en este caso las milpas, verduras como el nabo, puntas de chayote, entre otros. A partir de lo que van conociendo, observando, las van internalizando, hasta llegar al grado de hacerlas cuando comienza a involucrarse en esta actividad.

Las técnicas de trabajo incide de manera intelectual y manual de los niños y niñas porque tiene que prestar atención a lo que les indica sus padres antes de comenzar a darle uso y las formas que debe ser sostenida por las manos, por eso esta actividad los lleva a desarrollar la habilidad manual, visual y mental.

El niño tseltal de Kulak'tik comienza a los 3 años de edad, comienza a interactuar con las herramientas de trabajo considerando las formas de uso y tamaño. Por que las

²⁰El chaporreo es el trabajo que se realiza en el campo, y consiste en cortar la maleza en un cierto espacio utilizando un instrumento llamado machete.

herramientas que les proporcionan a sus hijos, es de acuerdo a su tamaño, para que puedan sostenerlo con sus dos manos y no tengan ninguna dificultad para darle uso, tales como el azadón, el machete, que en la lengua indígena se le llama **(ch'ín machete)** machete pequeño y el azadón **(ch'ín casadona)**.

Esto es a partir de lo que observa de las personas adultas, que son los primeros facilitadores de estas formas de uso de técnicas de trabajo, por ejemplo lo que hace el niño, es comenzar a chaporrear las malezas que logra ver debajo de las matas de los cafetales, tomando el machete con ambas manos con la posición del cuerpo inclinado, y teniendo una mirada fija a lo que va chaporreando para cuidarse de alguna picadura de algún insecto que comúnmente habitan entre las malezas. Todo lo que va haciendo durante la actividad de chaporreo es acuerdo como ha visto a hacer su padre al trabajar con esta herramienta.

Toda actividad práctica del niño se acompaña de nuevas oportunidades para adquirir habilidades en la que van madurando el manejo y sus técnicas de trabajo, además permite que vayan recibiendo enseñanza y al mismo tiempo las vayan reproduciendo en el mismo espacio donde se desarrolla la actividad.

Los niños por iniciativa propia comienzan a usar las herramientas durante el trabajo, apoyando a sus padres. En la experiencia personal, a los 4 años, participábamos en limpia de malezas. Nuestros padres tenían su corral de huerto en la comunidad de Kulak'tik, nos decían que teníamos que quitar las malezas que crecían alrededor de las papas, de los cebollines con mucho cuidado con el machete o con las manos. Algunas hierbas parecían hojas de maleza, por eso nos daban recomendaciones para realizar la limpieza adecuada de malezas en el huerto.

A partir de esa experiencia como niña, se puede mencionar que se desarrollaba la habilidad de diferenciar con la vista las hojas del cebollín y las hojas de malezas. Se trataba de encontrar diferencias entre las hojas y eso era como mi seña para poder terminar lo que mi papá me indicaba. Por eso, con las actividades prácticas se puede conocer la diversidad de plantas. El trabajo se lo puede hacer con las manos y no necesariamente con el azadón o el machete.

Además una de las ventajas que se puede hallar al cortar con las propias manos, es que uno puede sentir si la planta es rasposa, suave o si tienen espinas las malezas que se van cortando. Desde esta experiencia uno también desarrolla la habilidad de identificar las características de las plantas, así como el color y el aroma.

De igual manera, la iniciativa de los niños en cuanto a la colaboración de la actividad que es realizada en el trabajo de campo provoca la intervención de los padres en la actividad mediante la conversación. Tal es el caso de la familia Girón Gómez:

Don Miguel: lek ay ya kak`bet te a jmachite, me la bojaba-e ma me wenta at, lek me xa tsak ta woel ma me mach`a k`an yechintes sba a lal

Hijo, si vas a usar tu machete, lo agarras bien. No quiero que te vayas a lastimar, mira, agarras con tu mano derecha la parte que tiene color negro, donde está su filo, ¿me oíste?

José Antonio: síí, papá, pásamelo ya (la kajyix tat, tsakatal)

Don Miguel: Lek ay, laba wil, ja nanich jich a te bit`il biya slij sk`ane, tsatsal ya sk`an te yala machit sok te yala casarona-e, maba k`an kak`bejotik, yax lij ta ok`el yu`un. Jame jich yax spas mene, ja jich yu`un ya slij tsakel de yalaj machik soy te casadona

(Bueno, está bien, ya vio Petra, siempre mi hijo me pide su propio machete o azadón cuando venimos a nuestro trabajo de campo, él siempre hace así, pide ya sea el azadón o el machete para que según limpie, aunque la verdad no lo hace bien porque está muy chico, pero le doy para que no esté llorando), (Obs. 10-10-2011).

Se puede visibilizar entonces que el primer educador que enseña las técnicas de herramienta de trabajo es el padre, pero cuando no está él, quien se encarga es la esposa, debido a que a veces los señores de la comunidad convocan a reuniones comunales para tratar asuntos de gestión o de eventos sociales. Por ello, la mujer es quien pasa a ser como segunda educadora en la enseñanza de estas técnicas para el manejo del machete.

Estas formas de uso y técnicas pueden ser transmitidas mediante palabras, tal como se visibiliza en la conversación que tienen padre e hijo. El desafío del niño es poder demostrar con la práctica que tiene la habilidad de hacer lo que le indican.

Asimismo, cuando le van mostrando y diciendo a su hijo que aprenda a usarlo sin lastimarse, que no ponga las manos donde tiene la parte muy afilada, sino agarrar donde no esté la parte filosa, están contribuyendo a que el niño vaya internalizando las palabras de precaución en su mente. A su vez, está aprendiendo desde temprana edad a considerar las advertencias de su padre.

Los niños no esperan mucho para comenzar a usar la herramienta de trabajo, sino que por iniciativa propia la utilizan, haciendo sus breves ensayos, apoyándose con las indicaciones que logra escuchar de su padre. De esa manera, el padre comparte sus primeros conocimientos acerca del manejo de la herramienta de trabajo.

En la forma de enseñarle a su hijo los padres aplican una técnica directa con la herramienta en la mano, comienza a enseñarle a su hijo José Antonio la forma en que debe ir cortando las malezas. Lo lleva a un buen desarrollo de ambos brazos y manos por el movimiento que realiza con el machete dentro del trabajo de campo.

A continuación, se agrega la opinión de una madre de familia que hace mención sobre la reacción que hace su hijo, y luego con otros niños, cuando le niegan las herramientas de trabajo:

Te bit'il te kala al ya yilon te binti ya pas ta yutil k'al, jich te bit'il yax lij bobotaj tes akul te yan yan te capetaletike sok ak'ts'intik te iximaletike, te me maba ya kak'be yile, yax slik ta ok'el, melel ja jichik te a la keremetik sok te ach'isetike, me ma la wak'be te binti sk'anike, yas slikik ta ok'el, ya sip sbaik sok yas lij ta uts k'ak'alik. (Ent. Lucía Gómez López 13-10-2011)

(Cuando mi hijo no lo dejo hacer lo que hago, por ejemplo, cuando yo estoy limpiando las hierbas apoyándome con el machete en mi trabajo de campo, comienza a llorar y se tira. Así son todos los niños y niñas a esta edad. A veces no le quiero dar porque me da miedo que se corte, pero los niños y niñas no entienden a esta edad, todo quiere hacer también, por eso les damos para que no andén llorando. Gracias a dios nadie de mis hijos se ha lastimado)

En la percepción de doña Lucía, la forma en que el niño manifiesta el interés por querer manipular las herramientas de trabajo así como el de apoyar a su madre se manifiesta en la emoción con llanto. Es un patrón cultural en el que se rigen para poder entender las reacciones que manifiestan sus hijos a determinada edad, por ejemplo, llorar, tirarse al suelo o mantenerse molestos.

Estas actitudes de llorar o tirarse al suelo llevan a un nuevo proceso de aprendizaje, ya que esta forma de manifestación es una forma de demostrar ante sus padres el interesarse por la imitación que logran visibilizar en las actividades que realizan sus padres.

Además al estar en contacto con la herramienta de trabajo, le permite hacer su propio experimento con la actividad práctica, aplicando las técnicas que le han compartido mediante palabras. Ejercita, por ejemplo, al quitar las malezas que rodean la mata de los cafetales. Cortar algunas gajas de los árboles tiene que hacerlo con cuidado, porque no puede ir cortando gajas de las buenas matas de los cafetales o en este caso otras plantas que sean de uso comestible, porque puede llegar a secarse o maltratarse. A esto se entiende como técnica de trabajo comunitaria la cual es practicada cotidianamente.

La técnica que pudo demostrar el niño para cortar las gajas, se puede visibilizar en la fotografía 5, donde sostiene con las dos manos el machete; para agarrar impulso, lo que hizo fue considerar la altura de su hombro para poder cortar las gajas, esto con el fin de poder hacer una buena cortada de las ramas que le rodea los tallos de los cafetales. Cabe aclarar que por la edad que tiene, existe una cierta dificultad para sostener la herramienta de trabajo, una por la edad y la otra razón, es que está aprendiendo constantemente en darle uso.



Foto: 09 Jose Antonio Girón Gómez

Con esta técnica el niño, desde pequeño, desarrolla las habilidades en las manos porque presiona con los cinco dedos, lo cual va haciendo durante la actividad práctica, así como también desarrolla el movimiento de su cuerpo, ya que hace movimientos entre su cuerpo y brazo, así como estima la distancia. Esto lo realiza con el afán de no lastimarse ni chocarse. El impulso que hace es para que caiga con fuerza el filo del machete para que pueda hacer un buen corte de las malezas, gajas, por lo tanto, con las prácticas que él realiza en el campo, le favorece mejorar día a día el uso de este material de trabajo. Además, este niño lo hace independiente de su padre, es decir, no está vigilada, sino que goza con cierta autonomía para hacer las cosas y muestra cierta seguridad de hacer.

El uso adecuado de la técnica del machete implica que este caiga de forma inclinada para que se pueda cortar la maleza y que no queden tronquitos de algunas ramas. Por eso el niño cada vez que trata de cortar la maleza, tiene que considerar la distancia que debe tomar para hacer el chaporreo de las hierbas, porque el terreno algunas veces no es plano, sino más bien pedregosos, para eso tienen que agacharse más apoyándose con

ambas piernas, para observar de más cerca el filo del machete que pasará al ras de la tierra, evitando que se maltrate la herramienta de trabajo.

Coincidimos cuando Modiano²¹ dice que los niños se enorgullecen de ver crecer su habilidad en cuanto al uso de la herramienta de trabajo, así como también, descubren que aprender a trabajar no es fácil y la mayoría tienen sentimientos ambivalentes al respecto (1974: 112). Los niños y niñas de las comunidades participan en las actividades que realizan los adultos en el trabajo de campo, para esto, algunas veces dejan de lado sus juegos creativos, por la responsabilidad que van asumiendo desde temprana edad.

La técnica del uso del azadón

Otra de las herramientas usada por los niños en el trabajo de campo es el azadón, de acuerdo a su tamaño y edad, ya que es una de las herramientas básicas para la limpieza de las matas de la milpa (maíz), los cafetales, las matas de frijoles, las matas de tomates que en la lengua *tseltal* denominan como **(bats'íl tumat)**.

Desde los 4 años, los niños y niñas comienzan a manipular el azadón en el trabajo junto a sus padres, lo acompañan como si fueran otro adulto. Este acompañamiento le permite conocer ampliamente las técnicas de trabajo, por que está en contacto directo con el espacio, sujeto y la herramienta de trabajo. Al respecto tenemos el testimonio de uno de los niños de 4 años:

Te bit'íl yax bat ta a'tel te tat sok te me-e, ya jun bel ek, melel ja'te bit'íl yax likik ta a'tel te ta k'al jotike, yax lij kolta ek'. Ja nax ya kil te bit'íl ya spasik, ja jich yax lij pas ek. Ya pas uts te a'telileke, jich bit'íl te yax lik tseptsep ta te akiletik te iximaletike sok te capetaletike ja jich ya kolta te me' sok te tate (Ent. Alonso Gómez Girón24-10-2011)

(Cuando mi papá y mi mamá se van a su milpa, también los acompaño, así cuando veo que comienzan a trabajar con su azadón, también lo comienzo a hacer, porque tengo mi azadón pequeño que mi papá me lo hizo; lo que hago es comenzar a limpiar los zacates o hiervas que tienen debajo los cafetales, algunas veces las matas de maíces, así comienzo a trabajar con mi papá)

De acuerdo con el testimonio de Alonso, podemos entender que no existe la intervención de su padre para que se incorpore a la actividad que realiza en una jornada de trabajo, sino que lo hace por iniciativa propia a partir del acompañamiento a su padre, generándole a moverse en distintos espacios donde es desarrollada la actividad práctica, además se encuentra en mundo de deseos de explorar a través de la percepción y de los sentidos.

²¹ Modiano (1990) realizó un estudio sobre proceso de enculturación y socialización en los Altos de Chiapas con niños *tseltales* y *tsotsiles*

Con esta actitud que demuestra el niño ante una situación determinada, se desarrolla la habilidad de saber identificar dónde hay más malezas y en qué partes se sitúan, es decir, en las partes altas o bajas de los montes o bien en los lugares planos. Esta habilidad podemos llamarla orientación espacial, por la cual los niños desarrollan nociones espaciales, estableciendo relaciones entre ellos y el espacio, con los objetos y entre los objetos. Además, gracias a la topografía, los niños van conociendo los lugares planos, sus formas y detalles que acompaña la naturaleza.

El hecho de ser acompañante hace que el niño conozca la ubicación de espacios (de bajo **(alan)**, arriba **(ajk'ol)**, atrás **(spat)**, adelante **(sbabilal)**, a la izquierda **(xin)**, a la derecha **(ko'el)**). Estas formas naturales que van desarrollando la noción de ubicación espacial, en la vida de los niños, va implicando que vaya teniendo mayor referencia en cuanto a saber ubicarse en los espacios donde se vayan movilizándose. Además, progresivamente van construyendo sus propios conocimientos sobre este referente. Tal como se puede ver en la siguiente ilustración:

Gráfico 1: la ubicación espacial con la naturaleza



Fuente: Elaboración propia

Para desarrollar las primeras habilidades en cuanto al uso de herramientas con las técnicas de trabajo con el azadón, hacen movimientos de distinta naturaleza, intercalando los brazos para agarrar el azadón. De esta manera, el niño y el padre se dan cuenta que ya está preparado para comenzar a asumir una responsabilidad de acuerdo a su alcance, sin que esta sea de mayor presión.

Al facilitarles a los niños la herramienta de trabajo de acuerdo a su tamaño, les ayuda que se sientan seguros para realizar la actividad usando las técnicas que ha podido ver de su padre, en este caso, la limpia de maleza en el trabajo de campo agrícola.

El siguiente testimonio fue realizado con una de las madres de familia de los niños:

Bueno lo que podido ver de mis hijitas es que cuando voy al trabajo a limpiar mi mata de maíz, ellas aún no pueden trabajar, simplemente si agarran el azadón pero no lo hacen bien, sólo lo hacen jugando, sólo lo agarran golpeando a la tierra nada más, pero es como juego, aún no lo toman tan en serio lo que hacen (Ent. Margarita Guzmán Girón 20-10-2011).

Existen diversas opiniones en relación al inicio del manejo de herramientas de trabajo en el campo, debido a que las niñas fungen otros roles en el hogar. Las niñas a temprana edad aprenden actividades del hogar, en caso de los niños, es más en el trabajo de campo agrícola (Modiano: 1990).

Los padres de familia conocen los ritmos de aprendizaje de los hijos, por eso asumen que el niño es quien debe aprender a trabajar en el campo, y las niñas deben quedarse en el hogar.

Resulta oportuno enfatizar que los padres se dan cuenta cómo van haciendo el intento de realizar la actividad práctica de sus hijos e hijas, saben que jugando con la herramienta de trabajo van aprendiendo a agarrarla con más precisión.

El azadón no es uso exclusivo de los varones, sino también de niñas que participan en la actividad de la limpia de malezas, solo que a manera de juego, aunque este juego es indicio de que existe un interés por aplicar el conocimiento previo por la forma en que lo usa y la práctica durante la jornada de trabajo.

Ya se trabajar con mi azadón

Los niños y las niñas entre la edad de 3 a 4 años, se ven motivados a involucrarse en las actividades en el campo agrícola. Esta participación se da cotidianamente y permite que el niño vaya mejorando día a día en el manejo del azadón, hasta el grado de decir: **“ya sé trabajar con mi azadón”**, por ello, esta afirmación se origina en el hecho de que los niños y niñas van aprendiendo a usar este instrumento mediante la actividad práctica y la interacción constante con su medio natural.

Como mediador de este aprendizaje han sido los padres y el medio natural para mejorar el manejo de la herramienta del trabajo, ya que permite al ser humano desarrollar habilidades por la observación y mediante consejos.

Lograr mayor desenvolvimiento con la herramienta de trabajo le crea alegría y seguridad de ejercer su habilidad para trabajar en el campo y en distintos espacios de la vida. Al mismo tiempo le permite mayor control en el manejo de las herramientas y consolida las técnicas de trabajo, en este sentido, los niños reconocen de sí mismos esa seguridad de saber trabajar con el azadón, con el fin de darle uso práctico en la actividad agrícola.

Las observaciones constantes que hacen los niños, les generan en el interior a poner en manifiesto lo aprendido, para esto comienzan a tener su propio desafío hasta llegar a sentir seguridad sobre lo que puede hacer.

Con esta interacción niño-herramienta, reconoce al mismo tiempo la utilidad y las ventajas que le pueden dar el buen manejo de la herramienta de trabajo. Para evidenciar lo dicho, enseguida se presenta el diálogo entre hijo (4 años) y padre, donde se demuestra la seguridad del manejo de la herramienta durante una jornada de trabajo:

Kerem: ¡Tat! llawil te bit'il yakalon ajtel sok te casadona-e, mayuk tulan ya jkay te ya bojbetik te swamalul te yanil kajpetal, melel lom k'un ta k'axel, ja jich la nopix te ajtel, ja jich te bit'i late, ilawil, jame jich yakalon slok'esel te swamalule sok te casadona-e, wa-i ya lilun laj sok te kakan, patil ya j muk xan te banti jamal yax jile, ja jich maba t'axal xjil a te lumilale

Niño: (¡Papá! mira como estoy trabajando con mi azadón, no lo siento duro limpiar las hierbas que tiene los cafetales, está suave la tierra, ya se trabajar con mi azadón, así como tú mira, mira, así arranco las ramas con el azadón, luego vuelvo a sacudir con mi pie para cubrir de nuevo y así no quede pelada la tierra)

Mikel: jichuk kerem, ja jich mene, ya me naixa te binti ya bul lok'el ta azadona-e, ya me cha' muk xan jilel, jame sok te wamaletik te yakalat sbulel. Te name tal, ja jich yalben te a mam, mala stak'teme jolol jilel te lumilal, melel jate mayuk binti lek ya ch'i tal yu'un, jame jich yu'un te yax bojtik lok'el te wamaletik te banit max stunt a túnel, janas ya xjil te banti ya stak' lo'el (Obs. 21-10-2011).

Don Miguel: (padre del niño respondió) sí hijo, así es, ya sabes que todo lo que vayas arrancando con el azadón, con eso lo vuelves a cubrir, es decir, con las hierbas que vas cortando, con lo mismo iras cubriendo. Tu abuelo siempre me decía que la tierra donde se esté limpiando, no debe quedarse sin cubrirse, porque luego no va tener fertilidad, por eso lo que se limpia sobre la tierra son algunas malezas que no nos sirve para nuestra alimentación, pero si como abono, por eso lo que limpiamos con el azadón se vuelve a cubrir la tierra, de esa manera puede dar buenas cosechas, ya sea de maíz, frijol, verduras, entre otros. Por esa razón se tiene que regar sobre la tierra y no dejarlo sin abono).

Con base en este diálogo, se puede visibilizar que el niño no mide su fuerza a partir de una actividad, sino que existe la disposición de hacer lo que su padre le está indicando. Estas aclaraciones que le hacen al niño inciden a mejorar la práctica de la limpia de

malezas, así como también otros conocimientos sobre la protección y conservación de la fertilidad de la tierra, con énfasis en lo que se va sembrar.

Al demostrarle su padre lo que intenta hacer, el pequeño se motiva por ver lo que sabe hacer solo, eso lo induce a mejorar la habilidad práctica en las manos para el manejo de la herramienta de trabajo y conor lo que debe cortar o no dentro de una actividad.

Cuando el padre manifiesta a su hijo alegría por lo que sabe realizar la actividad, el pequeño se siente más estimulado con la mirada alegre que le refleja su papá hacia él. Desde esta actitud que el padre manifiesta ante su hijo, existe la afirmación y correspondencia de que su hijo está en proceso de aprendizaje en cuanto al uso y manejo de la herramienta de trabajo.



Foto: 10 José Antonio Girón Gómez

Por otro lado, en esta actividad, no solo se mejora la habilidad de manejo del azadón, sino que se tiene el refuerzo de saberes que habían sido heredados por los abuelos. Con esto el niño se enriquece con conocimientos que a la vista no puede mirar (los secretos que algunas veces se usan antes de comenzar a trabajar con la limpia, por ejemplo, no estar molestos, porque puede lastimarse los pies, por estar pensativo y no estar concentrado en lo que está haciendo). Mediante prácticas frecuentes él va descubriendo otra forma de conocimiento desde lo material, los discursos y los conceptos.

Al mismo tiempo, el niño va conociendo la manera en que se debe trabajar la tierra para que pueda aprovechar la fertilidad de la tierra con la cuenta su familia y sobre todo el buen cuidado que se le debe dar al momento de limpiarla y cultivarla.

Es evidente que la actividad práctica es generadora de otras fuentes de conocimiento que encaminan al pequeño a valorar lo que ve, lo que toca y lo que es suyo. Aprende a cuidarla conforme a lo que hace en el trabajo de campo.

La actividad práctica no sólo desarrolla habilidades motrices sino también cognitivas en el niño. Hasta en el trabajo existen ciertos conocimientos que no se pueden visibilizar en su momento, sino surgen de manera espontánea y se van comprobando poco a poco.

“Yo ya sé hacer”

Los niños y las niñas tseltales entre 3 y 4 años llegan a tomar la palabra “yo ya se hacer” (**ya jnaix spasel**) y la expresan a lado de sus seres queridos. Demostrar que ya saben cómo agarrar el azadón indica que, conforme iban dándole uso, fueron desarrollando la habilidad en sus manos, ojos, porque tenían que estar atentos para empezar a hacer lo mismo que hacían sus padres o las personas adultas que lo rodeaba en su contexto comunitario.

Además esta seguridad que tiene al nombrar el “yo ya sé hacer” indica que el niño o la niña tselta es capaz de realizar cosas de acuerdo a su breve experiencia o trayectoria de vida que ha tenido y vivido en su entorno. Estas experiencias se han ganado de acuerdo a las diversas interacciones, ya sea por necesidad o por los consejos de los que le rodean simplemente lo integran de manera natural o de manera espontánea.

Para finalizar, los padres de familia de esta comunidad de Kulak´tik se preocupan por las responsabilidades que deban asumir cuando sean estos adultos, en este sentido, los niños y niñas deben acostumbrarse a hacer bien las cosas, es decir, trabajar bien en el campo para que sean hombres y mujeres de bien. En la cultura tselta de Tenejapa, visualizan el futuro de sus hijos para que no los ponga en vergüenza a la familia y linaje, ya que siempre ponen por delante el prestigio familiar como un valor trascendental en la vida comunitaria.

3. “Lo que ellos quieren hacer”

A los niños a partir de los 3 a 4 años se les permite explorar lo que ve a su entorno familiar, la comunidad y la naturaleza, espacios donde se desenvuelven día a día. Sin embargo, vale precisar que los niños deben estar conscientes de dar el uso adecuado a la plena libertad, porque corren el riesgo de que se conduzcan a una formación inadecuada. Por ello, los niños y las niñas conocen las reglas exigidas por la familia las cuales les conducirán al buen éxito.

Una de las reglas que se les indica es que no vayan a jugar en las cuevas (**Xab´**) que existen alrededor de las zonas montañosas de la comunidad, porque representa peligro, se pueden resbalar y caerse. Asimismo, deben respetar los espacios donde están los

sembradíos y estas no pueden ser convertidas en espacios de juego, por lo tanto, los niños y las niñas deben considerar cuando ellos tengan deseos de jugar.

Hacer lo que les llama la atención las niñas o los niños también es permitirles que vayan poniendo límites a sus intereses y ganas de hacer lo que quieren, por ejemplo, si desean cortar unas flores, ellos descubrirán que pueden hacer con ella, así también conocer su textura, el olor, si es suave o tiene espinas. Con el simple hecho de cortar unas cuantas flores el niño enriquece su conocimiento y desarrolla la habilidad de identificar la flor, saber hasta que altura del tallo se la puede cortar. Asimismo debe ir acompañado por un consejo sano sobre las ventajas y las desventajas de cortar una flor.

Los padres de familia de esta comunidad tienen la práctica de dejar hacer a sus hijos todo lo que está permitido tocar y manipular, excepto los instrumentos que pueden lastimar, como los cuchillos y clavos, porque todavía no están en edad de manejarlos y de cuidarse por propia cuenta al interactuar con estos objetos. En cambio, todos los que no son peligrosos pueden ser palpados libremente sin que haya alguien que les dé instrucciones; por ejemplo, los arbustos y las flores. Se diferencian de las familias occidentales que por lo regular limitan al niño a explorar las diversas plantas que crecen en los montes, a explorar los nidos de los pájaros, los insectos, entre otros.

Esta gama de experiencias que van teniendo los niños y niñas se posibilitan porque los han dejado desarrollar su curiosidad con mayor frecuencia. Ante esto, compartimos la opinión de una madre de familia de la comunidad:

Te bit'il ya ch'i te ch'in keremetik sok te ch'in ach'ixetik, jich bit'il te yax lijkik ta bel ta cheb jawile, te binti yax lik spasike jate yax lijk tsakik te binti kich'otik ta ka'btike, ak' ts'intik te casadonaetike o jate machik tike, yas pojbetik sok ya sliik yixlanik. Ja jich ya sliik yixlanik, janax te bit'il meilonjotijke, ya kich tsajotik ta yilel te alaletike.

Te bit'il yax likik ta tajimal te alaletike, te binti ya paseke, jate ya kak'be yipal te kajtele, melel jate maba janax yakalon ta yilele. Ja me jich stukel te alaletike, stukelik ya pasik te yixtabike, ja jich xan te bit'il yax lijkik ta we'le, stukelik yax likik xan ta tsakel.

Teme ma kak'betik te binti chikan ya sk'an tsak yotanic, yax likik ta ok'el, sok xan te ya sjip sbaik ta lum, jame jich yax lijk spasik te me maba kak'betik te binti ya sk'an spase.

(Aquí la forma que crecen los niños y niñas es que desde pequeños, a los 2 años comienzan a caminar, entonces lo que hacen es comenzar a agarrar lo que a veces tenemos en la mano, nos quita y luego comienzan a jugarlo. Lo dejamos que jueguen lo que ellos quieran hacer, pero siempre la mirada de una madre es estar pendiente de su hijo e hija lo que hace.

Todo lo que hace el niño en su momento de juego nosotras aprovechamos a hacer otras cosas, por ejemplo, lavar, moler la comida de los animalitos, y no necesariamente debemos estar a tras de nuestros hijos. Por eso, aquí todos los niños y niñas de esta edad, comienzan a hacer solitos sus juegos, porque es lo que más comienzan hacer los niños (as) cuando crecen, igual cuando quieren comienzan a comer solitos, ya no quieren que le metamos en la boca, le digo que no vaya a tirar en el suelo los frijolitos, porque no es bueno tirar la comida, ya que algún día no tendremos nada de qué comer, eso es lo que le decimos. Para mí, creo que es mejor que lo dejemos a que hagan lo que desean hacer, así poco a poco irán aprendiendo.

Cuando no los dejamos, algunos comienzan a llorar, así son los niños y niñas cuando comienzan a crecer más, sino les damos que toquen o hagan lo que estamos haciendo, se tiran, se enojan. Esa es la experiencia que he tenido como madre de cinco hijos que tengo) (Ent. Lucía Gómez López, 14-10-2011)

Los niños y niñas comienzan a experimentar los haceres y la exploración de todos los objetos que utiliza un adulto. Ahí comienzan a desarrollar sus capacidades por sí solos, ya que para ellos actuar tiene un sentido de hacer lo que sus mismas necesidades les demanda, por ejemplo, el hecho de tomar sus propios alimentos va acompañada por una explicación de la madre, para que el niño tome conciencia y valore las cosas por la utilidad que se les da.

Dejar hacer lo que quieren los niños y las niñas es permitirles explorar los animales silvestres (pájaros, ardillas) que habitan en su contexto, construir sus propios juegos a partir de lo que pueden ver en las actividades prácticas como alimentar a sus animales domésticos, esto encaminada a despertar la curiosidad de conocer el mundo que le rodea. De igual manera, les permite desarrollar la habilidad de conocer e identificar los espacios donde puede acudir para explorar y hacer las cosas que sean de su interés del sujeto.

Entonces la socialización y el aprendizaje no se dan cuando el niño ingresa a la educación preescolar, sino que a traviesa por una socialización desde la niñez denominada socialización primaria²² dada desde la familia, ya que junta una experiencia de aprendizajes con el entorno familiar que le rodea.

De acuerdo al testimonio, podemos entender que el dejar hacer al hijo es considerado como algo positivo porque les da la oportunidad de realizar otras actividades. En la siguiente observación, el niño hace lo que puede hacer de acuerdo a su conocimiento previo:

²² La socialización primaria es la primera por la que el individuo a traviesa en la niñez, por medio de ella, se convierte en miembro de la sociedad (Berger y Luckman 1979).

Al llegar en su casa Doña Lucía toma un breve descanso en su patio, igual Toño se sienta un rato, luego pasaron a la cocina a beber pozolito de maíz, de igual manera Toño le preparan su propio pozolito en una jícara pequeña, ya que cada quién tiene su propia jícara para tomar su pozol, así que cada quien comenzó a beber su pozol de maíz dentro de la cocina que la señora preparo.

En ese momento comienza el aguacero, ya que como dije en un principio es la temporada de la lluvia, de repente veo a Toño tomar unos botes, cubetas, para juntar el agua de la lluvia ya que esto le serviría para lavar la ropa, para lavar el café incluso, debido a que el señor me comentaba de que tienen un poco de problema acerca del agua, por lo que hay personas que no se llevan muy bien con algunos de la comunidad, por eso cada vez que llueve aprovechan para juntar el agua que cae del cielo.

Además Toño le gusta jugar el agua, por eso no esperó que le digamos sino que por gusto puso los botes para almacenar el agua (Obs. 31-04-2012)

Al reflexionar sobre esta observación, podemos decir que los niños a cierta edad asumen la responsabilidad respecto a las actividades de la familia, aunque le compete realizarlas a un adulto. Pero, los mismos acontecimientos que se le presentan en la vida cotidiana hacen que el niño actúe por iniciativa propia porque va identificando lo que falta por hacer, en este caso, el llenado de agua en los botes reciclables. Aquí los padres dejan hacer a sus hijos para que desde edad temprana comprendan y asuman responsabilidades cuando sean mayores de edad. Esto se puede entender como una estrategia que usan los padres de familia para irlos incluyendo en las actividades del hogar.

Cabe decir entonces que la experiencia de un niño, desde el hogar, le permite actuar de una manera autónoma, sin que haya una intervención por parte de sus padres, sino que actúa por la experiencia vivida.

Otra motivación para hacer esto es que el niño escucha de sus padres lo que **“comentan de que no tienen agua para lavar los costales de café que han ido cortando”**, ante esto el niño actúa y asume comportamientos respecto a la carencia del agua. Podemos decir que surge el hacer por una necesidad concreta y es respondida con eficacia por la acción. Exponemos una conversación entre el niño y la investigadora:

Investigadora: ¿Bistuk ya tsob me yalel ja´ale ch´in Alux?

(¿Por qué juntas el agua que cae del cielo?)

Alonso: ya tsob melel ja´te ya tundes jotik ta sapel te cakpe te ya stul mama-e, sok xan te bit´il ak´ tsintik te mayun ja-e ya tundesjotik ta atimal sok ta sak´el te sk´u me-e sok te tate, melel ja ja jich ya kil pas te me sok te tate.

(Lo hago porque nos sirve para lavar el café que mi mamá y mi papá cortan en el terreno, así como también cuando no hay agua, mi mamá lo usa para lavar la ropa de mi papá, de todos, así lo he visto que mi mamá hace cuando empieza a llover acostumbra poner cubetas para juntar el agua que cae del cielo) (Casa 25-05-2010)

Desde temprana edad el niño tseltal desde la casa comienza a actuar y asumir responsabilidades en la vida familiar, ya que desde pequeño lo han dejado hacer las cosas, para esto cuando se presenta el momento oportuno aplica lo que ha podido visibilizar de sus mayores y esto lo lleva a un nuevo desarrollo de habilidades. Puede en su corta edad llenar agua en botes, y calcula cuánta cantidad de agua puede contener un bote a diferencia de una cubeta de plástico, obviamente que el niño no va ser exacta la cantidad. Aquí lo que interesante es que aprende poco a poco lo que va haciendo en el hogar y siente satisfacción por lo que hace cuando es halagado por sus padres o por sus familiares. Al respecto Gaskins nos menciona:

“Los niños mayas se enorgullecen de las destrezas que desarrollan y de la confianza que depositan los adultos en ellos en el desempeño independiente de nuevas tareas a medida que aumenta su competencia” (2010: 66)

De igual manera, esta actividad le permite al niño comprender que las situaciones climatológicas, sobre todo cuando es la temporada de la lluvia, sirven para lavar algunos frutos que crecen en el campo. Además le permite tomar conciencia de cómo puede darle uso a lo que la naturaleza brinda.

Mira y hace lo que se puede

Resaltar que los niños y las niñas de la comunidad comienzan a colaborar de acuerdo a sus posibilidades en los que hacer del hogar y en las actividades prácticas del campo, esto a partir de sus intereses de acuerdo a lo que ve a su alrededor. Al respecto, compartimos un hecho que presenciamos durante la observación:

En la casa de José Antonio, sucedía lo siguiente: al momento que sus padres estaban moliendo el café, el niño se acerca y quedaba observando un buen rato a sus padres de todo los movimientos que él hacía para ir llenando la vasija de café; pasando un buen rato comienza a hacer lo mismo José Antonio, donde le pasa por vasija una cantidad de frutos de café a su papá para que lo muele, el niño comienza a medir la cantidad para pasarle a su papá. Los movimientos que hace el niño es tomar la vasija con las dos manos, agacharse para poder llenarla, luego levantar las manos, cuando ve que se llena mucho la vasija, lo deja arrojar un poco sobre los costales para que no tire los frutos del café y para no desperdiciarlas. Aquí su padre no dice nada, simplemente lo queda viendo su hijo todo lo que está tratando de hacer (Obs. Atrás de la casa 29-04-2012)

El apoyo que demuestra el niño en esta actividad nos da a entender que no precisamente el padre tiene que indicarle lo que tiene que hacer, sino que se da a partir de lo que José logra ver y escuchar a través del molido del café, hasta que llega a involucrarse solo en la actividad, tratando de hacer lo que esté a su alcance. En esta actividad en la que el niño participa, desarrolla la habilidad de ir midiendo la cantidad de café que puede contener una vasija, y esto va aprendiendo a medida que va ensayando con la práctica diaria, contribuyendo a mejorar su propia habilidad en relación a esta actividad. Tal como afirma Rogoff (2010: 96) los niños "...observan y escuchan atentamente y con iniciativa, y se espera su colaboración en las actividades compartidas cuando se sienten listos".

Incluso todo lo que hace el niño está acompañado de un aprendizaje²³, en el que el niño trata de reflejar lo que aprende mediante la observación, ya que sin pensar tanto, se incluye en las actividades de la casa. De esa manera, va aprendiendo a su ritmo y al tiempo que desea realizar, por ejemplo, pasar en una vasija los frutos del café con la finalidad de que su padre lo comience a moler.

Al realizar esta actividad siente una gran satisfacción y alegría al colaborar en los quehaceres de la familia. Esta satisfacción se convierte en un motor que impulsa a realizar las nuevas actividades. Ante la actividad de su padre, el niño no solo queda mirando, sino que trata de hacer lo que puede, buscando sus propias maneras de apoyar, sin esperar las indicaciones de su padre.

En este mismo escenario de actividad, el niño desarrolla la habilidad de cálculo de medidas de forma mental a su modo, aunque no lo haga con precisión, pero la intención es viene de parte del niño. Se da cuenta que **"agregar hace más"** cuando llena la vasija en frutos del café y al mismo tiempo **"quitar hace menos"**, el niño trata de calcular bien para que no se caigan los frutos del café antes de pasarle a su papá.

Estas formas de agregar o quitar incrementa su experiencia y conocimiento al verse implicado en el trabajo, ya que interactúa directamente con el objeto y hace uso de sus propias técnicas al momento de involucrarse en la actividad. Asimismo, desarrolla la habilidad de desplazarse para calcular una distancia, porque hace un recorrido en el lugar donde entregará la vasija de café. Toda actividad que realiza es un espacio donde la habilidad puede ser demostrada.

²³ Según Sánchez Carlessi (1983) citado por Facundo: el Aprendizaje humano es fundamentalmente activo o más precisamente interactivo con su medio ambiente externo.

Por eso, el niño gustosamente se apoya hasta donde su cuerpo o su misma fuerza le permiten, de ahí se retira y hace otras cosas, tal como nos dice su madre doña Lucía:

Doña Lucía: así son de por sí los niños petris, te ayudan un rato y luego lo dejan de hacer lo que a veces les pides, te digo que no aguantan mucho trabajando, en caso de nosotros no le exigimos trabajar mucho porque todavía son ¡chiquitos, pequeñitos!, solamente los que ya tienen 7 a 8 años, pero mi bebe es muy K'ox (niño pequeño), pero tratamos de enseñarle todo desde pequeño para que no se vuelva flojo, pero como te digo no le exigimos tanto, sino que todo es medido, es así como tratamos de educar a nuestros hijos en esta familia (Obs. 29-09-2012)

Los niños mientras no lleguen a una edad determinada aún son tolerados para que no terminen una actividad, por ejemplo, la limpia de la mata de los maizales, entonces ellos apoyan a sus padres de acuerdo a sus ritmos de trabajo.

Se puede entender que los niños y niñas desde pequeños son participes en las actividades prácticas, por lo que sus cuidadores desde pequeños los llevan con ellos cuando realizan actividades, con la finalidad de experimentar el desafío de la naturaleza, el calor, el frío, la lluvia, el trabajo arduo del campo y la vida en el hogar.

En esta comunidad, los niños y niñas no son apartados de las actividades de los adultos que realizan, sino que son incluidos libremente porque forma parte de la vida.

3.1 La fuerza se gana haciendo

Los niños y niñas por la cuestión cultural se involucran en distintas actividades prácticas, donde comienzan a aprender por sí solos, mientras que otros son orientados, guiados por sus mayores. En su vivencia los niños y niñas se mueven de un lugar a otro, por ejemplo van a su corral de las gallinas para ir a recoger los huevos que ponen en el día, o sino algunas veces van a traer atrás de la cocina dos trozos de leña, tal como se muestra en las siguientes imágenes de los niños acarreado la leña con ambos brazos para llevarlos a la cocina, y pueda ser utilizado para ser puesta en la fogata.



Foto: 11 Rebeca y Maribel Gómez Girón



Foto: 12 José Antonio Girón Gómez

En esta actividad que los niños y las niñas realizan en el hogar, van ganando fuerza de acuerdo a sus movimientos dentro de la actividad práctica, ya que para transitar la leña hacia la cocina, tienen que hacer un impulso para levantar los trozos de leñas, así como también sostenerlas bien con ambas manos para que no se les caiga durante la caminata. Con estos movimientos ocupan varias partes de cuerpo tales como la mirada, los gestos, sentidos, entre otros. Por su parte, Piaget (1936) sostiene que mediante la actividad corporal el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas.

De igual manera, por las tardes participan en el desgranamiento del maíz, porque la misma situación lo amerita; esta actividad se hace todos los días y por lo regular desgranar el maíz a partir de las 5 a 6 de la tarde. En esta actividad desarrollan la habilidad en los dedos, porque para ir desgranado el maíz, tiene que hacer buena prensión²⁴ con uno o dos de los dedos.

En esta actividad del desgranamiento del maíz, el niño se involucra y hace el intento de hacer lo siguiente:

José Antonio al ver a su mamá sentada en el patio con una canasta de maíz seco, se sentó a lado de su madre un buen rato, luego se puso a desgranar maíz con ella, en su lado izquierdo se sentó el niño, luego busco entre tantas mazorcas que había una suave, porque en algunos casos hay mazorcas duras para desgranar, entonces tomó una, la más suave, con las dos manos comenzó a desgranar, su mano derecho justamente es donde hacía prensión de fuerza para desgranar, mientras que la mano izquierda lo usaba para sostenerlo, mientras lograba desgranar lo ponía en un canasto. Mientras eso hacía, la madre le decía a su hijo lo siguiente:

Doña Lucía: Ma mexa t`uxan ko`el te ixime, me la t`uxane ya me a tsob, la way; melej te te ya xweotika-e, maba sk`an kawaltik te me ya kixlantike, la ba way kerem, (hijo no vayas a tirar las mazorcas, porque no es bueno, porque se enoja nuestro dios, ya que es una alimentación sagrada para nosotros, si se te cae me lo levantas entendiste, porque Dios nos puede castigar de hambre ... el niño queda callado y queda mirando a su madre por lo que le decían.

Nuevamente su madre le dice a su pequeño hijo que las mazorcas que están podridas se iban a separar con lo que se iba a usar para el nixtamal, mientras que la mazorcas podridas se iba poner en otra vasija para la alimentación de los pollos que tienen en casa.) (Obs. 11-10-2011)

La ocupación del desarrollo de los adultos se convierte en el espacio potencial de desarrollo de habilidades del niño, ahí aprende a ganar fuerza de manera libre, sin que

²⁴ La prensión se puede definir como la "facultad de coger como un órgano apropiado". Según los elementos de fuerza o de rapidez o las dificultades de acercamiento, se «coge» o se «atrapa» o bien se «agarra» un pico con toda la mano, se pinza con dos dedos o incluso con tres. En línea <http://es.scribd.com/doc/106460939/05-Estudio-de-La-Prension> Fecha 11-05-2013

exista una orden por parte de su madre. Simplemente la motivación propia del niño crea una actitud libre en el manejo del desgranado de mazorca.

La habilidad que se desarrolla en este espacio de trabajo es el de sostén, por lo que el niño debe sostener con las dos manos la mazorca de maíz para poder desgranarlo adecuadamente y sentirse cómodo al hacerlo. Asimismo, esta forma de sostenerlo le permitirá tomar impulso e ir desgranándolo poco a poco en la medida que termine una mazorca.

Por otro lado, va internalizando que no debe tirarse un grano de maíz en el suelo y si se cae tiene que levantarlo y ponerlo en su lugar. Le dan una razón desde lo que la madre cree, además explica que el maíz es la alimentación básica para la familia y que a Dios no le gustaría que estuviésemos jugando con él, porque pueden ser castigados a través del hambre. Estas son algunas de las palabras que al niño le van inculcando y que forman parte de los valores espirituales.

Además, esta actividad lleva implícita un valor simbólico porque no se puede ver, pero sí escucharla mediante la palabra oral. Si el maíz no se cuida, se va su alma y escasea en el hogar, y se sufrirá hambre. Al respecto Paoli (2003) afirma que “en la tradición tseltal es normal que reciba “respeto” todo grano de maíz, pero el que va a sembrar mucho más”. De esta manera, el valor que les transmiten a los niños es por medio de las recomendaciones, y éstas se adquieren en las prácticas del desgranado del maíz.

Por último, esta actividad ayuda a la habilidad de reconocer los granos dañados, y el lugar donde deben ser puestos y la utilidad que se les podría dar después, en este caso, la alimentación de los animales domésticos. En la siguiente imagen podemos ver cómo el niño junto a su madre y hermana desgranar el maíz:



Foto: 13 Jose Antonio Girón Gómez, acompañado de hermana y madre

Así pues, en la cultura tseltal de Kulak'tik, se tiene una forma natural para ir ganando fuerza, esto a partir de la colaboración, contribución en las actividades que se realizan en el hogar, sin la necesidad de ser planificada sistemáticamente, simplemente la misma necesidad concreta que se presenta en la familia se satisface.

Estas habilidades que se desarrollan en la misma actividad son la identificación, la clasificación de alimentos para los animales domésticos, así como la habilidad de saber ubicar los sitios específicos donde se almacena un tipo de gorgojo. De igual manera, José Antonio se da cuenta que al no separar el maíz afectado por el gorgojo, puede expandirse con los demás, por eso, debe ir comprendiendo que debe separarse el maíz bueno del maíz afectado. Por último va identificando los distintos colores que pueden tener las mazorcas.



Foto 14: Grano de maíz atacado por el gorgojo

En toda actividad en que el niño se involucre siempre estará acompañada de aprendizajes significativos que le servirán para aprender y luego aplique en momento oportuno.

3.2 Toman sus propias decisiones

La toma de decisiones se comprende como el proceso mediante el cual se realiza una elección entre las opciones o formas para resolver diferentes situaciones de la vida. Consiste en elegir una opción entre las disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial.

En los niños de 3 a 4 años, aunque parezca relativo, desde sus motivaciones asumen una decisión para elegir una opción de hacer la actividad que sus padres desarrollan, es decir, un niño decide cuando se siente capaz de enfrentar cualquier situación de trabajo o acciones que desarrollan sus padres.

En el contexto de los niños, la toma de decisiones es una práctica cotidiana. Sus padres o familiares dejan que ellos actúen a su manera, lo hacen para el beneficio de ellos mismos. Tenemos el presente comentario de una madre de familia:

“Doña Margarita me comentaba de que sus dos hijas, una de 3 y la otra de 4 años, ellas cuando van al trabajo de campo, por ejemplo, en el corte de café, lo que hacen es que cuando ve que su madre comienza a trabajar, igual ellas hacen lo mismo, la diferencia es que estas niñas mínimamente como 1 hora cortan el café, porque ella dice que no sabe en qué momento toman sus decisiones las niñas, cuando ella ve que sus canastos ponen debajo del café, luego comienzan a jugar debajo de los cafetales. El nombre del juego es a las “escondidas”, entonces ella comenta que juegan un buen rato hasta cansarse, luego, vuelven a retomar su trabajo sin que ella les indique lo que deben hacer” (Diálogo Margarita Girón Gómez10-01-2012 kulaktik, tenejapa, Chiapas).

Los niños y las niñas tienen una concentración relativamente corta en una actividad, porque surgen otros intereses por los que son atraídos, pero no olvidan la actividad inicial porque retoman nuevamente para proseguir. Asimismo, los niños tienen una forma única de organizarse durante sus actividades cotidianas, administran su tiempo para mantener su ocupación. En estas prácticas se desarrollan la habilidad mental²⁵ ya que mediante las observaciones crean nuevos conocimientos junto a las experiencias y acciones con los objetos vinculados al entorno físico que perciben directamente.

En esta toma de decisiones, los niños se sienten gustosos de realizar la actividad, porque no se les exige y tampoco hay una presión por parte de sus padres, únicamente retoman la actividad el momento que creen conveniente hacerlo. Además mediante la actividad práctica actualizan sus conocimientos de las cosas, logrando un aprendizaje favorable. De igual manera existe un acompañamiento de la actividad, permitiéndoles intercambiar los conocimientos previos que tienen como en la actividad de la tapisca de café.

A continuación describimos un evento observado con las dos niñas Mariana y Maribel en una actividad práctica:

Las dos niñas comenzaron a trabajar como a las 8 de la mañana junto con la familia, ellas las acomodaron en una mata de café donde está estuvieran a su alcance, de acuerdo a su tamaño, entonces lo que ellas hicieron fue colgar entre sus hombros una bolsa de estambre (bolsa típica del Municipio de Tenejapa). Al momento de empezar a pisar el café, lo que ellas hacían era ir guardando dentro de la bolsa de estambre que tenían ambas niñas.

Al inicio parecían estar muy contentas al realizar dicha actividad, porque estaban entre risas con la hermana y hermanita, después de un momento, alcance a escuchar que

²⁵ Es la capacidad de adquirir conocimiento o entendimiento y de utilizarlo en situaciones novedosas. Definición propia.

estaban apoyándose en cuanto a la pisca de café, ya que la más chica de 3 años, no lograba jalar las gajas del café, entonces la hermana de 4 años le indicaba lo siguiente:

Rebeca: Jich ya pas X-mal, ya tsak ta tulan, maba ya kolta, jame ya tsak sok te a xin k'ab, jame te yan a jka'be, jame ya tuntas ta stulel te ka'pe

(A ver Maribel jálalo así, no lo sueltes, agarras con tu mano izquierda y con el derecho lo vas cortando de uno en uno)

Maribel: jichuk wix, ya pas kilti- a (la más chica dice): a...ja...lo haré

Pasando un buen momento, me di cuenta que dejaron de cortar el café, dejaron sus bolsas debajo de las matas de café, de ahí, comenzaron a jugar con unos trapos viejos que habían llevado para hacer sus muñecas.

Se cansaron de hacer su muñeca, entonces nuevamente volvieron a retomar su trabajo donde cada una de ellas cargó sus bolsas para seguir cortando el café sin que existiera la intervención de sus padres, únicamente le dijeron que cuando se llenaran las bolsas de ellas que fueran vaciando en el costal donde se juntan todo lo cortado (Obs. 03-01-2012)

Con esta observación, se puede entender que gracias a las actividades en las que se involucran van desarrollando la habilidad de alternancias, porque toman sus propias decisiones al dejar un rato el trabajo en el cual está participando; asimismo, cuando creen que ya es momento de regresar al trabajo, nuevamente se incorporan sin que haya un pedido de sus padres. Ante esto, nos podemos dar cuenta que en la vida práctica, a estas niñas se les permite además de desarrollar las habilidades, al mismo tiempo, combinar el trabajo con el juego.

Destacamos que las niñas cuando dejan de trabajar un momento, creen que fue suficiente lo que tapiscaron y, por eso, deciden jugar un momento. A partir de estas formas de intercalar las actividades, también prevén su tiempo de juego.

Asimismo, las niñas conocen cuál es el material que se usa para la recolección de los frutos del café, este conocimiento del uso del material se debe a que desde temprana edad acompañan a sus padres en sus quehaceres en el campo.

Cada decisión que asumen los niños y las niñas está acompañada por sus padres o hermanos mayores. Por eso, toda corrección es aceptada por los aprendices. Ese acompañamiento entre pares de hermanas se puede denominar como trabajo colaborativo, porque sin darse cuenta las dos niñas están haciendo en la práctica lo que es “trabajo en colaboración”, ya que comparten un mismo espacio de trabajo y ambas son

de confianza y esto les ayuda a que la actividad sea más enriquecedora y motivadora para ambas.

3.2.1 Reconocimiento de formas y tamaños de frutos

En la recolección de frutos, tales como la guayaba, la naranja, la lima, los duraznos, el míspero, los niños en ocasiones son acompañados por sus padres, madres, hermanos y amigos entre los árboles frutales y entre los montes. En estas prácticas empiezan a calcular y reconocer las formas y tamaños de los frutos. No necesariamente están presentes los números naturales, las formas, las medidas, los tamaños, entre otros. En cambio la escuela su desarrollo se basa más en actividades superficiales, porque algunas veces no cuentan con objetos concretos que puedan ser manipulados por parte de los niños y niñas.

Además, en la escuela muchas veces la enseñanza se configura de manera vertical y a través del discurso oral, porque no existe la presencia del objeto, mucho menos tiene vínculo con la actividad concreta, es decir, la enseñanza de las matemáticas es sacada del contexto real y es verbalizado, simbolizado en un lenguaje distinto. Se pierde el clasificador matemático de la cultura tselal, dependiendo de las formas de los objetos, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

CLASIFICADORES NUMERALES USUALES EN LA LENGUA TSELTAL PARA NUMERAR COSAS, OBJETOS EN LA COTIDIANIDAD DE LA VIDA

Juju'chajp	Ta banti ya stak' yich' tutesel ta swenta	Jich bin ut'il ta tutesel ta p'isk'al	Sk'asesel ta kaxlan k'op Traducción al español
Clasificador	Aplicación específica	Ejemplo de uso cotidiano	
Nael sba: Conocer jtul – un, uno, una jkot – un, uno, una jtejk- un, uno, una	Se aplica para conocer y especificar a personas, animales, plantas u objetos físicos	Yabal a na'be sba te jtul kerem te te'kel ta sti' sna Yabal a na'be sba te jkot me' mut sjune xch'uch'ul alataké Ay jtejk te'el alchax ta ti' be	Conoces el niño que está parado en la puerta de su casa Conoces una gallina que está con sus pollitos Hay un árbol de naranja a la orilla del camino

<p>Snael sba stalel</p> <p>Identificar las características físicas y distinguir la esencia de su naturaleza.</p>	<p>Se aplica para identificar las características de cualquier objeto, personas, animales plantas, etc.</p>	<p>Te te'etike lom bayel sk'ak'ab sok lom yaxik ya'benal.</p> <p>Te jtul winik lek jnat stek'lejal sok lom lek yo'tan.</p> <p>Lom lek yo'tanik te p'ijuteswanejetik yu'un kalnich'antike.</p>	<p>Los arboles tienen muchas ramas y sus hojas son muy verdes.</p> <p>El hombre tiene estatura alta y es de buen corazón.</p> <p>Las maestras que enseñan a nuestros hijos son muy cariñosas.</p>
<p>Snopel: k'opojel – hablar.</p> <p>A'yel stojol – escuchar.</p> <p>A'tel – trabajo.</p> <p>Kuchel – cargar</p> <p>Stulel – cortar</p> <p>Atimal – bañar.</p> <p>Stesel – peinar.</p>	<p>Se aplica al proceso de aprendizaje informal en el hogar o en el campo</p>	<p>Te kerem ya snaix lek a'yej ta bats'il k'op</p> <p>Te ach'ix ya yay lek stojol te k'op a'yej.</p> <p>Te jtul kerem ya snaix lek a'tel sok asaron.</p> <p>Te kerem nich'an ya skoltaonix ta kuch si'</p> <p>Te alaletik ku'une ya skoltaikonix ta tulcajpe.</p> <p>Te keremetik la snopikix lek atimal ta stululik.</p> <p>Te ach'ixetik ya snaikix lek stesel sjolik.</p>	<p>El niño ya sabe hablar muy bien en lengua materna.</p> <p>La niña escucha muy bien las pláticas.</p> <p>Un niño ya sabe trabajar con el azadón.</p> <p>Mi hijo ya me ayuda a cargar leña.</p> <p>Mis niños ya me ayudan a cortar café.</p> <p>Los niños ya aprendieron a bañarse bien todo el cuerpo.</p> <p>Las niñas ya saben peinarse muy bien.</p>
<p>Ch'unel – obedecer</p>	<p>Se aplica en la forma de obedecer las órdenes.</p>	<p>Te kala ch'in kerem ya xch'unix lek mantal.</p>	<p>Mi niño ya me obedece muy bien lo que le ordene.</p>
<p>Tajimal - juegos</p>	<p>Se aplica en la realización de diversos juegos infantiles.</p>	<p>Ya xtajinik ta nak'tomba te keremetike.</p>	<p>Los niños juegan a las escondidas.</p>
<p>X-chujkual bit'il ya yich' chapel wokolajel – Resolución de problemas.</p>	<p>Se aplica en el proceso de resolución de problemas y su función en el razonamiento matemático.</p>	<p>Te jtul ach'ix ya sts'ob ta ajtayel te jayeb ya x-toninik te chan jkojt me'mutetike ta jo'eb k'al ta semana.</p>	<p>Una niña cuenta cuántos huevos ponen las cuatro gallinas durante cinco días de la semana.</p>
<p>Ajtalil – los números: jpechj - una</p>	<p>Se aplican en la construcción de nociones numéricas sus usos y funciones en la vida diaria del niño.</p>	<p>Te jtul ach'ix ya yajta jay jpechj waj ya yak' ochel ta samet te sme'e.</p>	<p>Una niña cuenta cuantas tortillas mete al corral su mamá.</p>

Sjamalul– espacio (amplitud)	Se aplica para especificar espacio: amplitud.	Muk' sjamalul yutil te sna antune.	La casa de Antonio es amplia por dentro.
Sjamlejal – superficie.	Se aplica para especificar superficie.	Lom ch'in yutil swayib na te bankile.	Está muy chico el cuarto de mi hermano.
Stalel - forma	Se aplica para especificar la forma de cualquier objeto o figura - geométrica.	Te sna alux maj chaneb x-chijkin ta sjoylejal.	La casa de Alonso tiene cuatro esquinas en forma cuadrangular.
Sp'isol, yilobil k'aal, ajk'ubal: – Medida de tiempo	Se aplica para especificar la medida de tiempo	¿jaye b ora? ¿ta jaye b ora ya xbatik?	¿Qué hora es? ¿A qué hora nos vamos?
Snajtilal logitud	Se aplica para especificar la longitud y altura	Te taj najt ch'iem moel ste'el. najtbel ta bentael te sbelal jobele	El árbol de ocote creció alto su tronco. al caminar en los caminos de san Cristóbal está lejos
Yalal - peso	Se aplica para especificar el peso de algún volumen.	Al ta kuchel te jun moch ixime. Alix ta kuchel te kijt'sine.	Pesa al cargar una canasta de maíz. Ya pesa al cargar mi hermanito.
sbal sok yalal – volumen y capacidad	Se aplica para especificar el peso del contenido de un litro.	Al ta kuchel te jo'eb Litro ja'e.	Pesa al cargar cinco litros de agua.

Fuente de consulta: Swejteseji'bal k'op yu'un tseltal, sjunil bats'il k'opetik ta tseltal, jnoptik batsil k'op sok guía de estudio, módulo IV "pensamiento matemático infantil e intervención docente, sep. 2004.

Tal como se puede visibilizar en este cuadro, cada cultura tiene sus propias formas clasificar las cosas u objetos que es usada en el vida cotidiana, por ello es necesario que sea incorporada en las enseñanzas y aprendizajes de los niños en los centros educativos de Preescolar Indígena en las comunidades para seguir fortaleciendo el desarrollo del lenguaje oral en el niño mediante su primera lengua, usando como referente este cuadro de clasificadores para nombrar, numerar de forma adecuada desde la perspectiva indígena.

Por eso, la selección y recolección de frutos que los niños hacen fuera del hogar les ayuda en gran medida a observar y reconocer lo que existe en su contexto, les permite tocar, palpar, admirarlo que pueden tener a la vista, de tal manera que puedan explorarlo

todo y los lleve a un aprendizaje significativo. Además, los encamina a desarrollar varias habilidades al mismo tiempo, propicia un aprendizaje integral que no es corrompido con alguna regla de una matemática mecanizada, simbólica, es decir, que no es aprendida por separado las formas de organizar y de clasificar. Estas formas de desarrollar las habilidades se dan de una forma colaborativa.

Presentamos una actividad práctica donde dos hermanos de la misma familia recolectan frutos de la guayaba:

Doña Margarita: le indicó a su hijo que ellos fueran recolectando los frutos de la mata de guayaba donde estuvieran bien sin recoger los que estaban podridos, entonces los niños hicieron lo que les habían indicado,

Alonso (4 años): petul ilaj me wil me mayuk ta pat te le kil tsapat, xame koltaonek tsi, (Pedro hay me ayudas a buscar también la guayaba, vas a ver dónde está madura y si tiene gusano no lo vayas a juntar)

Pedro (3 años): ya kuk, i la wil alux ay jun lom muk`, (¡siii! Mira Alonso hay una grande aquí, aquí esta coloca en tu bolsa)

(Los niños continuaron escogiendo las guayabas en su K´inal (terreno), conforme iban buscando las guayabas que estaban sobre el suelo, el niño Alonso por ser una edad un poco más grande le indica su hermanito Pedro que vaya buscando las mejores guayabas y que no guardara en su morral los que estaban podridas, entonces este niño le obedece a su hermano y así fue buscando las guayabas más buenas, después de un momento dice el niño más pequeño):

Pedro: i la wilini alux, aluxa, ay laj ta lom muk` ta k`axel, (encontré una muy grande)

Alonso: banti, ¿ak` ben ila tsi?, ja yaaaa ijk`a talom muk ta mel te pata-e (ooooorale está muy grande la guayaba, a ver vamos a mostrarle a mamá donde están los grandes de las guayabas)

Doña Margarita: lom lek a laj xut, jananich ya le xan a, texa le me banti ya yanil steule, me le ja te ya xtijot te ik`e, k`uk`un xa lej

(Está bien, sigue buscando otra grandota, mejor busca debajo de la mata de la guayaba porque es ahí donde se amontona más, ya vez que el viento lo sopla mucho, entonces siempre cae alrededor de la mata.)(Obs. 18-10-2011 Alonso Gómez Girón y Pedro Gómez Girón)

Los niños desarrollan la habilidad visual, ya que cuando van escogiendo los frutos, ellos diferencian las cualidades de los frutos maduros y los afectados. Esto se acompaña con la manipulación, al tocar la fruta. De esta forma, los niños descubren distintos tamaños, unos más grandes, pequeños y otras formas diversas.

Con esta actividad, se visibiliza la “interacción” entre hermanos y algunas veces con la madre. Ese acercamiento interactivo desarrolla la capacidad de escucha y de sentirse motivado por lo que los niños hacen.

Los estudios de Paradise (2010:87) mencionan que “desde la experiencia práctica en la interacción estimula el desarrollo de una independencia y autosuficiencia que es equilibrada por un sentido de la responsabilidad, como se refleja en la tendencia de los niños para coordinar sus actividades y cooperar con otros”. Así se visibiliza los momentos de interacción entre niños y madre.



Foto: 15 Alonso Gómez Girón y Pedro Gómez Girón

Adicionalmente, con esta recolección, se admite que los niños desarrollen la habilidad espacial, porque para recolectar tienen que moverse de un lado a otro, es decir, de izquierda a derecha, arriba, abajo. Así también deben reconocer en qué parte del espacio se puede hallar un montón donde se puede hallar frutos más grandes, así como también tener la habilidad para reconocer los espacios donde hayan los frutos que no estén afectados.

Cabe agregar que dentro de la misma actividad van reconociendo los animales que consumen estos tipos de frutos, por ejemplo, los pájaros, ardillas, conejos, las ratas del monte y, para esto, los niños antes de ir recolectando los frutos, deben darse cuenta de que no tengan señas de dientes de animales o gusanos, porque, en este caso, al comerlos podrían enfermarse.

Además de los movimientos que hacen, también se apoyan de acuerdo a la dirección del viento que algunas veces llega. Cuando eso sucede, los frutos suelen amontonarse en un solo lugar o, al contrario, dispersarse, por eso cuando la madre le dice a sus hijos que

deben observar bien debajo de la mata del fruto, ya que a veces pueden hallar los buenos frutos de la guayaba y los más grandes.

Asimismo los niños van desarrollando la habilidad de identificar tamaños y cantidades. Este desarrollo de habilidades se puede dar de manera individual o colectiva.

En esta actividad, los niños tseltales, por ejemplo, adquieren la habilidad de moverse de un lado a otro en el espacio donde se encuentra sembrada la mata de la guayaba, reconocen los colores de una fruta madura y medio madura, saben distinguir que la textura de la guayaba es suave. En tan sólo una recolección también pueden conocer el color de las hojas de la mata de guayaba, su tamaño, si está en un lugar plano o pedregoso; en este sentido, el espacio es propicio para el buen desarrollo de los pequeños desde temprana edad.

3.3 El juego es la semilla de las habilidades

En el contexto tseltal, el juego es el centro para desarrollar las habilidades de los niños y niñas, para lo cual el trabajo de campo tiene una relevancia para el desarrollo de habilidades desde la edad temprana, ya que los juegos representan una parte de su vida, porque construyen a partir de lo que perciben en el momento.

Se puede decir que en el campo no se cuenta con juguetes contruidos como en un contexto occidental. Todo con lo que juegan los niños de una comunidad es construido en su momento, partiendo de lo que ve a su alrededor y de las actividades prácticas que después pasan a ser imitadas en sus juegos. Al respecto Gottret (1997: 36) menciona que el juego es uno de los elementos que permiten al niño construir su personalidad, así como también constituye una manifestación de su desarrollo. Esto no puede ser considerada como algo simple, sino que a través de los juegos simbólicos refleja todo lo que observa, aprende desde el hogar y en el campo.

3.3.1 Dejar jugar y contar

La participación que tienen los niños y niñas entre 3 a 4 años, repercute en el desarrollo de sus habilidades. Hacen uso de los números en forma oral a partir de su lengua materna en situaciones variadas de su vida. Este uso de números no es como se la desarrolla en la escuela de manera sistemática y continua, sino es más de control de los objetos (semillas, piedras, hojas). Cada uno de ellos es controlado por el niño o por los niños repitiendo números en series desordenados. Las prácticas de juego y conteo a su modo, no son comparables con la escuela del Preescolar, por las condiciones y

parámetros distintos a su contexto. Existen representaciones simbólicas que internalizan durante el tiempo de la práctica.

Los niños aprenden los números con los padres en las relaciones comerciales de café. Cuando se hace un conteo formal, los niños y niñas se encuentran en una situación en la cual se hace uso de los números, por ejemplo, cuando acompañan a sus padres a vender el café en una bodega cercana, van visibilizando los números que es anotada en una hoja la cantidad del precio del kilo de café, que es entregada por su padre, o bien tienen la oportunidad de ver en la pared números pegados que es la cantidad que puede costar la cantidad de un bulto de café. Esto es el primer acercamiento que el niño va teniendo con los números formales desde las actividades de la vida cotidiana.

En este escenario, los niños y niñas van conociendo y aprendiendo a la vez lo que deben jugar y no jugar en distintos lugares; además, las veces que trabajan en el campo, internalizan las cosas que no se debe de hacer, es decir, las mínimas faltas que cometen en el momento de la actividad.

Las niñas adquieren las prácticas de conteo en las actividades productivas de la familia en el sembrado de frijol y otras actividades.

En este día la señora estaba tan centrada en lo que ella estaba sembrando, y además viendo lo que estaba tratando de hacer su hija Rebeca, entonces Rebeca de 4 años le dice su mamá lo siguiente:

Rebeca: la kak'be chaneb te sbak' te chenek'e te banti la pasbe te ch'enal, ilawil, ilawil

(ha, le puse cuatro semillas en el hueco que hiciste, ¡mira mira!) (La niña señala con sus cinco dedos y la señora le dice está bien, pero te falta agregar una semilla más, está incompleta, cuéntalo bien; la niña dice: a ja...)

(Luego le dice a su mamá lo siguiente: mami, mami, mira Maribel está jugando con las semillas que traes para sembrar)

(La otra niña de 3 años, con una sola mano sostenía lo que iba sacando de la bolsa donde estaba las semillas seleccionadas para sembrar, decía lo siguiente con una voz bajita:

Maribel: yax slikkajta ta jujun, cheb, oxeb, chaneb, jukeb (unooo, doos, treees, cuatrooo, sieteee) (pasaba una por una en la palma de su mano izquierdo, ella contaba conforme ella podía sin darse cuenta que estaba saltando algunos números en su lengua materna, de ahí, cuando se dio cuenta que se estaba llenando su palma, empuño su mano para que no se cayera las semillas del frijol, paso un buen rato haciendo lo mismo, hasta que fue acusada por su hermana mayor)

Doña Margarita: Xmal, bistuk ya wixlan me chenek é, mawan ya wil tsi ja ya tuntestik ta swenta tsun bal yu'un k'altik?

A ver Maribel (la señora con gritos le dice a su hija) ¿Por qué juegas el frijol? que no vez que nos va servir para sembrar y no es para que lo estés jugando, no es como tu canica, mejor ve a jugar en otro lado, no quiero que estés jugando los frijoles, ve donde están tus sobrinitos.

(La niña asustada, volvió a meter donde estaba los frijoles seleccionados y le dice lo siguiente:)

Maribel: me' mayuk baya kixlan, yakalon ta yata'el

Mamá no lo estoy jugando sólo estoy viendo y contando cuantos hay, (de ahí la niña le saca la lengua a su mamá y a su hermana Maribel),

Doña Margarita: Te vi nena vas a ver si me sigues sacando la lengua, ¿quién te enseñó a hacer esas cosas? (Obs. 05-06-2012 Rebeca Girón Guzmán y Mariana Girón Guzmán)

En las actividades productivas surgen habilidades diversas. En la siembra del frijol ejercitan conteos de forma oral, esto se da al momento de colocar las semillas en los huecos, aclarando que los niños cuentan de manera desordenada y a su modo. Esto se repite varias veces hasta afirmar su conocimiento. Aquí los niños y niñas manifiestan las prácticas de los adultos en las maneras de uso de las semillas. Así van descubriendo cantidades exactas y relativas.

Los niños afirman su habilidad con la repetición y acompañamiento de los mayores. Otra habilidad que desarrolla en este campo productivo es la capacidad de calcular los espacios de siembra de la semilla (**sp'ísobil ya wil te ts'un bal**), tomando en cuenta que cuando las matas crecen las hojas, las hojas se expanden y esto necesita su espacio para que pueda haber más cosecha de frijoles.

En estas prácticas por lo regular las mujeres hacen cálculos con un palo (**awo'il té**), que es una medición que usan para comenzar a tomar la distancia para la siembra de frijol y en ocasiones algunos sólo lo hacen mentalmente. De esta manera, la primera niña intenta apoyar la actividad al poner la cantidad de frijoles al momento de sembrar; en la lengua le llaman **xlumil chenek'**, ya que es lo que cultivan en la comunidad. Esto no logra hacer con exactitud, porque aún le falta la edad para hacerlo bien.

Respecto a Maribel que tiene la edad de 4 años, quien es la segunda hija, ella por propia cuenta mejora su habilidad de conteo, porque comienza a contar los frijoles sin que nadie le pida hacer, además se presta para que la niña la use para contar, aunque a veces la madre lo vea mal, porque lo que está contando es para el uso de la siembra.

Las niñas desde muy pequeñas observan las prácticas de conteo de semillas que hacen los adultos durante la siembra. Ahí surgen sus intereses y demuestran en el conteo de semillas de frijol en su lengua materna de forma desordenada, esto mediante los objetos que están a su alcance.

Contar por su propia cuenta es indicio de que va desarrollando la habilidad de conteo, sin el temor de equivocarse, porque la misma curiosidad por contar cuantas semillas de frijol tiene la bolsa le ayuda apoyarse en el objeto que tiene a su alcance.

Finalmente, en la actividad práctica están acompañados con juegos que los mismos niños crean en el mismo espacio de trabajo, ya que usan como apoyo de conteo las semillas de frijol que son exclusivamente para la siembra, ello les ayuda a desarrollar la habilidad de contar los objetos existentes.

3.3.2 El juego y sus representaciones (pastik kiltik a ts'í kix tab'tik)

En la vida de los niños y niñas, el juego es un instrumento básico para captar la imagen del mundo, mediante el cual desarrollan sus habilidades de observar, escuchar y tocar de acuerdo a lo que realiza en su entorno inmediato.

Los niños desarrollan distintos imaginarios respecto a las actividades, ellos logran visibilizar y representar a través del juego. Eso les permite crear nuevas habilidades y situaciones de aprendizaje.

Las representaciones²⁶ e imitaciones se inician en los juegos que tienen los niños en distintos espacios:

Después de un rato, los niños Alonso, Pedro y Monce, salieron a jugar en el patio de la casa, donde pude observar que primeramente buscaron sus utensilios de juego, como por ejemplo, palitos y luego un pedazo de estambre, de ahí fue a buscar una mata de café la más grande, al terminar comenzaron a hacer lo siguiente:

Alonso: yax lij pastik te bit`il ya spas tatik ta sk`inalik (comencemos a hacer lo que nuestro papá hace en su campo)

²⁶ Signo, símbolo o imitación que hace pensar en una persona o cosa. Según Jean Piaget, "la representación que hace el niño, es una representación a nivel simbólico; en esta fase el niño representa su mundo a través de acciones u objetos que tienen una relación o semejanza con la realidad representada". En línea www.galeon.com Fecha: 26-04-2012

Pedro: ¿binti yilel?, pasa kiltik a ts`i? (cómo es?, a ver haz lo tú?)

Alonso: **Jai bit`il yax chuk tatiki, jai kalaj wakaxtiki** (Así como papá amarra el toro, ¡así como nuestro torito!)

Pedro: Ja wal te ye (así)

Monce: mmmmm (sólo escucha lo que dice sus hermanos)

Todos comenzaron a participar en construir la imagen de una vaca con los palitos que ellos buscaron, luego comenzaron a amarrar dos palitos entrelazados para convertirlo en el cacho de la vaca, de ahí lo amarraron en el tronco de la mata de café que habían buscado, luego fueron a buscar unas ramas para darle de comer a su vaca, de ahí fueron a traer una cubetita de agua para darle a su vaca (simbólicamente le dieron de tomar agua a la vaca) (17-10-2011)

Los juegos son espacios de representación de actos de trabajo, ya que los niños y niñas cuando acompañan a sus papás en el trabajo de campo, observan detenidamente lo que hacen, y luego comienzan a representar en juegos de forma simbólica. Al realizar esto, desarrollan la habilidad de construir sus propios juegos y, sobre todo, saber compartir con los demás amigos que tienen. También aprenden a escuchar y seguir las instrucciones de sus compañeros más hábiles para la construcción de este juego. De la misma manera, adquieren la habilidad espacial, porque tienen que ubicar primero el espacio donde puedan hacer todo con el juego de la “**vaca**” y además saber dónde pueden hallar los instrumentos para la creación de este juego simbólico. Por ello se destaca una habilidad espacial en los juegos de los niños y niñas.

En los juegos se utiliza el principio de colaboración y organización. Los niños y niñas al comenzar a construir sus juegos provocan que haya apoyo por parte de los demás para lograr construir un juego de manera conjunta. Si lo hicieran de manera individual sería otra lógica de construir su propio juego y, además, no sería enriquecedora porque no tuviese diferentes puntos de vista. En cambio, al construir un juego de manera conjunta se enriquecen las experiencias.

Los niños comparten sus habilidades en cuanto a la construcción de este juego y les permite aprender interactivamente, sin que existan exclusiones, por tanto, en el momento del juego se da un acompañamiento y se crea un ambiente de aprendizaje con risas y descubrimientos.

Otra de las habilidades que desarrollan es saber distinguir entre lo grueso y delgado al usarse palitos para la construcción del juego de la “vaca”. Asimismo, aplican la habilidad de comparar los tamaños del tallo de las matas de café para que puedan atar la vaca creada simbólicamente por los niños

El juego de los niños es una forma de ir conociendo la diferencia de materiales que usan para cada juego que construyen. Cada juego tiene sus propios estilos, así como también su espacio definido.

Pasando como 20 minutos de trabajo, se cansó limpiando las malezas de los cafetales, entonces comenzó a juntar los palitos, comenzó a escoger los que estaban más o menos, de ahí, se fue a la mata de unos tomates que en la lengua le dicen: bats`il tumat, cortó como dos. Esto le sirvió para construir su avión; en cada extremo le sembró tres palitos y en el otro extremo otros tres, le llevo como 10 minutos armarlo, pasando ese tiempo, de repente se escucha el sonido del avión que pasaba por cierta altura donde nos encontrábamos, el niño al ver este paso dice:

José Antonio: *ila wil te ch`a jan tak`in, ya kal k`axel ta k`alal yak`olal te ch`ulchane, ja me jich la pas a wilek tsi kune* (mira, mira, hay uno hasta arriba del cielo, ya vistas así hice el mío, ahorita lo voy a hacer volar también, jejejeje, el niño con una sonrisa alegre)

Investigadora: *yu nix melel a te binti ya walej, ilalek te bit`il yax ben te ch`a jal tak`ine, te bit`il yas k`ope, ya kaytik te bit`il yax k`opo, meya kaytike, melel ajk`olto ya wil.*

(¡Sabes que! Por qué no observas bien como vuela el avión ahora que lo puedes ver más o menos cerca, anda mira y al rato vuelves a jugar tu avión....)

José Antonio: *lek ay ya kil te bit`il yas pas te ch`ajal xulem, jejeje* (está bien, voy a ver cómo construyes tu avión)

Al terminar de verlo tan sólo unos instantes empezó a jugar, apoyándose con una mano, lo aventaba con la fuerza que tenía según para hacerlo volar con lo que había construido, pasando un momento llegan sus hermanos en donde estábamos trabajando y de ahí el niño les mostró a sus hermanos lo que había construido (Obs. 12-10-2011)

Los niños en sus juegos representan no sólo lo que ven en los espacios de trabajo, sino también lo que está en el espacio cósmico, por ejemplo, cuando el niño comenzó a elaborar su avión en el espacio de trabajo, lo que hizo primero fue hallar el material, se acercó a una mata de tomates (en lengua indígena se le llama ‘**tumat**’ en español se le conoce como tomatillo), ahí busco unos palillos delgados para ir clavando los alrededor del tomatillo y simular un avión. Al respecto Rengifo nos menciona:

La vida se compone de una serie de acontecimientos, uno de los cuales son las festividades que reciben la denominación de pukllay, pero el pukllay como diversión a traviesa también el conjunto de la vida. Hay pues tiempos para el pukllay pero no como una acción separada de una actividad “seria” sino como un momento íntimamente ligado a una actividad cuya naturaleza así lo solicite. (Rengifo 2005:38)



Foto: 16 José Antonio Girón Gómez²⁷

La imaginación que desarrolla el niño induce a crear sus propios juegos haciendo parecerlos en las formas que ve en su amplio entorno. En este caso, el tomate de color anaranjado que tiene una forma ovalada, al cual le va colocando las alas con los palitos y, posteriormente, haciendo impulso con el brazo derecho, comienza a planearlo entre la mata de los maizales secos.

Este juego, que el niño construye por sí mismo, permite desarrollar la habilidad imaginativa, porque primero imagina y luego piensa que materiales usa para construir su juego. De esta manera, se da rienda suelta a su creatividad.

Podemos concluir que el niño tseltal está atento a lo que sucede a su alrededor y presta atención a los ruidos o sonidos por más que se oigan a una gran distancia. En este caso, desarrolla la habilidad de la escucha y eso lo lleva a imaginarse como puede ser el objeto y crea su propio avión.

Prácticas de representación de objetos

En la vida de los niños tseltales, se buscan los propios utensilios para representar sus juegos, por ejemplo, la silla, que es usada para sentarse en la cocina o en el patio de la casa, y esto lo usan para representar los movimientos que han visto en los carros.

²⁷ El niño está simulando construir su propio avión apoyándose con el recurso natural que puede hallar dentro de su contexto.

Esta representación la hace con la silla, consideran que la silla se mueve más rápido que el carro de plástico que tienen en las manos, por eso, usan la silla como objeto de juego.

En este juego existe la participación de su hermano mayor, llamado Manuel que tiene la 7 años:

Los niños salieron de la cocina, donde veo que ellos dos se comienzan a organizarse para crear sus propios juegos, de repente escucho a Toño que le sugiere a su hermano que mejor jueguen a los carros, entonces, entre los dos sacan una silla cada quién, luego en el patio de la casa comienzan a atravesar la silla, el mayor se va del otro extremo del patio, mientras Toño se va del otro lado, luego cuentan hasta el número 3 para comenzar a arrastrar la silla. Lo que hace Toño para tener más impulso, esto hace para arrastrar la silla e imaginarse que es su carro, así mismo hace movimientos en forma de gateos (gatear) con tal de poder empujar la silla con mayor fuerza...

La conversación que tenían entre ellos es lo siguiente:

Manuel: Toño porque no nos pasemos a rosar un poco cuando nos encontremos en el camino que digamos, tú me dices pipipipipi, es decir como forma de saludo tú haces lo mismo, ¡qué dices!!!

José Antonio: siii, está bien lo voy a hacer, entonces regresamos cada quién en nuestro lugar, y cuando nos encontremos nos saludaremos, sale (Obs. 24-05-2012)

Tal como se observa, los niños comparten el juego creado por ellos mismos. Existe una organización previa para llevarlo a cabo, y se nota el respeto para escuchar al hermano mayor, en este sentido, el escuchar a su hermano le permite ampliar el desarrollo de sus habilidades en cuanto al juego del manejo del carro, porque ambos comparten lo que piensan hacer con el material elegido.

A lo largo de este juego entre hermanos mejoran la habilidad de concentración, porque en el momento en el que se encuentran tienen que saludarse como que estuvieran tocando el claxon de los carros. Por su parte Gottret (1997), indica que el juego compartido permite al niño entrar en un proceso de descentración social donde está obligado a considerar el punto de vista de sus compañeros o hermanos. En ese momento se vuelve capaz de participar en juegos reglados y controlados.

Cómo se puede ver en la siguiente ilustración, entre hermanos, existe un intercambio de experiencias de juego sobre carritos, asimismo, existe un juego compartido que ellos hacen, para eso crean un saludo haciendo sonido en la boca.



Foto: 17 José Antonio Girón Gómez y su hermano Manuel Girón, jugando a los carros

Este saludo lo han aprendido mediante las observaciones a su comunidad, ya que influye mucho que el niño vea los medios de transporte que existe y sobre todo poner atención en la forma que hacen los saludos los transportistas. Asimismo, lo que han escuchado del sonido del carro, ellos hacen ecos con la boca, que es una manera de reflejar su alegría ante lo que ellos están jugando.

Con esto podemos entender que los ecos son formas de reproducir, repetir sonidos, para acompañar al juego.

Por último, con referencia a los movimientos que realizan los niños en esta actividad, desarrollan la coordinación de sus movimientos para tener más impulso para arrastrar la silla de madera alrededor del patio de la casa, ya que al alternar los movimientos también dirigen su direccionalidad para no chocarse con algún objeto que se encuentre alrededor del patio. De esta manera los niños buscan la forma de cómo realizar sus juegos en el patio de la casa.

Conozco y represento a mi familia en juego

En la vida de los niños y niñas tseltales existe variedad de juegos, por ejemplo, la representación simbólica de la familia, esto lo van haciendo durante una jornada de trabajo en el campo, es claro entonces, que los niños y niñas no tienen un lugar específico para jugar, sino que ellos mismos saben en qué rinconcito del campo comienzan a realizar sus juegos.

Para esto, cabe mencionar que no existe ninguna intervención de los padres debido a que están ocupados en sus quehaceres del campo, lo cual no permite vigilar mucho a los hijos. De acuerdo a la charla que se ha tenido con sus padres, se conforman con solo

verlos que estén jugando en el espacio donde trabajan, con eso, le dan seguimiento a lo que ellos hacen.

Para demostrar lo dicho, ejemplificamos a un niño de 4 años que trata de representar a toda la familia en su juego:

Investigadora: lek ay a bi, alben Antun, bi yu'un jich ya pas, banti a wiloj te jich spasik

(Así, dime Toño, porque haces eso, o donde has visto que hacen)

José Antonio: jich yaj pas, ja' yu'un jich jnai, ta sjoylejal yich'oj silbil te', ta sjol yich'oj tak'in lamina...ja' yu'un ya jmulan spasel, sok' ya jpas sok te jbankiltak.

(Lo hago porque así es la casa de nosotros, alrededor tiene tablas, encima laminas...por eso me gusta hacer, además este juego lo hago con los demás hermanos, ellos también lo juegan...)

Investigadora: jayeb te'etik ya xtu-un ja wu'un swenta ya ja spas ja na, Antun?

¿Cuántos palitos necesitas para hacer tú casita Toño?

José Antonio: ummm, maj na', ja' na-ax ya jle bayel, lajunebuk o ja' ni wan jta'b ch'in te-etik. Me maba jle bayel ja' ni wan ma xtun.

(Ummmmmm, no sé, pero busco mucho, como 10, 20 palitos, porque si no busco mucho puede que no quede bien mi casita...)

(El niño seguía construyendo su casita, veía que se movía de un lado para otro, lo que hacía era sembrar uno por uno los palitos, de ahí, si le faltaba más iba a buscar otros palitos hasta que quedará lo que él quería hacer...)

En ese momento comencé a observar y apoyar en lo que el niño construía, lo que hizo primero fue buscar un lugar plano, luego prosiguió a sembrar todo, apoyándose con las dos manos, se acurrucaba con sus dos rodillas, el niño giraba y giraba de un lado. Cuando terminé de hacer todo el círculo, empezó a sembrar otros palitos en medio del círculo, y le hice las siguientes interrogantes:

Investigadora: Antun, alben. ¿Bistuk ja' ya ts'un te ch'in te'etik ta o'lil a jnae?

(Toñito dime, ¿Por qué vuelves a sembrar otros palitos en medio de tu casita?)

José Antonio: ah, ja' yu'un yaj kak' ilel te jayeb te jkuts'kalal, sok te binti ya xtun yu'unik ta yut na, jich bit'il mexa, binetik sok k'ajk' banti spas we'lil jmetike...ja' jich ya kak' ilel ta yutil ch'in na...yax ba le yan xch'in te'etik ja' yu'un ma xlok' te jnae, jijiji.

(ah, porque estoy colocando todos los que somos de la mi familia, así como los utensilios que hay dentro de la casa, por ejemplo; sillas, mesas, ollas, platos, la fogata donde mi mamá cocina...eso es lo que trato de poner dentro de esta casita.... Voy a buscar otros palitos porque no me alcanza, jijijiji...)

El niño fue corriendo a buscar otros palitos para seguir sembrando otros palitos... así siguió construyendo su casita del niño, de repente veo que se va a cortar unas hojas del café, nuevamente lo vuelve a sembrar con sus dos manos, llegando a colocar como 6 palitos en medio.... después buscó una hojas grandes y largas que le puso como techo... (Obs. 24-05-2012)

Esta relación que se dio entre José Antonio y la investigadora permitió visibilizar que el construye sus juegos partiendo de lo que logra ver dentro de su familia. De manera simbólica hace su juego en su rato libre, para esto desarrolla la habilidad de reconocer lo que hace de forma correcta o si necesita agregar algo más a lo que está construyendo por su propia cuenta. Podemos percibir el niño que cuenta con nociones claras de la estructura de una casa y los nombres de las partes que lo compone, por eso es capaz de representar simbólicamente sus conocimientos y reconstruye continuamente.

Por otra parte, cuando hace esta actividad, el niño demuestra que tiene sus propias decisiones para saber lo que quiere jugar, y pone todos los elementos que puede contemplar una casa en la cual habita con los demás seres queridos.

Demostrar la seguridad que tiene el niño para hacer una casa de manera simbólica, significa entonces que tiene una idea clara acerca de lo que quiere hacer, sin que alguien le indique, para esto tuvo que observar varias veces el mundo que le rodea, de cómo está integrada la familia para llegar hasta el grado de la representación en juego sea cual sea la acción.

Para esto implícitamente pensó cuáles serán los materiales a usar, por eso primero se apoyó en la observación para elegir los materiales que va dar uso para construir su casa de juego simbólico. Tuvo que pensar con qué material se podía construir una casa y que esto lo lleva a desarrollar la habilidad de identificar entre lo delgado, grueso y materiales resistentes para poder construir su casa.

Tal como hace mención en su comentario, es un juego que lo hace por gusto. Ese gusto lo lleva a explorar los materiales que puede usar. La iniciativa propia que tiene el sujeto, le permite imaginar, pensar y crear esto que lo lleva al “hacer”, para que después se apropie de ese conocimiento. Se puede entender que el niño desde temprana edad amplía su conocimiento arquitectónico, enriquece su saber mediante acciones y los errores que va cometiendo, un error es una oportunidad que conduce a replantear nuevas acciones con fines de superar el fallo inicial.

En la construcción simbólica de una casa, el niño desarrolla la habilidad de conteo, porque desde lo que él cree, sabe la cantidad de material que usa para la construcción de su casa, para esto, se deja llevar por sus emociones, porque en ningún momento le dicen la cantidad que debe usar, simplemente guiado por su intuición construye su juego.

3.3.3 Organización y creación de juegos

Para hablar específicamente de las niñas tseltales, existen otros tipos de juegos que realizan en la casa, para lo cual buscan distintas maneras para representar lo visto desde el hogar, sus creaciones revelan diferencias frente a la de los varones.

Desde la experiencia, podemos ver que las niñas tienen distinta organización para sus juegos y que los crean desde lo que ven hacer a la madre dentro y fuera del hogar. Por ejemplo, en la observación a dos niñas de distintas edades, se manifiesta sus conocimientos previos sobre el cuidado que hace a su hermanita:

las dos niñas eligieron los trapos viejos más largos, luego hasta el último dejaron los más cortos, después comenzarán a crear su bebe de trapo, primero pusieron sobre el piso las mantas más grandes, luego comenzaron a doblar hacia arriba formando un rollo de manta, después de gran rollo de trapo que hicieron lo amaron con otros pedazos de tramo en medio del rollo, luego, como tenían un gorro viejo, pues eso le pusieron sobre la punta del trapo, que quedo como la forma de la cabeza de un bebe.

Al terminar de hacer él bebe de trapo, las dos niñas comenzaron a jugar de la siguiente manera:

Rebeca: lek xa pet te alal, mameba xa t'uxan, lek me xa tsa, ¿la ba way Xmal?

(Abraza bien al bebe, no lo vayas a tirar, lo abrazas bien, ¿me entendiste Maribel?)

Maribel: laj kayix, ja'at pasametal te k'ak' melej ja'te ya swina te alale, ja ja ja (ya te entendí, ahora empieza a hacer el fuego, porque el bebe tiene hambre, jajaja) la niña le causa risa lo que dice

Rebeca: ja ja ja, jchuk ya postal te we'elile ja jich yu'un yax weotik- a

(Si ya lo voy a comenzar a hacer la comidita, y así comeremos)

La niña más grande le dice a su hermanita que abrace bien y que no lo vaya a tirar, le muestra de cómo debe agarrar él bebe, mostrando las manos entrecruzados para que lo sostenga bien, después la otra niña comienza a hacer los siguientes sonidos onomatopéyicos: **xi xi xix xi xi xi**, esto con el fin de imitar a que el bebé está llorando y que ya es hora de la comida, entonces la otra niña comienza a hacer su comidita, donde ella sale a buscar corriendo unas ramitas, para luego a machacarlo sobre una piedra, de ahí hace su fuego o fogata de forma simbólica, donde ella hierva las hiervas verdes para darle de comer a su bebe (11-01-2012 Maribel y Mariana)

Las niñas, en el juego que las hace asumir el rol de una madre, son atentas en el cuidado de un bebé. Lo reflejan en el uso que hacen de algunas mantas o trapos viejos de la casa, que es una forma para divertirse entre hermanas. Esto acompaña toda una experiencia aprendida en la observación de ver personas que cuidan a sus hijos en la comunidad. Con esta creación desarrollan la imaginación, porque desde la mente conciben como un bebé requiere sus atenciones.

Este juego les permite desarrollar la habilidad de prevención para los cuidados que requiere un bebé, ya que se logra visibilizar que ellas mismas indican cómo debería ser sostenida un bebé.

De igual manera existe una organización de roles antes de comenzar esta actividad. Una asume como madre y la otra como hermana; sin darse cuenta, las dos hermanas ponen en práctica lo que han podido visibilizar en el hogar. Además, estas formas de organización les ayuda a actuar conforme a las situaciones reales de la vida, que ya en una edad adulta las pondrá en práctica.

Este juego que ellas diseñan, les ayuda a mejorar la habilidad de identificar los espacios donde se encuentran ubicados los trapos no servibles y los que no deben ser usados para jugar. A su vez, desde que ellas comienzan a hacer este juego, también desarrollan la habilidad de armar un muñeco de trapo, por ejemplo, tienen que ponerlo en el piso, sobre algún espacio plano para poder hacer un buen juguete, ponerlo encima de la cama para que quede bien amarrado y esté listo para jugar.

Es evidente que en la actividad de hacer una muñeca de trapo, los niños desarrollan la habilidad de reconocer los objetos que se puede dar uso como juego, doblar con las dos manos, la manera en que debe ser amarrada, el saber darle utilidad, entre otros, ya que es una forma para el desarrollo de los dedos y que muchas veces, en algunas niñas, se carece.

En conclusión, los niños y niñas tseltales tienen varias formas de satisfacer las necesidades y curiosidades, aquí lo novedoso es que ellas mismas satisfacen su deseo de jugar sin que exista la intervención de los padres, en este sentido, las niñas de las comunidades aplican mucho la creatividad y el diseño de sus propios juegos. Ellas no esperan que la madre les indique lo que deben hacer para jugar.

3.3.4 La reciprocidad entre el juego y la alimentación

La principal actividad de las familias de esta comunidad es la agricultura, y dentro de esta encontramos las interacciones sociales que se da dentro de la familia generando así un ambiente de trabajo recíproco, donde la participación de los niños no se limita solamente al juego, sino que se aprovecha para tomar sus alimentos de manera autónoma. Esto ha sido porque los padres de familia, por las ocupaciones que tienen en relación al cultivo de la tierra, no se dan cuenta en qué momento los niños toman sus propios alimentos.

Estos alimentos que se llevan al trabajo de campo, precisamente, son para que sus hijos e hijas los consuman cuando les dé hambre y así puedan tomarlos sin ningún problema, en este sentido, los niños y niñas saben la hora de consumir los alimentos:

Todos: yak, a yix winal jotik,

siii, ya tenemos hambre también, (todos gritan, con mucha alegría en sus ojos y gestos...)

Martha: jichuk, ya jok'obe te metik, me ya stak' kuch' tik te mats'e, maylikon a k'uk

a ver le voy a decir a mi mamá que nos diga si podemos tomar pozol, espérenme tantito

Rebeca: jok'obe-a, jichon ek a yix winal ek sok takin ko'tan, jame wil maba wak'aba ik ta tsakel, ja chajpa a te petule, yax mo ta muk'ul tonetik, maba ya stak' tsak ta tukel, melel te ta yan xan bi ora-e ya jech kalbebatik te banti ya stak' mootike

si pregúntale, yo también ya tengo mucha sed, ustedes que no se dejan agarrar, más este Pedro que se subió encima de una piedra grande, para la próxima así no juego, porque es difícil de subir ahí, yo no puedo, porque estoy chiquita.

Martha: la yalben te metike que ya la stak' kuch'tik te matsé, ja jich yu'un lejtik banti yak'ojilel, la yal te te Xmal te jok'anbin la ta ste'el turezna, ay la yutil naylo tsa, kiltik a ts'i

(En este momento la niña regresa corriendo para decirle a los demás lo que le dijo su mamá) dice mi mamá que si podemos tomar pozole, a ver busquemos el pozol, dice Martha, porque me dijo que lo dejo encima del árbol de un durazno, está metido sobre una bolsa roja, a ver ¿alguien ha visto dónde está?

Maribel: li ayi ta sk'ab k'ab te turezna-e, pok'ol a sitik yilel

(de repente ella contesta quién ella es hermanita de rebeca de 3 años) aquí está puesta en una de las gajas de durazno, (están ciegos parece)

De ahí comenzaron a batir pozol solamente las niñas que son Martha y Rebeca, la primera tiene la edad de 6 años mientras que Rebeca 4 años, entonces dice de repente Martha, a ver Rebeca tú vas a batir el pozol y yo lo saco de la bolsa, que dices, está bien responde Rebeca, pues lo que hace Rebeca es medir el agua del

pozol para que no se vaya a caer, luego lo comienza a batir con las dos manos, pero como eran muchos, entonces Martha también comienza a batir....

Pues mientras observaba a Rebeca vi que tenía la facilidad de batir el pozol sin el temor de echar perderlo, ella con una sola mano de lado derecho podía batir bien el pozol dentro de una jícara, hacia el movimiento de las manos de una lado para otro, hasta dejarlo bien batido

Cuando Rebeca terminaba de batir el pozol, le dio a Alonso para que tomara, mientras Martha terminaba la otra taza de pozol, le daba a Maribel, y de ahí comenzaron a compartir un poco de lo que habían batido (05-06-2012)

Durante el juego, las niñas se conducen con los valores adquiridos de la familia, demuestran que existe un respeto por la persona adulta, por lo que antes de consumir el alimento, ellos preguntan primero. Esta es una actitud de “respeto” que aprenden mutuamente entre niños y niñas.

Desde temprana edad, los niños mayas asumen una responsabilidad para la autoalimentación, provocada a partir de un juego, que implicó desgastar energía en el cuerpo hasta llegar a provocarles hambre. Para eso, se les permite hacer otras cosas, por ejemplo, “el saber compartir los alimentos”, es uno de los valores que los niños y niñas adquieren dentro de sus juegos.

La auto alimentación no solo se refleja en la casa formalmente, sino en el trabajo de campo donde ellos toman la decisión de tomar un taza de pozol cuando les da hambre, ellos asumen implícitamente una responsabilidad para su autoalimentación (Gaskins: 2010). Ya que de manera implícita ellos no logran visibilizar esto, simplemente actúan por su necesidad de comer, pero de poco a poco van asumiendo la responsabilidad de autoalimentarse.

Esta actividad de autoalimentación temprana va acompañada de ciertas habilidades para cierta edad ligada al batido de pozol, por ejemplo: por el hecho de batir el pozol aprenden a calcular la cantidad de agua que se debe poner para que no salga tan aguado el pozol y además tenga que rendir para una tomada, este cálculo ha sido visto hacerlo a su madre. Asimismo, esta actividad desarrolla la habilidad en las manos, porque este batido debe quedar sin una bolita de masa y sin grumos para el consumo.

Por otro lado, conoce a la vez lo que es la direccionalidad en la cual estaba guardada la masa de pozol, por ejemplo, cuando una de las niñas le dice a la niña mayor que hay que colgarla de las gajas de durazno, en este sentido, aprenden la altura en la que debe estar guardada la masa, porque si es dejada en un lugar visible, el perro lo podría alcanzar y

comérselo, por esa razón, en la cultura tseltal acostumbran colgarlo o ponerlo sobre la gaja de una mata sea cual sea, para que no pueda alcanzar y comer el perro.

Además, la masa de pozol que comúnmente llevan en el trabajo para el consumo de la familia, también se coloca en un lugar fresco debajo de la sombra para que no lleguen directamente los rayos del sol y así evitar que se agrie la masa por el calor.

Por último, los niños y niñas aprenden que al momento de tomar el pozol, no se lo sirve al mismo tiempo, sino que es intercalado. Aprenden a respetar el orden o el turno para beber su pozol de maíz.

4. Demostrar para ser parte de los haceres

El “**sentirse parte de los haceres**” involucra a los integrantes de una familia como por ejemplo, al realizar actividades prácticas como la pisca del café, la limpia de malezas que suelen crecer entre los maizales, la selección de los frutos. Este sentir, Alonso lo expresa como apoyo a sus familiares al decir que “a mí me gusta ir al campo con mis papás, porque entre todos piscamos café, también juego y me meto entre las hierbas y me gusta estar ahí porque hay más árboles...” (Ent. Alonso 18/05/2012). De acuerdo a lo que expresa Alonso, al ayudar a sus padres e interactuar en este espacio, se siente parte de la actividad familiar y lo complementa con su juego. Por tanto, la pisca como patrón cultural, permite la interacción entre adultos y niños y sentirse parte de la comunidad.

Cuando Alonso menciona que juega en el mismo espacio del trabajo práctico, es una forma de organizar sus propias acciones de juegos, a partir de lo que se imagina, ya que son actividades que no son enseñadas por sus padres, sino por su propia cuenta inventa sus juegos y los aprendiendo a su propia cuenta.

En la comunidad de Kulak'tik, una de sus particularidades es que en la vida de los niños y niñas desde la edad temprana los dejan “**sentirse**” parte de las actividades prácticas y no prácticas, los dejan ver y creer que son parte de su vida cotidiana; en la vida de los niños y niñas les asignan roles para desarrollar dentro del hogar y fuera de ella.

Los padres cotidianamente involucran a los niños y niñas en las actividades preparadas por la familia, ya que ellos esperan que sus hijos e hijas aprendan desde temprana edad las actividades que ellos realizan y cuando lleguen a una edad adulta sepan trabajar con la tierra.

Los padres de familia admiten que los niños y niñas se acerquen al descubrimiento mediante el trabajo práctico porque cada actividad de trabajo que se realizan en el campo y el hogar tiene sus propias particularidades. Asimismo, en estas actividades prácticas van aprendiendo lo básico desde la perspectiva indígena.

El hacerlos sentir parte de las actividades, a los niños, les ayuda a socializarse con aquello que aún no conocen o bien con aquello que necesitan mejorar para llegar a tener la mayor habilidad para compartir con sus hermanos o amigos. Entonces la socialización que tengan mayormente los pequeños, va a tener conocimiento de cosas nuevas, más interacción con otras personas sin el temor de aprender, para su vida futura.

4.1 Previsiones ante los peligros

Cada familia que existe en la comunidad de Kulak´tik tienen una forma de cuidar y educar a los pequeños desde una edad temprana ante los peligros, para lo cual los hace sentir diferentes a cada uno de ellos. Hay padres y madres que permiten a sus hijos e hijas interactuar en las cosas que les rodea, para que con el error que vayan cometiendo vayan aprendiendo a cuidarse antes los peligros y al mismo tiempo se vayan dando cuenta a lo que no deben acercarse.

El dejarlos ser comienza a manifestarse primeramente en el hogar, porque en el hogar es donde el niño y la niña dan sus primeras caídas, incluso sus primeras quemaduras que la misma circunstancia de la vida les presenta.

Por eso, los padres de familia de esta comunidad de manera inconsciente, dejan a sus hijos hacer cuando ellos están ocupados en otras cosas, pero lo que ellos no se dan cuenta es que al dejarlos ser, les da la oportunidad de aprender muchas cosas, por ejemplo que entre hermanos aprendan a cuidarse. En este caso las quemaduras que a veces pueden suceder dentro de la cocina deben evitarse en el espacio donde el niño transita para moverse y acomodarse en un lugar específico.

Al moverse de un lado para otro dentro de la cocina se da cuenta en qué espacios debe tener mucho cuidado para andar, como el fogón que por lo regular está siempre encendido para sazonar los alimentos del lugar. Asimismo, este espacio es peligroso para los niños pequeños al estar cerca del fogón, ya que en cualquier momento pueden jalar un trozo de leña encendida y quemarse. Por ello, en la familia, siempre existen los consejos prácticos de prevenir los riesgos. Esto es un espacio para aprender a cuidarse de los accidentes en la se apropien de los sabios de la familia grande.

Cuando el niño hace lo que hace, permite que actúe de manera incorrecta, puede tener accidentes o cometer errores; en ese momento, se le puede enseñar al niño a que deben hacer o actuar para cualquier situación.

Como a las 6 de la tarde comenzó a llover más recio, toda la familia se metieron en la cocina para calentarse en la fogata, estando todos ahí me pude dar cuenta que el niño se dejaba más abrazar por sus dos hermanas que tienen la edad de 7 y 9 años, pero cuando el niño José Antonio pasaba de un lugar a otro en la cocina, sus hermanos les decía:

Niña Florencia: Xut (que significa el más pequeño) ma me t'uxajat te ta k'ak', jalek nakl'an, melel teme ya chik'batike lo me k'ux ta ayel

(No te vayas a caer en el fuego, mejor siéntate, que no ves que el fuego cuando nos quema duele mucho)

(Así sucesivamente le decían al niño José Antonio, y el niño lo que hizo fue obedecer a su hermana y de ahí se fue a sentarse), aunque después responde lo siguiente en pocas palabras:

José Antonio: Juuk, mayuk va ya t'uxaon (no, no me voy a caer, yo ya se caminar

Niña Florencia: Jichuk la kayix, ma mex ok'at ts'i me la chik'aba-e, jamuk' la kalbetix.

(Bueno ya te oí, si te quemas no vayas a llorar después, conste que te lo dije)
(Obs.10-10-2011)

Como se puede ver, la familia provee los primeros cuidados al niño más pequeño, para lo cual parte del dejar ser, porque si no hubiese la oportunidad de hacer o actuar lo que quiere hacer el niño, eso no permitiría a que mediante sus errores o imprudencias ante alguna situación, lograra ser corregido en su debido momento y no desarrollaría la habilidad de cuidarse de las cosas que le pueden causar daño.

Al mismo tiempo, cuando se ve que el niño demuestra una actitud desfavorable delante de la fogata, por el temor a que se queme le dicen **“que no debe hacer eso”**, el de caminar de un lado para otro. Ante esto nos demuestra que los mismos hermanos tienen conocimiento y experiencia de lo que podría suceder y eso le permite que pueda decirle lo que no debe hacer cuando la fogata tiene mucha lumbre.

Con lo que hace el niño en casa, va conociendo e internalizando; aprende a dar sus propias respuestas por las recomendaciones que le puedan dar. Cuando le dice a su hermana que no pasaba nada cuando el caminaba de un lado a las orilladas del fogón, esta respuesta que él daba, es porque también tiene un conocimiento del espacio donde él transita y que siente la seguridad por sí mismo.

Ante esto, demuestra a los demás que puede actuar por sí sólo sin la necesidad que alguien lo tome de la mano para caminar, la pregunta es entonces la siguiente ¿Qué pretende demostrar el niño ante esta actitud? Será que está en la zona de desarrollo próximo. Vygotsky (citado por Bodrova Elena y Leong Deborah, 2004) escogió la palabra **zona** porque concebía el desarrollo no como un punto en una escala sino como un **continuum** de conductas o de grados de maduración. Así también describió la zona como próxima (cerca de, junto a) porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en un futuro cercano. Próximo no se refiere a todas las conductas que puedan surgir con el tiempo, sino a las que están a punto de desarrollarse en un momento dado.

Con esta definición podemos entender que el niño es un sujeto que está desarrollando la habilidad de moverse de un lado a otro cerca de un fogón, permitiéndole que lo que haga hoy con cuidado, mañana lo hará con plena independencia.

4.2 Primeros valores adquiridos desde pequeño

En las familias tseltales existen otros tipos de valores. Son prácticas comúnmente dentro de la vida familiar, en este caso lo espiritual, que desde temprana edad es inculcada hacia los niños y niñas de una manera no planificada ni obligada, sino que las mismas circunstancias que se presentan en la casa permiten que el niño sea un oyente y hacedor de lo que sus mayores hacen.

Por eso, bien se dice que la familia es la comunidad donde desde la infancia se enseñan los adecuados valores para que en un tiempo no lejano los niños la puedan aplicar y madurar a la larga de la vida.

Los valores son definidos como los principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro.

Además, los valores se traducen en pensamientos, conceptos o ideas, pero lo que más apreciamos es el comportamiento, lo que hacen las personas. Una persona valiosa es alguien que vive de acuerdo con los valores en los que cree y con los que vive.

Para esto se presenta una observación realizada en la familia Girón Gómez que profesa la religión cristiana “pentecostés”, actualmente, ellos predicán la palabra de Dios. La esposa hace en las noches lo siguiente:

Antes de dormir, comienzan a orar sus padres, mientras que el niño José Antonio, el más pequeño de la familia hace lo mismo, trata de orar como su padre lo hace, es decir, se arrodilla en el suelo, aunque aún no lo dice bien lo que su padre dice, ya que él suele repetirlo aunque no logra decirlo bien (Obs.11-10-2011)

En este sentido, inconscientemente los padres de familia incluyen a sus hijos en las oraciones cristianas que realizan antes de dormir, para esto el niño se siente parte de esta práctica de culto y va aprendiendo las palabras buenas que dice su papá y eso trata de aplicarlas en la vida cotidiana.

Esta práctica de oración ayuda a desarrollar la habilidad de retención de mensajes que su padre hace y eso le permite entender lo que debe hacer o no como persona. Para esto, los valores en la familia son importantes para que en la vida futura puedan actuar de una manera adecuada y sean personas de bien para la sociedad y su comunidad.

Por eso en las comunidades indígenas existen aún las prácticas de predicación de la palabra de Dios, ya sea en la religión católica o las otras religiones que existen en la comunidad, tales como: testigos de Jehová, presbiterianos y católicos. Las prácticas de religiosidad de la comunidad, han sido desplazadas por estas congregaciones, por lo que no se visibilizan en las espiritualidades comunitarias.

4.3 Cuidado de mi propio ser

Hablar del cuidado de su propio ser es otro de los valores que dentro de la casa se aprende; esto indica que en la vida de los niños y niñas, en la comunidad de Kulak'tik, tienen una manera de aprender a cuidarse por ellos mismos, esto se da a partir de lo que hacen con algunos animales que tienen en la casa como mascotas, porque los dejan ser parte de la vida, ya que no están limitados para tocarlos y acariciarlos.

En otras palabras, los niños y niñas de acuerdo a lo que van haciendo y descubriendo con los animales, van aprendiendo que con algunos no deben jugar ni abrazarlos, tal es el caso siguiente:

Se sentó a lado de la fogata, y de ahí comienza a abrazar a su gato de color negro, donde le daba sus besos y todos les decían:

Madre: José bistuk ya pet me me' xawine?, mawan ya wil ts'í maba sak sit sok ay ch'akul, koltaya, ma me wenta me la sot'at

José, porque abrazas el gato, si tiene pulgas, no está limpio, ya suéltalo, no te vaya a rascañar.

Niño José: **juuk, juuk** (mmmmmm, no, no,)

Así el niño respondía y no hizo caso, el niño continuó abrazando al gato más pequeño, intento abrazar a la gata mamá del gato, pero la gata no quiso y fue rascañado (10-10-2011)

De acuerdo a las reacciones que el niño manifiesta hacia al animal, se puede notar que algunos de animales comparten un mismo espacio con los niños, lo cual facilita a que a los niños que aprendan a conocer las reacciones que pueden manifestar cuando son abrazados, tocados, acariciados, en este sentido, el niño desarrolla la habilidad de distinguir cuál animal es manso para, así, poder acariciarlo. De esta manera, se da cuenta que no todo está a su alcance para observar y manipular.

A pesar de que el niño distingue qué animales puede tocar, también desarrolla la habilidad de cómo debería abrazar a un gato para que no sea lastimado. Aparte, el niño controla su mano, porque con tan sólo tocarlo, sabrá el niño si sus pelos del animal son sedosos, lisos, entre otros. Con la reacción del animal, el niño aprende mucho, ya que no espera lo que puede suceder, simplemente actúa, pero con las rascañadas que el reciba puede aprender mucho.

Por último, todo lo que pretende hacer el niño es dar amor a su animalito, se nota que los niños por naturaleza son cariñosos y que no existe ninguna malicia en ellos, al contrario, están en la edad de querer explorar y querer tocar todo y esto les permite aprender de lo le rodea.

El aprendizaje en los niños y niñas tseltales no sólo sucede mediante la actividad práctica, sino también mediante abrazos, palmadas, tocadas. Aprenden a conocer de una forma más sencilla en base a la relación con un animal, por ejemplo, aprenden las características, colores, actitudes que pueden manifestar, textura del pelo.

4.4 “Ya viste como hago yo”

En las actividades prácticas que los padres de familia realizan en esta comunidad, los niños y las niñas se sienten comprometidos, durante el día o la tarde. Además los impulsa a realizar las tareas alegremente en compañía del que esté realizando dicha actividad.

Para lo cual, presentamos la observación que realizaba un niño de tres años:

Don Miguel: primero debes fijarte que todos los cafés salgan todos molidos, es decir, que estén sin cascara, ya lo vistes como lo hago yo....el niño sólo queda mirando a su papá, queda un buen rato observando lo que él hacía, luego comenzó a pasar por vasija la cantidad de café que su padre necesitaba. En esta actividad el niño sólo ayudaba a pasar los frutos del café, no participo en el molido porque es una actividad que en la cual necesitaba mucho esfuerzo. (Obs. Kulaktik, José Antonio 29-04-2012)

Esta actividad en la que el niño participaba como observador se dió fuera de la casa. El padre estaba realizando el molido del café, entonces le pide a su hijo que observé muy bien de qué manera realiza la actividad del molido, porque algún día lo tendría que hacer, para esto debe darse cuenta que al momento de estar moliendo no debe salir con la cáscara sino que debe salir toda la pepa clara del café.

Al mismo tiempo conoce el procedimiento del molido, cómo debe estar bien molido el café y cuándo hay que volver a molerlo para que pueda lavarse y secarse bien. Cuando no se muele bien, corre el riesgo de no poder ser vendido a un precio mayor.

Con lo que respecta al desarrollo de habilidad, el niño logra distinguir que los granos de café que están semiverdes son difíciles de molerse. Cuando están bien maduros es fácil de poder molerlo, de esta manera, conoce que los frutos maduros se pueden molerse rápido.

Mediante la observación ordenada por parte de sus padres, el niño adquiere nuevas formas de conocimiento para cualquier actividad que se esté realizando. A veces el padre de familia no se da cuenta de la riqueza que su hijo le está compartiendo. La primera razón es que los padres de familia, trabajan para ellos mismos, y no andan pensando en lo que su hijo debe aprender, sin embargo, con las actividades que ellos hacen, el niño por su propia cuenta va conociendo e internalizando esos aprendizajes que le propicia la actividad cotidiana.

Con sólo observar lo que le llama la atención, el niño puede imaginarse muchas cosas, por ejemplo, jugar a moler café con sus compañeros, buscar molinos viejos (que por lo regular los padres descartan tras la casa cuando ya no sirven) y eso le posibilita crear y construir su juego a partir de lo que observa de sus mayores.

Por otro lado, en la cultura de los tseltales, se conserva una manera de enseñarles a sus hijos, por ejemplo, cuando don Miguel le pide que solo vea pero que no muele los frutos del café, entonces, son cuidadosos con su hijo y sabe en qué actividades puede apoyarlo, no porque no quiera darle, sino se fija en la edad, en las fuerzas físicas que posee y en las habilidades de saber hacer lo que tienen.

Cuando los niños se sienten parte de los haceres, llegan a demostrar que son “capaces para realizar las actividades que los adultos realizan”, en la lengua indígena se dice **‘ila jik a wil, ya jnaix spasel’**, y, asimismo, les ayuda a mejorar la habilidad por las mismas prácticas que gozan en su vida cotidiana.

4.5 Todos aprendemos a trabajar seamos niños o niñas

La vida de los niños y niñas en las comunidades indígenas tiende a ajustarse a ciertas actividades realizadas dentro y fuera del hogar. Este acoplamiento se debe a que en algunas familias puede haber más mujeres y pocos varones, para esto las niñas desde temprana edad tienen que practicar las labores que hacen los hombres, por ejemplo, el de rajar leñas, cargar bultos de café, trabajar con el machete, asumir la autoridad cuando no hay hombres. En esta actividad poco participan los niños y niñas de 3 y 4 años, pero existe una mayor participación en cuanto a observar lo que hacen sus mayores. Es una forma de irlos habituando para que cuando lleguen a una mayor edad puedan realizarlo sin ningún problema, por eso, desde niños se les muestra lo que por la edad realizarán.

De la misma manera sucede con los varones, desde pequeños se les responsabiliza de ciertas actividades donde no sientan pena por lo que hagan, por ejemplo, cuando en el hogar no hay niñas, él hombre tiene que apoyar a la madre para hacer las actividades de la casa como moler el nixtamal para hacer las tortillas, pasar algunas gajas de leña, desgranar el maíz, entre otros (Modiano: 1990)

En la vida de los niños y niñas tseltales no precisamente tienen que hacer alguna actividad que a una mujer le compete sino que los señores desde edad temprana les van inculcando a sus hijos a asumir algunas veces las mismas responsabilidades que las mujeres como darles de comer a los pollos o traer agua en la jícara. A continuación escuchamos el testimonio de una madre de familia:

Doña Lucía: te ch'in alaetik te bit'il ya slik ch'i-ikuk yax lik tsakik te macheteetike sok te yasadona, meyel ja jich ya slikik ta snopel te atejtele bit'il bats'il winiketik, meyel ja jich te me ch'i ike ya sanik sapesel te bin ut'il yax ajtejon jotike.

(Los niños desde pequeños aprenden a usar lo que es el machete, el azadón, debido a que también deben aprender a ser hombres de bien para que cuando sean grandes sean responsables en mantener a su familia, en cómo trabajar la tierra)

Jame jich te bit'il ya pas te alaetik kune ke, ta yan yan naetik, ay chapik xan ek'a, te bit'il mayuk swinikal te sjunal na, ya nanix pasek a te a la ach'ixetik te bit'il yax ajte te keremetike, meyel ja jich k'un k'un yax lilik tsakel te binti ya tuntestik ta k'altike sok xan te bit'il ya ts'etik te wach'etike.

Bueno así pasa en algunas casas, bueno en mi casa no ha sucedido, pero cuando en una familia no hay hombres, forzosamente la mujer desde una edad temprana también tiene que aprender a trabajar con las herramientas que usa o maneja el hombre (Ent. 29-04-2012)

Con este testimonio que nos comparte doña Lucía, los niños y niñas de esta comunidad desde la edad pequeña implícitamente apoyan en roles que en ocasiones a los niños no les compete, esto se debe a que en algunas familias tseltales puede variar el número de varones o mujeres.

Ahora de acuerdo a la investigación, se pudo ver que uno de los niños, llamado Alonso Gómez Girón, realizaba una actividad en la cual iba a recoger huevos a su gallinero, ya que en este hogar no había la presencia de niñas, por lo tanto, este niño asumía una responsabilidad de realizar esta actividad (Obs. 25-10-2011).



Foto: 18 Alonso Gómez Girón

En la vida de los niños y niñas tseltales no existe ninguna actividad específica para apoyar en las actividades cotidianas que se pueden dar dentro de una familia, sino tanto la niña y el niño suelen aprender lo mismo.

4.5.1 Unirse al trabajo

Las actividades prácticas que se realizan en la comunidad de Kulaktik son varias. Son las siguientes: siembra de frijol, cosecha de maíz, criado de animales domésticos, carga de leñas, siembra de duraznos, mísperos, cafetales entre otros. Este tipo de actividades les sirve para la autoalimentación de la familia y, para esto, hacen que sus hijos e hijas sean partícipes durante la jornada de trabajo.

Estas formas de integración que se dan en las actividades de campo, ayuda al niño o la niña a sentirse parte de los que haces antes y después de las actividades; antes de ir a trabajar en el campo, los señores y señoras de la comunidad alistan sus herramientas de

trabajo, seleccionan las semillas que piensan sembrar e incluso planifican el mes adecuado para realizar sus trabajos.

Para esto, el niño o la niña desarrollan la habilidad en la selección de semillas de algunos productos tales como frijol, maíz, semillas de durazno, etc. Por otro lado, se da cuenta de los meses y las temporadas adecuadas para la realización de una siembra o una cosecha. Por eso, en las actividades que se hace en la comunidad, no sólo se trata de ir a sembrar sino que tiene que haber una planificación de la actividad misma.

Ahora bien, para ejemplificar lo dicho, enseguida se pone una evidencia cómo un niño de 3 años se involucra en lo que hace su papá:

Al llegar al trabajo de campo pude darme cuenta que el pequeño estaba ayudando a su papá pasare las semillas de frijol que eran de color negro. Estas semillas estaban en una bolsa de estambre que en la cual el niño José Antonio lo tenía entre sus hombros, en él reflejaba una alegría al apoyar a su padre, porque lograba pasar de dos en dos las semillas de frijol negro apoyándose con una sola mano, luego el señor lo que hacía era meterlos al hueco que él estaba haciendo con su coa²⁸. (Obs. José Antonio Girón Gómez, 07-06-2012)

Como se puede ver, el niño, sin necesidad de que sus padres intervengan, por iniciativa propia, por la curiosidad de aprender a realizar esta actividad, se involucra activamente, entonces, al unirse a este trabajo, conoce la forma en que deben ser arrojada las semillas de frijol. Una vez que el niño haya visto la forma en que es sembrado el frijol, intenta hacerlo, solo que ese intento es de acuerdo a sus posibilidades, es decir, que arroja los frijoles en el hueco, poniendo cantidades no exactas de las semillas del frijol. Por lo que el niño, no llega a realizar una actividad como el adulto, sino tiene sus propias maneras de hacerlo.

Otra de las habilidades que aprende el niño es la distinción de colores que tiene el frijol, que tiene la tierra aunque en su momento no logre manifestarlo, sin embargo, con el tiempo el sujeto irá ampliando el conocimiento sobre los tipos de colores que pueden haber en las semillas de frijol. Esto muestra a su padre un primer momento a lo que puede hacer mediante la actividad práctica.

Al sentirse parte de la actividad, el niño siente emociones por lo que hace, le provoca satisfacción; de igual manera, su padre simplemente con la mirada cariñosa se siente satisfecho por ver lograr a su hijo pasar algunas semillas de frijol.

²⁸ Coa, que en la lengua indígena le llaman “**bach**”: es un instrumento de trabajo que sirve para hacer los surcos para la siembra del maíz, frijol, entre otros. Este material tiene la forma de un palo con la punta puntiaguda.

Esta forma de actuar que tiene el niño a partir de esta edad, le ayuda a entender que la vida en la cual se encuentra inmerso es de trabajo arduo, que se necesita el apoyo de unos a otros para culminar una jornada de trabajo en el campo.

Por otro lado, el intento de apoyar la actividad, les crea otras motivaciones, por ejemplo, cuando ve varias veces a su papá realizar la siembra de frijol, ocurre lo siguiente y le hace una pregunta a su papá durante la jornada de trabajo:

Le dice lo siguiente a su papá:

José Antonio: tat, ¿ya stak´ kota´at?, ya jk´an ts´un ek, yak bal tat

Papi, ¿puedo ayudarte?, quiero sembrar también el frijol, si papá me puedas pasar

Don Miguel: alal, maba ya satk´ a pas te binti yakalon spasel, lom tulan te ya jutik te lumilal, melel ja ya wil mayuk yak´o ja´al, ilawil bit´il ay te k´abe, ejchina ix

A ver hijo, no vas poder porque está muy duro la tierra, ya ves que no ha llovido nada, mira pues como esta mis manos, ya me salió ampollas porque te digo que se necesita fuerza para sembrar esto.

José Antonio: ya k´an pase k, yak bal (no lo quiero hacer también, a ver pásamelo.)

Don miguel: jichuk, pasa kiltik a ts´i yoyalul sok te bach´, ya me ejchinak me k ábe, melel lom tulan ya kalbet

Está bien, a ver trata de hacer un hoyo con esta coa, a ver si no te lastimas los dedos también, te digo está muy dura la tierra.

Entonces el niño con su mayor fuerza realiza esta actividad, en este intento logró si acaso hacer un poco de hoyo a la tierra, de ahí le paso a su papá la coa, debido a que la coa que le dieron estaba muy grande y el niño no podía sostenerlo (07-06-2012)

Se puede notar que la actividad que se realiza en el campo motiva al niño, aquí lo interesante es que antes de pasar a una actividad más dura, él pide permiso primero a su papá para que puedan proporcionarle la herramienta de trabajo y poder hacer lo mismo.

Al mirar la actividad que su padre realiza, el niño cree que no es difícil hacerlo, por la misma curiosidad, le insiste a su papá que quiere participar en lo que él hace, por más que le digan que es una actividad difícil, que se puede lastimar, el niño no logra entender las razones y por la misma necesidad de aprender se presta para hacer el intento de abrir un hoyo en la tierra para efectuar la siembra del frijol.

Hasta que el niño no sienta y pruebe lo que ocurre en esta actividad, siempre insistirá querer experimentar hasta quedarse satisfecho. Los niños pequeños, para desarrollar sus habilidades, tiene que pasar en el “hacer”, que sería como él (experimento) y no solo en el “saber ver”.

Para el saber hacer, el niño tiene que probar y hacer lo que logra observar, para esto podrá distinguir entre lo suave y duro que puede parecer al sembrar el frijol negro, entonces con esto podrá desarrollar la habilidad en la siembra del frijol, porque tendrá un conocimiento previo lo que significa hacer siembras de semillas.

Por último, unirse al trabajo desde pequeño el niño le ayuda a madurar su forma de pensar, su forma de hacer las cosas, porque se le brinda oportunidades en las cuales puede tocar e incluso tomar fuerza en ambos brazos y manos para poder hacer el hoyito donde será sembrada la semilla.

En esta actividad, el niño madura los movimientos en los brazos y en los hombros, esto se podría llamar el desarrollo en la habilidad psicomotora gruesa²⁹ (Berruezo: 1996), porque hace uso de la fuerza para cavar la tierra, además implica mover el cuerpo de un lugar a otro y, a su vez, poder controlar el movimiento que hace durante la ejecución de la actividad.

Además, en esta actividad en la cual intenta participar hace uso de la concentración de sus ojos, para poder hacer la práctica de la siembra de frijol, porque no sólo es el hecho de que lo intente hacer, sino que demuestra la habilidad que ha puesto atención en lo que pretende demostrar a su padre o por lo menos que está haciendo el intento.

El intento en los niños y niñas tseltales es muy significativo, porque ellos mismos van conociendo las capacidades y habilidades que pueden desarrollar al involucrarse en los trabajos que hacen sus mayores, o bien, su misma familia.

Por último, el intento les permite hacer experimentos en su vida cotidiana, a partir de las actividades prácticas de acuerdo a sus alcances. Cuando ven logros, los mismo niños sienten una gran motivación para seguirlos haciendo.

²⁹ Se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo, coordinando desplazamientos y movimientos de las diferentes extremidades, equilibrio, y todos los sentidos. Caminar, saltar, correr, entre otros. Citada por Ardanaz (2009).

4.6 Aprendiendo a sembrar frijoles

Las actividades prácticas que realizan los comuneros, se realizan en torno al calendario de actividades agrícolas, aunque no de una manera visible; mentalmente los señores y señoras conocen los meses o temporadas que deben hacerlo, con esta dinámica de trabajo, sus hijos desde pequeña edad son incluidos para que vayan conociendo y a la vez aprendiendo todo lo que ellos hagan durante el año.

Para aprender desde edad temprana, los niños y niñas necesariamente tienen que pasar por un proceso de observación, en la cual ellos observan detenidamente la forma en que debe ser realizada la actividad de siembra de frijol. De acuerdo a las observaciones no es suficiente solo una vez, sino que hacen varias observaciones para que puedan ir aprendiendo poco a poco la forma en que sus padres o familiares realizan la actividad sobre la siembra de frijoles.

Asimismo, este aprendizaje que adquieren los niños y niñas promueven la aplicación de ese conocimiento.

Para ejemplificar lo dicho, se presenta una actividad en la cual participa una niña de 4 años:

La señora le decía a su hijita que metiera en los hoyos los frijoles de color negro de manera completa, para que así crezcan todos completos, porque luego se pudre y no va dar la cosecha, pero además también la señora le recomendaba mucho a su hijita que lo entierre bien, porque si no, vendrían los animales que habitan en el monte para sacar las semillas por ejemplo; los conejos, las ardillas, las tuzas que viven debajo de la tierra, hasta las gallinas de los vecinos, por eso le decía a su hijita que lo hiciera bien. (Obs. Rebeca Gómez Girón 5-06-2012)

De acuerdo a esta observación, en la actividad práctica se requiere saber cómo debe ser sembrado el frijol, para esto, la primera que orienta en el trabajo es la madre de la niña, debido a que le dice la forma en que debe meter las semillas de frijol para que pueda brotar con el pasar del tiempo.

Es claro entonces que en la siembra de frijol se aprenden las técnicas para enterrar el frijol, porque es un proceso de formación en el que la niña está siendo preparada para intentar la siembra de este producto.

El trabajo práctico en la cultura tseltal siempre se hace con la recomendación a los niños y niñas más pequeñas, debido a que no se puede desperdiciar semillas del frijol.



Foto 19: Siembra de frijol



Foto: 20 Cantidad y profundidad de la siembra

Cómo puede verse en las fotografías, el saber sembrar es una actividad colectiva, compartida, con la persona más cercana que cuenta la niña, en este caso su madre. Asimismo la niña se va dando cuenta que al momento de hacer la siembra, se tiene que considerar la distancia para la siembra del frijol y también la profundidad del hoyo.

Cabe aclarar que la niña no participa directamente en la siembra, pero hace lo que está a su alcance, por ejemplo, el de pasar las semillas a su madre.

Por otro lado, estos elementos que enseña la madre se consolidan en aprendizaje significativo para la niña, aprender a sembrar y a entender el sentido de las cosas por el hecho de estar en contacto con el espacio donde se cultivan las semillas.

Por último, en esta actividad aprende las razones del porqué debe quedar bien enterradas las semillas de frijol, para que no sea sacadas por los animales que habitan en el monte, ante esto, lo que se cosecha no debe ser usado para la alimentación de los animales.

4.7 El trabajo se reparte y se hace junto

En las actividades prácticas en las que participan los niños y niñas, les dan su propio espacio para que puedan hacer lo que está a su alcance, ya que por la edad de 3 a 4 años tienen cierto límite para poder apoyar en las actividades prácticas, y los niños por naturaleza no pueden realizar una actividad que requiera mayor fuerza física. Por eso, los padres acostumbran darle sus espacios de trabajo, considerando lo que pueden hacer.

Para dar un ejemplo, durante la observación de campo, se pudo observar que los niños y niñas limpian las malezas del maíz, cafetales y frijoles. Entonces, a partir de esto van desarrollando la habilidad en saber distinguir las hierbas que se pueden consumir y las

que no, llevando a realizar una clasificación de manera implícita, porque los niños y niñas no se dan cuenta de la habilidad que están desarrollando.

Todo este bagaje de prácticas y habilidades los pequeños aprenden y conocen trabajando, en este sentido, les facilita nuevas oportunidades de aprendizajes significativos, por lo que están en constante interacción directa con el objeto para trabajar, en este caso, el campo.

El campo de trabajo es un espacio transitado por niños y niñas, una de las razones más fuertes es el hecho de que en la vida de la comunidad tienen que cultivar lo que tienen que consumir, a comparación de la vida en las ciudades donde hay lugares para comprar productos (supermercados, mercados) para el consumo, la segunda razón es porque es parte de su vida y para eso interactúan constantemente.

En la actividad de la limpieza de malezas, algunas ocasiones va solo el padre acompañado de su hijo, mientras la madre se queda en casa para realizar otras actividades; para esto se presenta la siguiente observación sobre cómo existe el respeto de la decisión del niño sobre la actividad:

Comienzan a repartir los espacios donde van a comenzar a chaporrear las malezas del café.

Esta repartición lo hace el padre del niño, pero como esta ocasión sólo fue con su pequeño hijo, entonces la repartición solo lo hizo entre ellos nada más, dejando al niño que eligiera el lado a donde él quisiera chaporrear.

Entonces el niño José Antonio eligió ir a lado de su papá para chaporrear, mientras el niño veía como hacía su papa él también iba haciendo lo mismo, quitaba las malezas que no se servía con las dos manos apoyándose con él machete adecuado a su tamaño del niño(Obs. José Antonio Girón Gómez 11-10-2011)

Es evidente el respeto mutuo entre padre e hijo durante la actividad del chaporreo de las malezas, porque al niño le permiten elegir el espacio donde puede hacer lo mismo. Esta actitud que manifiesta el señor, le ayuda a potencializar las habilidades de su hijo y hacerle sentir al niño que es parte de la actividad.

Cabe decir entonces que las actividades de trabajo en el campo están acompañadas de una motivación interna y estimulación de los sujetos que realizan la actividad, en efecto, los trabajos en el campo se hacen con amor, cariño y ternura; esta manera de reflejar el sentir hacia la naturaleza es una forma de agradecimiento desde la mirada de los tseltales por todo aquello que pueden cultivar.

En este tipo de actividad, es de chaporreo, el niño desarrolla la habilidad de distinguir las hierbas entre lo que debe cortar y no cortar, asimismo va logrando palpar con las manos entre las hierbas que son suaves y las que son rasposas, para esto desarrolla la habilidad en cuanto a la textura de las hierbas, por el hecho de estar arrancando algunas veces con las manos.

Para terminar con este aspecto, con la misma actividad se desarrolla la habilidad de identificar los diferentes tipos de hierbas que va encontrando a la hora de ir chaporreando con el machete, además va conociendo colores, tamaños. Al mismo tiempo, se da cuenta que en una sola actividad logra ir asimilando y acomodando en su estructura mental muchos aprendizajes para poder compartirlos con sus amigos y poder aplicarlas cuando llegue a ser una persona adulta.

4.8 Se escucha y se hace

Los primeros espacios donde se comienzan a apoyar a los niños y niñas tseltales es en el hogar, donde poco a poco los padres los van insertando a la actividad diversa que se realiza en casa, por ejemplo, cuidado de los animales, barrer los patios, almacenar agua en las cubetas de plástico, desgranamiento del maíz, lavado de los platos que se usan a la hora de comida, pasar la leña cuando las señoras hacen las tortillas. Para evidenciar lo dicho, a continuación se presentan algunas fotografías de actividades de la casa:



Foto: 21 Apoyando a mamá en la cocina



Foto: 22 Lavando el patio de mi casa

En todas estas actividades, los niños y niñas participan mínimamente en las situaciones que se les presenta en su vida cotidiana, para esto se sienten parte de los haceres de la casa. Esto los lleva a distinguir las actividades que se hacen el campo de las que se practican en la casa, las cuales son distintas.

Esto le permite también darse cuenta de cuáles trabajos necesitan mayor esfuerzo y las que no requieren de mayor tiempo, así pues en las familias tseltales comienza a insertarse en sus hijos e hijas el espíritu de participar en las actividades que hacen por las mañanas y las tardes, tal es el ejemplo siguiente:

Lo que hace el niño es ir corriendo a traer lo que su madre le pide, que es la siguiente:

Doña lucia: Jóse va ich´a tal s´i´ ta spat kocinatik (ve a traer leña detrás de la cocina)

José Antonio: Ya kuk, ‘jayeb ya kich tal me’? ¿Cuántos voy a traer mamita?

Doña lucía: ich´a tal oxe buk (trae como tres)

Acude al lugar en donde se encuentran las leñas secas, entre sus manos y brazos trae mínimo dos trozos de leña, luego las coloca debajo del comal donde su madre se encuentra tortillando las tortillas calientes (Obs. José Antonio Girón Gómez 29-04-2012)

Se puede ver que el niño se involucra en las actividades de la cocina, porque participa en lo que puede hacer a su alcance, además es el lugar donde más transita el niño, la familia, y es donde pueden darse conversaciones, ya sea tipo social o familiar.

Es necesario dar a conocer que la cocina es un espacio que permite la interacción entre madre e hijo, porque existe un apoyo mutuo entre la actividad que ella realiza, con el mandado que le asigna a su hijo. Le permite que vaya ubicándose espacialmente para ir a traer la leña; asimismo inconscientemente el niño está aprendiendo la orientación de las cosas, por ejemplo, que la leña la puede hallar tras la casa y sabe identificar la leña que ya está seca lista para ponerla en el fogón.

Por el hecho de apoyar a su mamá al traer la leña para el fogón, el niño de una u otra manera aprende a trabajar de una manera colectiva, dando a entender que existe una colectividad de trabajo.

Por otro lado, en la casa de los tseltales, cuando ellos consumen carne o pollo criollo, por costumbre se la da a los animales que por regular son los cuidadores de la casa, ante esto observamos lo siguiente:

Cuando terminamos de almorzar, el niño salió a darle de comer a dos perritos pequeños, lo que le daba era los huesos del pollo que se había consumido, el niño lo que hace para llamarlos es el siguiente:

José Antonio: chit, chit, chit (lo llama con cariño el perrito, viene meneando la colita, lo que hace es darle a cada uno huesos, él cuidar a sus dos perritos para que no se quitarán lo que les daba...) (Obs. 11-10-2011)



Foto: 23 Jose Antonio Girón Gómez Alimentando a sus animales domésticos con masa de maiz

Como puede observarse, desde de las primeras horas del día, el niño asume la responsabilidad de alimentar a sus dos perritos, por lógica y porque ha visto la forma en que lo hace su madre. Les da a los perritos huesos de la sobra que ellos consumieron, para esto, el niño va desarrollando la habilidad de mantener a sus animales domésticos, sabe que por las mañanas se los debe alimentar.

Nos podemos dar cuenta que con el sólo hecho de alimentar a los dos perros también reconoce al mismo tiempo el color y las características que tiene el animal.

Ante esto, el niño también sabe cómo tratar el animalito para que no sea violento con él. Él hace uso de un lenguaje más sencillo, un lenguaje que en la cultura tseltal usan para llamar a sus animales, por ejemplo, la palabra **chit, chit** (es un lenguaje que acompaña con un sonido propio que él usa únicamente para llamar a los perritos) y es una expresión de amor que se le da de entender a los perritos. Para esto, el niño tseltal aprende un lenguaje mediante sonidos, por el cual pone en práctica cuando alimenta a sus dos perros, es así como van aprendiendo a asumir distintos roles desde el hogar.

Otra de las habilidades que desarrolla en cuanto a la alimentación de sus mascotas es ir reconociendo los desperdicios de los alimentos para que consuma el animal, para lo cual se hizo los siguientes cuestionamientos con el niño observado:

P.G: alben Antun, ¿bistuk maba ya wak´ be te leik waj te ts´íe?

Dime Toño porque no le das las tortillas buenas o los que están más o menos tiesos, él me dice

José Antonio: juuk, melel jate me´ ya lo ben te maba stak´ kak´be te lekil waj te ts´í´jotike, melel jate ya xlik k´a uk

No porque me ha dicho mi mamá que no debo de darle las tortillas buenas, porque dice ella que si no se van a mal acostumbrar a comer tortillas buenas, por eso no les doy.

P.G: bistuk ts´ ya wak´ be sweele?

¿Por qué le das de comer a tu perro?

José Antonio: ah, ja yu´un ya sjunon jotik tan a, jaya smak k´i te me y mach´a ya sk´an x-och tan a-e, ja jich me maba ya yil na-e maba kak´ be swe´el jotik

Ah, porque ellos me acompañan, porque también los abrazo, porque también cuida la casa, pero cuando a veces no cuida no le doy, jijijij (Ent. 24-04-2012)

El niño reconoce las razones del porqué no debe darle como alimentación las tortillas que hace su mamá por las mañanas. Esta formación ha tenido un antecedente, la misma madre le ha ido diciendo a su hijo lo que debe dar de comer a su animal. Esto indica que la madre es la principal educadora de la familia, y más cuando se trata de alimentación de los animales domésticos. La mujer tseltal es quién asume la responsabilidad en el hogar, porque la pasa mayor tiempo en la cocina, y entonces prevee lo que debe de darle de comer a sus perros y en general a sus animales.

4.9 Memorización de sonidos de animales

Otro espacio donde el niño comienza a desarrollar sus habilidades en relación a la memorización de los sonidos de algunos animales para llamarlos a la hora de darle la alimentación se da fuera de la casa, debido a que en las mañanas las familias tseltales acostumbran a alimentar a sus gallos, gallinas, pollitos, por lo tanto, en esta actividad, el niño acostumbra acompañar y participar en lo que hace la madre.

En este acompañamiento el niño conoce la forma en que la madre alimenta a sus animales, y cuáles la forma para llamarlos, que todos se acerquen en el patio de la casa, y quienes son los que requieren tener mayor cuidado.

En el dejar ser, en esta actividad, el niño puede demostrar que puede hacer lo siguiente sin la intervención de la madre:

Salí a observar la forma en que estaba alimentado a sus pollos (grandes y chicos), lo primero que hizo fue llamarlos usando los siguientes sonidos onomatopéyicos:

José Antonio: **Tik tik tik tik tik** decía para llamar a los pollitos chicos, en caso de los pollo grandes los llamaba de otra manera (**turux turux turux**) que es la forma que se le llama a los gallos grandes, luego se venían amontonando los pollos grandes y chicos (04-06-2012)

Las interacciones en relación a alimentación de algunos animales domésticos se dan más con la madre, esto permite que ante la familia pueda demostrar que puede asumir la responsabilidad de alimentar a los animales domésticos, por eso aprende cada sonido para llamar, según el tamaño, a los animales.

En efecto, tal habilidad se relaciona con el tamaño de los pollos y la diversidad de colores que tienen. Logra ver el momento en el cual se amontonan los animales y cuánto consumen, asimismo, desarrolla la habilidad de agrupación, es decir, si hay más gallos grandes o chicos que consumen más maíz. Calcula mentalmente la cantidad de maíz consumido.

4.10 Mostrar interés en el cuidado de los animales

La actividad de cuidado y crianza de animales domésticos en las familias tseltales es una actividad cotidiana, esto permite que sus hijos e hijas vayan interesándose por lo que ellos realizan debido a que estas actividades no implican mucha fuerza física para su realización.

El interés tiene que partir de que los niños y niñas tseltales tengan motivos para seguir explorando, curioseando y aprendiendo de la persona a quién acompaña. Cuando no es así, sería un aprendizaje no significativo en el cual el niño no encontraría sentido en los objetos y realidad que le rodea.

En la vida de infancia, por lo regular los niños exploran, hacen experimentos con todo lo que pueden ver, palpar, oler, sentir, pensar, entre otros, para ellos todo lo que hacen o viven es novedoso, esto los encamina a realizar diversidad de cosas dentro y fuera del lugar.

Es conveniente conocer la opinión de una madre de familia que da su testimonio respecto a cómo participa el niño en el cuidado de los animales domésticos de la casa:

Ella me comentaba que cuando no salen a trabajar con su hijo y su esposo, lo que hacen después de comer es alimentar a sus animales, así mismo me decía que era para que cuando ella no esté en la casa, que su hijito debe saber hacerlo, para que una vez alimentados los pollos no se alejen mucho de la casa, porque ella me decía que hay una animal que se encarga de comer a los pollos, que en la lengua indígena se le llama (likawal) que en español se le llama zopilotes.

La mujer tseltal es la primera que se encarga de orientar a su hijo para que pueda apoyar mínimamente en la alimentación de los animales criollos que están en la casa, para que en un tiempo no lejano pueda asumir esa responsabilidad.

Asimismo, el niño cuando le enseñan a desempeñar una responsabilidad desde pequeño, comienza a reconocer que la alimentación de sus animales domésticos tiene horario. Al darle su alimentación en forma y tiempo, evitará que desaparezcan sus animales y que puedan ser devorados por los zopilotes que habitan en este lugar.

Cada actividad que el niño realiza tiene una razón de ser y no hacen las cosas por hacer.

Los niños y niñas tseltales van conociendo que toda actividad que se realiza en el hogar tiene que ser asumida de una manera responsable y, para esto, irá internalizando que debe evitar situaciones que causen una reacción desfavorable por parte de su madre.

5. Así se habla

En la vida diaria de los niños y niñas tseltales, se hace uso de la lengua materna como medio para entablar la comunicación con sus padres, hermanos, vecinos, con el fin de satisfacer una necesidad para entender su vida diaria y para enriquecer los aprendizajes mediante actividades prácticas.

La interacción puede ser entendida como la acción recíproca entre dos o más agentes. Y yendo más allá, al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, lo que interesa destacar es que el resultado siempre modifica los estados de los participantes. En este marco, el término de interacción hace referencia, antes que nada, a la emergencia de una nueva perspectiva epistemológica, ya que los procesos de comunicación entre seres humanos pasan a ocupar un lugar central para la comprensión de los fenómenos sociales.

Todo esto se relaciona con la comprensión de la persona como un ser social, un ser que sólo puede desarrollarse como ente de la sociedad a través de la comunicación con sus semejantes.

Por tanto, el lenguaje es el medio por el cual podemos interrelacionarnos como seres humanos, es un instrumento de interacción y comunicación. A través del lenguaje verbal o no verbal como individuos, como los niños y las niñas de la comunidad podemos manifestar nuestros sentimientos, necesidades, miedos, inquietudes, forma de pensar en las cosas que podemos visibilizar mediante la vista, transmitiendo a nuestros amigos, padres, vecinos, abuelos y otras personas que habitan en el mismo contexto o fuera de ella.

5.1 Cuando camino, platico con mi madre

En la vida de los niños y niñas de 3 y 4 años, existen diversas oportunidades para entablar comunicación con la madre o con las personas que les rodea. El espacio donde aprovechan para comunicar sus inquietudes es durante la caminata que no precisamente se da dentro del hogar.

El caminar no solo es ir de un lado a otro, sino es saber escuchar a la otra persona que quiere decir algo con su corazón y su mente, que en la lengua indígena se le llama **'k'otan' sok 'snopelal'**. Asimismo, ir caminando tampoco es estar callados, sino que es un tiempo para aprovechar de decir lo que uno siente y piensa.

De acuerdo al diálogo que tuvimos con doña Sebastiana, originaria de esta comunidad de Kulak'tik, los niños comienzan a hablar o preguntar todo lo que logran ver o escuchar durante la situación en que estén, porque su corazón así les dicta.

Para demostrar que en los niños y niñas existe una comunicación entre madre e hijo, presentamos la entrevista que se le hizo a una madre de familia en relación a la comunicación que se da entre madre e hija, incluso entre primas:

Margarita: te bit'il yax benon jotike, te bit'il yax ba kil te wakax jotike, ya sjo k'oben te ach'ix ku'une

Cuando a veces vamos a darle de comer al ganado, mi hija me pregunta lo siguiente:

Mariana: Banti bak te tate, bistuk ma tal sunotik? ¿A dónde se fue mi papá, porque no viene con nosotros?

¿Jayeb ora ya sk'ot tan a? ¿A qué horas va llegar en la casa?

Esto es lo que a veces me pregunta en él camino y lo que hago es decirle los motivos de papá de porque no está con nosotras.

También decirle que cuando vamos en grupos con sus primas, hacen lo mismo, comienzan a platicar sobre lo que van a comer en la casa el día de hoy y comienzan a decir lo siguiente:

Mariana: xana binti yax k'ó tun Xmik?

Sabes que voy a comer hoy Micaela, mi mamá va preparar caldo de res

Micaela: ja jich, te me-e ya spas pats' tun jotik sok ya skap ta unin chenek'

Así, pues mi mamita también (con presunción lo dice la niña) va preparar unos tamalitos de frijoles también y eso voy a comer en la tarde con mis hermanos

Mariana: jooni ya jtun yalel tibal

Así, pues yo voy a comer caldo de res también (lo dice con una voz también de presumirle a su sobrinita)

Micaela: ja jich te me-e ya spas yalel tat mut

Además mi mamita también va preparar caldo de pollo

Eso es lo que hace mi hija cuando vamos a darle de comer a los ganados o cuando vamos cargar leñas. A veces escucho más sus conversaciones a la hora de ir caminando, porque en mi casa, tengo mucho que hacer ahí. (Ent. 08-05-2012)

Con este testimonio que nos da la madre de familia, se puede entender que la comunicación entre madre e hija tiene su propia forma y dinámica, se puede notar que son preguntas y respuestas, a diferencia de la conversación que puede haber entre primas.

La conversación que se da entre primas no sólo se queda en respuestas y preguntas, sino que la conversación va aumentándose de acuerdo a las respuestas que va dando la otra niña, es como si estuvieran compitiendo en quién responde primero a la pregunta que se hace. En cambio, cuando es una conversación entre madre e hija, es una conversación con forma de preguntas y respuestas.

Por otro lado, las oportunidades que tienen para conversar con la hija se origina en el camino, porque a veces en el hogar no les da tiempo por las múltiples actividades del hogar, entonces, el espacio para enriquecer el diálogo se configura al compartir los pasos y por lo que pueda ocurrir durante la caminata.

Las habilidades que desarrollan las niñas durante la caminata es hablar en su lengua materna, además de la habilidad de dar respuestas y de preguntar.

De esta manera las niñas van acompañadas de aprendizajes significativos cuando acuden a un lugar de trabajo o bien cuando persiguen un fin.

5.2 Demostrando en mi juego cómo se hacen las tortillas

En la vida de los niños y niñas tseltales, se tiene una forma para enriquecer sus lenguajes debido a todo lo que logran visibilizar cotidianamente a lado de las personas adultas, sobre todo las actividades que realizan en el hogar, lo adquirido lo manifiestan en sus juegos con los hermanitos, sobrinos y amigos.

Esta actividad les permite a las niñas, en este caso, hablarse en los juegos mediante el uso de su lengua, la cual permite que intercambien sus conocimientos acerca de la elaboración de tortilla a través del juego, tal cómo podemos visibilizar en la siguiente fotografía:



Foto 24: Jugando a la elaboración de tortillas

En este juego, para compartir las formas en que deben ser elaboradas las tortillas, simbólicamente, hacen el uso de la lengua materna para intercambiar sus conocimientos previos, aunque cabe aclarar que los niños tienen un lenguaje propio para comunicarse en su juego.

Entonces, las niñas tienen su manera particular de jugar y, en este caso, imitan lo que la madre hace desde el fogón. En este juego, las niñas tratan de compartir la forma en que la madre elabora las tortillas por las mañanas:

Nayhelli: nena no metas todas las hojas verdes, porque no va entrar todo en la prensa, a ver ¿te lo muestro?

Diana: no, no, no (niña de dos años, le cuesta aún desenvolverse)

Nayhelli: nena, yo te voy a mostrar te digo, es que así no lo vas a poner todo, si no, no va entrar ahí, no lo vas a poder aplastar todo

Diana: aha, (la niña le permite a que la apoyen, y lo que hace está pequeña es mirar con atención lo que su sobrina mayor hace...)

Nayhelli: ya lo vistes, así lo vamos a hacer nena (le dice con una alegría, y la otra niña más pequeña solo la que mirando alegremente)

Diana: (comienza a hacer como le dijo su sobrina mayor, trata de acomodar las hojas verdes dentro de la prensa para que ella acomode y después lo pueda prensar) (Obs. 01-10-2012)

A partir de esta breve conversación nos damos cuenta que la interacción comunicativa siempre está presente en los juegos de las niñas, aunque en ocasiones la más pequeña, por la edad que tenga, no pueda emitir un mensaje completo, pero hace el intento de demostrar que tiene idea acerca de la actividad que realizan. La interacción entre niñas con una edad distinta tiene su recompensa, ambas aprenden algo distinto, por la forma en que cada una visibiliza la actividad.

De esta manera, la lengua materna de las niñas en el contexto tseltal procura un intercambio de conocimientos respecto al juego.

5.3 Saber escuchar cómo hablan los demás

Los seres humanos tenemos la necesidad de comunicarnos y expresarnos sobre lo que vemos ya sea lo correcto o lo incorrecto, la forma en que actuamos, comentar lo que sucede lo cotidiano, y esto puede ser aprendido de distinta manera.

Se sabe que en la vida de las comunidades indígenas, se da más el uso de la lengua vernácula, es la base principal para la comunicación dentro de un contexto determinado, pero lo que a veces se desconoce o no se sabe cuán importante es la lengua materna, ya que en el momento de una plática en una jornada de trabajo, existe un aprendizaje previo por parte de los niños pequeños que apenas están entrando en el proceso de la asimilación de aprender las cosas que realizan fuera del hogar. En este caso, a la edad de 3 años, prácticamente, los niños mantienen los oídos atentos para escuchar las conversaciones ajenas:

Doña Margarita: Ay, cuñada, me acuerdo que desde chiquita, cuando tenía los tres años, mi mamá me decía que tenía que aprender a hacer las cosas que ella hace, por ejemplo, ella me decía que tenía que hoyar bien los huecos donde se metía las

semillas del frijol, porque si no los animales de los vecinos los podía venir a escarbar y así no podríamos sacar cosecha del frijol.

Doña María: Ah, sí, pues igual mi mamá me decía que también hay que ver las medidas, porque luego se amontonan las matas de frijol, pues así son de por sí nuestras mamás, siempre nos tienen que estar diciendo lo que a veces debemos hacer, antes era más exigido que aprendiéramos a trabajar, pero ahora, ya no es así, ha cambiado, ahora las niñas como que ya no quieren hacer nada, se la pasan más tiempo en la escuela, no lo ve así cuñada.

Doña Margarita: si pues pero yo le digo a mi hijita que debe saber hacer las cosas, porque si no cuando sea grande le va costar y además se va mal acostumbrar sino trabaja, por eso le digo que esté a mi lado para que ella vea lo que hago.

(Las señoras se hacen reojos para señalar que su hija rebecca está escuchando lo que ellas comentaban acerca de la actividad)

En ese momento la niña observaba lo que su mami hacía mientras conversaba con la tía de ella y además prestaba atención lo que ellas comentaban, asimismo ella veía como hacía el esfuerzo su madre para hacer los hoyos para sembrar los frijoles. Ella estaba pendiente, para que luego vaya metiendo, cuando su mamá ponía, se enojaba, ella le gustaba enterrarlos los frijoles e ir los contando para que vaya completo al momento de ser enterrados. (Obs. Rebeca Girón Guzmán 05-06-2012)

Con este dato, se puede notar que a través de las conversaciones informales dentro de una jornada de trabajo, las mujeres tseltales realizan dos actividades al mismo tiempo, por ejemplo, hablar sobre la forma en que fueron educadas y sembrar, al mismo tiempo, los frijoles; pero lo que no saben es que le están enseñando a la niña de tres años acerca de la plática entre personas.

Esta manera de aprender desde temprana edad de la niña, la hace ser única en la cultura tselta, debido a que es una costumbre que tanto hombres y mujeres conversan sobre sus experiencias, la siembra, la cosecha, las preocupaciones y las alegrías, cosas como estas repercuten en la formación de los pequeños que escuchan a sus padres y a sus parientes.

Cabe agregar que mediante los diálogos informales en el trabajo o en las caminatas, los niños se apropian de experiencias que manifiestan sus madres para luego llevarlas a la práctica en una conversación entre amigos, vecinos e incluso con sus mismos padres. Las experiencias que comentan las madres son transmitidas a través de la lengua materna, y de ahí que las niñas entiendan más rápido.

De esta forma, se hace uso de la interacción comunicativa a través de lo que escuchan y observan, y no precisamente como algo formal.

5.4 Reconocer las advertencias que se dan dentro de la cocina

Una tarea de los niños y las niñas en las comunidades indígenas es cotidianamente aprender por medio de la comunicación oral a través de su primera lengua, ya que es el medio por el cual refuerzan los conocimientos que se adquieren mediante los errores que se comenten dentro del hogar.

Adicionalmente, el tseltal al estar en el mundo de las exploraciones provoca algunas reacciones en los padres que le advierten lo que no debiera hacer, sin embargo, el pequeño actúa inconscientemente y esta actuación lo ayuda a identificar las cosas que le pueden dañar:

Como a las 6 de la tarde, el niño José Antonio se sentó a lado de la fogata, porque en este día estaba lloviendo y hacia un poco de frio, por eso todos se encontraban dentro de la cocina, de ahí el niño comienza a abrazar su gato de color negro, donde le daba sus besitos y todos les decían:

Madre: José, porque abrazas el gato, si tiene pulgas, no está limpio, ya suéltalo, no te vaya a rascañar.

Niño José: mmm, no, no,

Madre: bueno José, ya te lo dije, que no vez que no quiere que lo abrasces

Así el niño respondía y no hizo caso, el niño continuo abrazando al gato más pequeño., intento abrazar a la gata mamá del gato, pero la gata no quiso, entonces el niño José Antonio fue rascañado en su brazo derecho, pero no lloró, se aguantó, porque ya le habían advertido lo que le iba a suceder (Obs. 10-10-2011)

Tal como se ha visto, la lengua es un acompañante para el niño con el fin de ampliar su comprensión e identificación de lo que debe tocar o no dentro de la cocina. Se sabe que existen varias formas para que el niño aprenda, por ejemplo, que puede ser mediante señas o símbolos, por eso, la lengua materna no es la única vía para que los pequeños aprendan.

En otras palabras, la lengua oral que usan los padres es usada para emitir advertencias, en este entender, la lengua oral es un recurso más para que los niños se den cuenta de que también se aprende por medio de las advertencias, por ejemplo, cuando le recomiendan que no abrace torpemente a su gato.

En efecto, la lengua es transmisor de advertencias y prácticas de higiene, por lo que la lengua oral se puede dar uso en cualquier espacio en el cual los pequeños interactúan.

Por otro lado, el niño asumió la advertencia que le hizo su madre, porque cuando fue rascañado por la mamá gata, se aguantó el dolor que sentía y no se quejó ante nadie, por lo tanto, el niño asimiló la advertencia que le dijeron en un principio.

5.5 Entender lo que le dicen

En la diversidad de actividades de sus padres, los niños y las niñas no pueden estar deslindados de las advertencias mediante el lenguaje oral, en efecto, reciben la imagen de la autoridad mediante mensajes de halago o de exhortación ya sea en el espacio de trabajo en el campo o en aquellos espacios en los que los niños no pueden usar como espacios de juego.

La lengua materna es un elemento primordial para que los pequeños vayan entendiendo la forma en la que deben actuar en un determinado espacio de trabajo. Para llegar a este entendimiento, pasan por un momento en el que se olvidan las recomendaciones antes de ingresar al espacio, entonces, para comprender el mensaje cometen el error de jugar en el espacio donde es prohibido, para lo cual reciben la siguiente observación:

Doña Margarita: va albe-a te wits'inab te maba ak 'a k'asik te iximetike, me ya xtjinike ak'a yil te banti y stek'i ke

Ve a decirle que no vayan a quebrar a una de las milpas, si van a jugar que jueguen con cuidado, anda ve corriendo Rebeca

Rebeca: yakuk me, yax ban kalbe. Mala mexa tek'ik te banti ya kal ch'iel te iximetike, xala wil a beik, me mala ch'unikine, ya lax tal a way a nitel a chikinik

(La niña va corriendo) dice mamá que no vayan a quebrar las milpas, que si van a jugar que tengan mucho cuidado, porque si no ella vendrá a jalarles las orejas, hay lo ven si no obedecen

Doña Margarita: (ella le dice a los demás nuevamente con una voz fuerte que hagan caso al mensaje que su hija le indicó:

Ma mexa k'asik me iximetike, la wayik (no vayan a quebrar las milpas chiquitos, oyeron)

Niños (as): Todos los niños gritan, siiii, lo vamos cuidar entre nosotros) (Obs. 05-06-2012)

A través de los errores cometidos, los niños aprenden mucho, ya que cuando les tratan de decir de buena manera que no deben jugar en el espacio donde están las cosechas de maíz, no hacen caso. Ante esto, a veces el lenguaje oral en la vida de los pequeños no es prioridad en cuanto a las advertencias que les hacen hasta que cometen el error, entonces recién se dan cuenta de que la advertencia tenía un mensaje significativo.

Por otro lado, la niña que emite el mensaje que no deben jugar en donde están los sembradíos del maíz, al mismo tiempo, aprende de los demás, entonces existe una “**advertencia colectiva**”, porque todos aprenden unos de otros sobre el cuidado que se debe hacer con la matas de maíz.



Foto: 25 Batiendo pozol para consumo

Adicionalmente, se desarrolla la habilidad de dar el mensaje a sus semejantes, porque internaliza lo que le piden y logra transmitir a sus compañeros. Por último, destacamos que en la cultura tseltal la manera de aprender en los niños y niñas en esta edad siempre se da mediante la lengua materna.

CAPÍTULO V

Conclusiones

El tema de investigación de esta tesis sobre los “Patrones de desarrollo de habilidades socio-culturales de niños y niñas tseltales” en su primera infancia de la comunidad de Kulak'tik, municipio de Tenejapa, Chiapas, México, llevó a identificar los aspectos culturales que influyen en el crecimiento y desarrollo de los niños de esta comunidad. Por lo tanto, en este apartado se definen las conclusiones: La comunidad tseltal de Kulak'tik y sobre los espacios en donde el niño desarrolla sus habilidades.

La comunidad tseltal de Kulak'tik

La construcción del enfoque de la interculturalidad actual nos abre las posibilidades de conocer a otros “mundos y prácticas educativas” permitiéndonos entender lo que cada cultura étnica mantiene viva a partir de las actividades prácticas que realizan en su espacio y en su contexto.

Sus formas de vida expresadas a través de su cultura no son estáticas, sino son dinámicas, es decir, en constante cambio por la migración e inmigración que hace la población indígena y repercute en cierta medida a la cultura indígena. Es precisamente en esta comunidad tseltal que se ha dado a conocer algo de sus formas de hacer desarrollar las primeras habilidades hacia sus hijos, usando referentes culturales, tales como las actividades prácticas que se practican en el trabajo de campo, como por ejemplo, la limpia de malezas con el azadón. Con esta actividad, los niños y las niñas de 3 a 4 años provocan que los niños a temprana edad se integren en esta actividad y de ahí aprenden a hacer uso de las técnicas del manejo de la herramienta de trabajo hasta que un día lleguen a ser buenos hombres y mujeres trabajadores de la tierra.

La comunidad tseltal de Kulak'tik tiene sus propios patrones culturales, no solo por la lengua originaria que usan, sino por las diferentes actividades que practican en su espacio en el cual interactúan cotidianamente con la familia en actividades como la siembra de frijol, la limpia de malezas que crecen entre las matas de algunos árboles frutales. Además, en este espacio, existen ciertos patrones que se basan en organizaciones para una determinada acción que los niños y niñas realizan en ese espacio, las cuales se vuelven como hábitos al estar con la constante interacción con el espacio.

Espacios donde desarrollan las primeras habilidades

El hogar es el primer espacio en donde los niños y niñas tseltales en edad pequeña, desarrollan sus primeras habilidades de manera holística³⁰. Allí el niño descubre su primer entorno que le hará poner en práctica lo que debe saber hacer.

Al interior del hogar existen microespacios como la cocina (**koxina**), dormitorio (**snail wayobil**), casitas elaboradas con pajas o de láminas para uso exclusivo de los animales domésticos (**snail chambalame tik**), patios elaborados con materiales concretos o en este caso solo de tierra (**amak'íl yu'un na**).

En estos espacios, los niños y niñas interactúan de forma cotidiana con su padre y madre, hermanos, abuelos y algunas veces con los amigos que transitan por estos mismos espacios. En esta interacción, aprenden a compartir sus juegos en especial con sus hermanos, amigos. Crean a partir de lo que han observado y aprendido, en este caso, el cuidado del ganado o la forma en que son las casas de los animales domésticos, esto lo representan de forma simbólica, es decir, escenificando con algunos palitos que encuentran alrededor del espacio en la cual interactúan.

En esta interacción, hacen intercambio de ideas de cómo hacer la construcción de sus juegos. Aprenden a compartir y decir lo que ellos piensan al respecto. Ante esto, despierta alegría e interés en seguir aprendiendo del uno y del otro.

En estos espacios se visibilizan los patrones que habían sido conservados por las generaciones anteriores, es el depositario de memorias largas y cortas de otras generaciones. Los niños y niñas allí inician a conducirse bajo la dirección de los patrones culturales. Cada micro espacio es el referente de ubicación espacial de los niños, desde allí (hogar) se ubican adonde deben dirigirse para diferentes propósitos. Por ejemplo, el niño se ubica espacialmente donde se encuentra y cómo debe dirigirse al corral de algunos animales domésticos. Asimismo, en estos espacios, los niños y niñas asumen cada referente cultural como el hilo conductor de desarrollo personal.

Aquí aparecen las primeras habilidades aprendidas de acuerdo al género. Si es niño no hará las mismas cosas que hace una niña, porque desde pequeños se les enseña que

³⁰ Este concepto de visión holística se refiere a que ahora se trata de abordar el conocimiento indígena de manera integral, completa, es decir, no de manera fragmentada como se hace en la escuela, ya que en la escuela, el conocimiento lo trabaja con asignaturas de manera separada. El conocimiento de nuestros pueblos es entendible de forma más completa, ahí no se fragmenta, por ejemplo cuando se realiza una actividad práctica entran en juego diferentes áreas de conocimiento, nunca de manera separada, sino articulada, completa.

existe una separación de las actividades en el hogar, por ejemplo, una niña se acercará más a las actividades que hace su madre, en este caso observar e imitar cómo se hace la tortilla, por lo cual desarrollará sus primeras habilidades de mover las palmas de las manos para intentar hacer las tortillas. En esta actividad se despliega la habilidad de coordinar los movimientos de las manos y la habilidad visual, porque ambas las va coordinando al momento de realizar la actividad. El niño, por su parte, se integra más a lo que hace su papá o sus hermanos varones, por ejemplo, ir a traer la leña, chaporrear las malezas de las matas de los cafetales, que es en lo que más trabajan los hombres. Para ello, los niños desde temprana edad aprenden a usar instrumentos de trabajo, entre ellos, el uso del este machete con el que desarrolla la habilidad de la prensión y de la fuerza misma, porque se requiere mayor fuerza y equilibrio al momento de chaporrear las malezas.

Sin embargo, cuando en una familia no existen niñas, entonces los niños van incorporándose y asumiendo algunas actividades que ve hacer a su madre, por ejemplo, el desgranamiento del maíz para la elaboración de las tortillas del día siguiente. Por ello, el niño es participe en esta actividad y, en esto, desarrolla la habilidad en los dedos para hacer el desgranamiento del maíz.

Estas habilidades que los niños y niñas desarrollan dentro del hogar se debe a que desde edad temprana los dejan ser parte de los quehaceres o bien sus padres o hermanos mayores les delegan responsabilidades, considerando lo que ya saben hacer, sin que se sientan con alguna obligación de realizarlo, además toman muy en cuenta la edad de los niños antes de asignarles una responsabilidad. Esta delegación de responsabilidades les ayuda a comprender el mundo en que les toca vivir y ser parte de él.

Otro de los espacios en los que los niños desarrollan sus habilidades es el campo o áreas de trabajo en el territorio. Este es el segundo espacio donde los niños desarrollan sus habilidades más substanciales, porque en ella confluyen muchos elementos, tales como las actividades de siembra de frijol y maíz, la actividad de pisca de café, la recolección de frutos, el cuidado de ganado y, en ocasiones, la caza de algunos animales como las tuzas y conejos. En estas actividades, dentro del carácter exploratorio del niño, aprende a identificar colores, tamaños, texturas, olores y sabores.

Para llegar a este espacio de trabajo, los niños y las niñas junto a sus padres se movilizan hasta llegar al lugar de destino. Al moverse los niños y niñas van aprendiendo a explorar, manipular e insertarse en el conocimiento de las diferentes plantas y animales

que pueden existir en el espacio donde ellos habitan. En estos recorridos, desarrollan la seguridad, confianza y la mirada precisa para caminar de manera adecuada, sin tener que tropezarse con alguna piedra u objeto.

La movilización que hacen los niños y niñas cotidianamente no solo es para caminar por caminar, sino que van desarrollando habilidades y fuerzas físicas en las piernas y el equilibrio para subir y bajar en los caminos accidentados.

En las actividades de campo que realizan las personas adultas, por ejemplo, la manera en que hacen uso del azadón para limpiar las malezas, los niños se disponen a realizarlas a través de las imitaciones, siguiendo los movimientos que ve hacer sus padres o de los hermanos mayores. Con esta iniciativa propia que tienen los niños y las niñas, entre ellos mismos se enseñan y aprenden hasta sentir una satisfacción propia de lo aprendido con las actividades ejecutadas.

Asimismo, cuando llega la temporada de tapisca de café, los niños y niñas lo que ven hacer a su madre, padre y hermanos, hacen. Cuando ven que la mata de café es muy larga, lo que hacen es inclinarla con fuerza, apoyándose con la mano izquierda para torcer la mata del café, esto hacen al tapiscar los frutos del café y esto han aprendido mediante la observación y recomendaciones que les dan en su debido momento. Aquí la habilidad que desarrollan es aprender a mantener un equilibrio y control de su cuerpo.

Al pisar la mata de café, el niño aprende a escoger los granos maduros listos para cosechar y distinguir a través de los colores el café que tiene. Hubo ocasiones que cometían el error de pisar lo que eran los frutos verdes y, con este error, fueron mejorando al realizar dicha actividad. Así pues, los niños y niñas van desarrollando la habilidad psicomotora y cognitiva en una sola actividad en el campo.

En los espacios de trabajo a los niños y niñas se los deja **“hacer”**, **“sentir”** y **“tener”**. En estos espacios los niños y niñas desarrollan sus habilidades y estrategias de acercarse al conocimiento práctico, el cual está sustentado en la observación aguda (Rogoff: 2010) y en la imitación.

Un ejemplo que se puede situar en esta observación es cuando los niños pasan un buen tiempo observando la forma en que su padre muele el café y cómo intercala sus brazos para ejecutar el molido. Esto después lo hacen cuando tienen la oportunidad de manipular la máquina cuando está vacía y sin que nadie lo vea. Toda imitación que realizan los niños y niñas están acompañadas de fuerza y movimiento.

Otra de las habilidades que se desarrolla en los espacios de trabajo en el campo son las etapas de descubrimiento al manipular las flores que crecen alrededor de la milpa o cafetal. Al manipular las conoce los secretos, es decir, lo que no puede tocar ni cortar para sus juegos, por ejemplo, la **nichim chin ak'** (flor de orquídea morada). Por recomendación de las personas adultas, no deben usar en el juego este tipo de flor porque llegarán a tener infección en los órganos del oído.

Los niños irán descubriendo, en su interactuar cotidiano, guiados siempre por la ayuda de los padres o las personas mayores, estos y otros secretos que guarda la naturaleza de la comunidad de Kulak'tik. La habilidad que desarrollan en este descubrir es la visual, ya que identifican el color de la orquídea, pero al mismo tiempo toman en cuenta la recomendación que existe sobre ella. Se dan cuenta que no es un simple recurso natural, sino que se debe saber darle uso e identificar que algunos recursos del campo son peligrosos para su salud.

El saber escuchar se desarrolla durante los diálogos que se da entre padre e hijo durante la actividad práctica, durante la caminata o a la hora de comida. Es otra de las habilidades que los niños tseltales desarrollan en su primera infancia. Esto, como se explicó, está basado en los relatos orales que hacen los padres a sus hijos. En cada exploración de los niños, los padres aprovechan para dar recomendaciones de lo que puede tocar o no acompañadas de las causas del porqué.

La habilidad de saber escuchar en los niños tseltales se logra no solo de una forma simple entre el emisor y el receptor, utilizando solo los medios auditivos de comunicación, sino también han recurrido a los sucesos importantes que han ocurrido en la comunidad, esto para que el niño tenga la propia iniciativa de escuchar.

La narración oral que la familia comparte a los niños y niñas juega un papel trascendental para la formación de sus primeras habilidades, tal es el caso de la habilidad de expresión oral en su lengua materna, ya que muchas palabras que usan para nombrar cada objeto las aprenden mediante historias, leyendas y relatos, esto le ayuda a ampliar su desarrollo de lenguaje y comunicación.

La responsabilidad en el cuidado del ambiente es otro de los aspectos que se trató durante esta investigación. En esta parte se manifiesta lo sagrado del territorio y la alusión que hacen de ella, al decir "Madre Tierra". El niño desde temprana edad aprende la habilidad de cuidar la naturaleza, porque los tseltales dicen "es nuestra madre que nos da de comer", "ahí sembramos y ahí comemos". Además, los niños y niñas se involucran en

las actividades de siembra, de pisar el café, de limpiar las malezas, que comúnmente hacen sus padres; desde ese momento, asumen ya una responsabilidad de apoyar a sus padres, hermanos y abuelos, teniendo en cuenta los cuidados que se le debe tener a la Madre Tierra. Al respecto, un padre de familia en una observación afirmó lo siguiente: “Cuando se limpia las malezas del azadón, no debe de quedar destapa, porque siente pena la Madre Tierra” (Obs. Miguel Girón Gómez 21-10-2011). Por la anterior observación se puede notar que las familias tseltales inculcan fuertemente los valores del cuidado de la naturaleza, porque forma parte importante en la subsistencia de la cultura. Aquí el niño, como se dijo, desarrolla las habilidades de cuidado y respeto del ambiente natural, porque para los tseltales el ambiente natural tiene vida.

En el transcurso de esta investigación se ha notado que los infantes aprenden haciendo las cosas, mediante la observación y práctica directa de las actividades que realizan las personas mayores, acompañadas siempre de algunas recomendaciones y ejemplos prácticos, ya que durante el hacer se van mejorando las habilidades.

Hago mención a esto porque precisamente es en el trabajo del campo donde se logran desarrollar muchas habilidades, ya sea utilizando herramientas o aprendiendo técnicas de trabajo para realizar alguna actividad de la temporada agrícola de la comunidad.

Prácticas propias de los niños en la que desarrollan sus habilidades (qué haciendo y con qué)

En el territorio de trabajo, el infante desarrolla sus primeras habilidades de coordinación motriz. Cuando se le asigna alguna herramienta de trabajo, los primeros intentos de trabajo serán de aprendizaje, para luego perfeccionar el uso adecuado del instrumento hasta lograr sentirse seguro y decir “yo ya sé hacer”. Por ejemplo, cuando el niño participa en la limpieza del área de los cafetales, utiliza un machete de acuerdo a su edad, es decir, se le asigna un machete pequeño. Los primeros intentos de agarrar la herramienta serán poco adecuados para el trabajo, posteriormente, mediante varios intentos irá mejorando, siguiendo de modelo a su papá. Ahí, el niño habrá logrado apropiarse de las primeras habilidades sobre el uso y manejo de las herramientas de trabajo.

Otra herramienta de trabajo con la cual apoya el niño en la limpieza de malezas entre las matas de los maizales, es el azadón. Con esta herramienta le va permitiendo conocer ampliamente las técnicas de trabajo y al mismo tiempo desarrollando la habilidad psicomotora (movimientos corporales) porque está en contacto directo con el espacio y el

sujeto. Asimismo, va comprendiendo que trabajar en el campo, se comparte las actividades y que existe una organización dentro de ella.

Habilidades de trabajo en grupo

No sólo se trata de trabajar en alguna parcela de cultivo, sino también el niño debe desarrollar la habilidad de trabajar en conjunto, o sea cooperando con los demás. Desde la primera infancia, los niños tseltales observan esto con sus mayores cuando van a las parcelas de trabajo y se les asignan las tareas correspondientes para abarcar una mayor y mejor área de trabajo. Por lo tanto, las actividades cooperativas del campo en los niños tseltales forman parte importante en su formación inicial, porque ahí ven y practican el trabajo solidario y en conjunto.

Reconocimiento de lo propio y común

Otra de las habilidades que los niños y las niñas tseltales logran apropiarse de su mundo, en su primera infancia, de la forma de nombrar los objetos que se encuentran a su alrededor. No todas las cosas se pueden pedir de la misma forma, en la cultura tselta, se tienen marcadores numéricos de acuerdo a la forma, situación y aspecto de algunos objetos. Además, se hizo referencia a una tabla que refleja el uso de los clasificadores numerales en la lengua tselta. Podemos definir esto en el siguiente ejemplo, cuando se nombran cantidades, se usan los clasificadores de acuerdo a como se nombran y cómo se dice en la lengua indígena considerando el objeto o las cosas, por ejemplo: ‘**jun waj**’ (una tortilla), **ch’ix si**’ (una leña). En este caso ambos se refieren a una sola cantidad, pero de acuerdo a los objetos se tienen que utilizar clasificadores diferentes.

El desarrollo de estas habilidades numéricas en los niños tseltales se va dando de acuerdo a los diferentes lugares que más frecuentan: el hogar, el campo, las áreas de juego, entre otras. Por lo tanto, es importante reconocer e integrar estos clasificadores numerales en la enseñanza escolar.

El juego como el eje de desarrollo de habilidades

Durante esta investigación enfocada a los niños tseltales de la comunidad de Kulak’tik durante su primera infancia, algo que caracterizó los procesos de observación fueron los distintos momentos en los cuales los niños usan el juego para desarrollar sus habilidades intelectuales y motrices.

El juego se convierte en el escenario de desarrollo de habilidades para distintos fines y comienzan a practicarlas desde el hogar, porque es un espacio donde interactúa con los

demás hermanos y amigos circunvecinos, enriqueciendo la idea de construcción de sus juegos. Asimismo, durante una jornada de trabajo en el campo, los niños comienzan a manifestar una gran creatividad, utilizando los recursos que encuentran a su alcance para elaborar los diferentes artefactos para jugarla. Por ejemplo, cuando José Antonio elabora un avión después de haber podido visibilizar qué pasaba por las alturas del cielo, el mismo comenzó a crear su juego. Por ello, el juego es el eje de desarrollo de la habilidad, de la imaginación, de la creación y aprendizaje.

La importancia de reconocer estas habilidades en la escuela permite explorar y expandir nuevas posibilidades de imaginación y creatividad de los niños. No basta con decir que existen estas habilidades, sino es descubrir y conocer de qué manera ocurren en el contexto, en este caso, durante la observación en el campo, gran parte de estas representaciones simbólicas ocurren en diferentes momentos de las actividades cotidianas que comparten con sus padres.

Por lo anterior, vemos que los niños tseltales enfocan su atención en hacer representaciones simbólicas en lo que han observado y, para tal caso, crean y recrean esta situación. Ellos no encuentran ni les interesan los juguetes comerciales por lo que no dejan de explorar otras opciones usando los recursos de su contexto.

Para concluir, se puede citar esta investigación como un comienzo que puede dar lugar a nuevas formas y opciones de descubrir las habilidades de los niños en contextos directos con la naturaleza. Aquí únicamente se describieron ciertas habilidades que pueden lograr una mejor enseñanza en los primeros años de escolaridad de los infantes. La tarea es seguir descubriendo los referentes de desarrollo de habilidades implícitas las actividades cotidianas que realizan los niños. En suma, los patrones de desarrollo de habilidades de los niños y niñas tseltales están presentes en los diferentes espacios de su contexto, expresados de diferentes formas y con diferentes grados de desarrollo.

Los horizontes de las habilidades de los niños

Las habilidades que fueron desarrolladas por los niños, algunas son específicas y otras generales, por lo que cada desarrollo de habilidades tiene ciertos propósitos para ser realizadas en cada espacio en la cual los niños se encontraban interactuando. Por ejemplo, al caminar desarrollan habilidades más generales que no tenían un cierto propósito específico, sin embargo, el niño aprendía a conocer lo que no es planeado, sino a través de lo momentáneo él niño por el hecho de querer cortar plantas aprendía lo que podría ser dañino para su salud.

Así también las conversaciones entre padre e hijo son situaciones que se pueden dar momentáneamente como los saludos cuando se transita por la veredas, entonces, con estos ejemplos, los niños y las niñas aprenden las nuevas palabras que suelen oír, así como también experiencias de vida de otras personas.

En cambio, las habilidades específicas son las que se aplican en lugares o espacios definidos, por ejemplo, en el hogar, lugar donde los niños viven, descansan, que además conocen perfectamente y donde pueden hallar los utensilios viejos para el uso de la construcción de sus juegos. Por ejemplo, al momento de la elaboración de las tortillas que comúnmente realizan las mujeres por las mañanas, las niñas en el juego les apasiona imitar los movimientos que hace la madre al elaborar las tortillas, esto es algo que pueden visibilizar todos los días los niños y niñas en la comunidad, por lo tanto, después buscaban la manera de cómo aplicar en sus juegos. Por eso, es una habilidad más específica que pueden hallar los niños durante sus juegos.

Por último, encontramos las actividades prácticas que se realizan en el campo, por ejemplo, al momento de hacer las limpiezas de las malezas de la milpa se usa una herramienta, tal es el caso del azadón que es usado comúnmente por los señores y señoras de la comunidad, pues con esta herramienta de trabajo se desarrollan las habilidades específicas en cuanto al uso y técnica de esta herramienta, y aquí el niño constantemente visibiliza la manera cómo debe estar en posición para usarla, es decir, de manera inclinada y que debe prensar bien con las manos para que pueda hacer una buena limpieza de malezas.

De esta manera los niños y las niñas de la comunidad desarrollan habilidades específicas y generales en su vivir diario como sujetos aprendices.

CAPÍTULO VI

Propuesta educativa desde un enfoque intercultural para reconocer e integrar los patrones de desarrollo socioculturales en la escuela.

A partir de los resultados y hallazgos encontrados en la investigación de campo, que lleva por nombre: **Patrones de desarrollo de habilidades socio-culturales de niños y niñas tseltal en su primera infancia de la comunidad de Kulak'tik, Municipio de Tenejapa, Chiapas**, se propone una alternativa pedagógica desde la perspectiva de una Educación Intra e Intercultural Bilingüe, considerando los patrones de desarrollo de habilidades innatas y experiencias adquiridas a través de la influencia del ambiente y la interacción con el entorno sociocultural de los niños y niñas indígenas.

Cuando pensamos en la formación de los niños, se debe pensar en una propuesta pedagógica constructiva que deberá estar dirigida a todos, desde quienes están encargados de diseñar las políticas educativas, los planes y los programas de estudio, los libros de textos y materiales didácticos, así como quienes deseamos una Educación de calidad, pertinencia y equidad. Debemos considerar indispensablemente “los patrones culturales” en cada contexto social del sujeto a fin de tener como herramientas fundamentales que nos conduzcan positivamente al logro del desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas, motrices y comunicativas.

Estos patrones culturales son considerados dimensiones del desarrollo personal del sujeto que deberían ser contenidos específicos de la enseñanza y aprendizaje escolar en los niveles de educación Inicial y preescolar.

Planteamiento del problema

Durante mucho tiempo en el ámbito de educación intercultural se han planteado nuevos objetivos y nuevos planteamientos que nos ofrecen varias interpretaciones, desde enfoques idealistas hasta pragmáticos. Lo más importante es seguir confiando que es el camino a seguir para lograr consolidar una sociedad con justicia y aceptación a nuestras diversidades. En este trabajo de investigación comunitaria nos dimos cuenta de ciertas limitaciones metodológicas para practicar la educación intercultural, lo cual origina una educación trunca y desvinculada de la comunidad y la escuela. Específicamente, se puede delimitar esto en los siguientes dos puntos:

a) Como docentes no logramos entender cómo hacer una verdadera educación intercultural a partir de una nueva propuesta práctica.

b) Los docentes tenemos limitaciones para diseñar procesos de investigación que logren identificar los patrones culturales que los niños poseen desde su infancia, lo cual es importante para promover una educación intercultural en la escuela.

Delimitar estas dos preocupaciones nos conlleva a reformular nuevos planteamientos teóricos que han servido para construir estas nuevas ideas. Para lo cual espero podamos hacer un interaprendizaje entre estos planteamientos y lo que otros piensan acerca de ello, lo más importante es empezar en nosotros una comunicación intercultural como docentes.

Justificación

Es indispensable que los conocimientos prácticos de la comunidad de Kulak'tik sirvan significativamente para la propia comunidad y escuela, donde se puedan desarrollar metodologías de enseñanza y aprendizaje, articulando los conocimientos previos adquiridos desde el contexto cultural del sujeto. Se debe tomar en consideración el entramado de saberes y conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores construidos dentro y fuera del hogar del niño, en la contextualización de las actividades prácticas de enseñanza-aprendizaje en los centros de educación preescolar, porque es significativo para que el niño pueda trascender hacia un aprendizaje para la vida.

De esta manera, podríamos difundir la cultura tseltal de Kulak'tik, Tenejapa, hacia las otras culturas indígenas y no indígenas, sin minimizar la que ofrece el mundo occidental, sino, más bien, se deben conjugar simétricamente ambas culturas para que el niño tenga conocimiento entre lo que es suyo y lo que es ajeno a su cultura.

Objetivos

Objetivo general

Proporcionar herramientas de trabajo y motivaciones para los docentes y demás actores involucrados en el sistema educativo preescolar para el medio indígena, incluyendo sistemáticamente los patrones culturales como contenidos específicos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de Educación Intercultural Bilingüe para la formación de niños en edad preescolar.

Objetivos específicos

Para lograr el desarrollo de esta propuesta, se plantean dos objetivos concretos:

- Implementar un nuevo proceso de planificación para los docentes a partir del enfoque del método inductivo intercultural.
- Organizar prácticas vivenciales a partir de cuatro ejes concretos que visibilicen los patrones culturales manifiestos en el niño de preescolar para el medio indígena.

Fundamentos

La propuesta se inicia bajo el antecedente de la interculturalidad que se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión, como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia.

Se construyen respuestas educativas diferentes y significativas. Como enfoque metodológico se consideran los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueva un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto, que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración.

El estudio de los aportes de la investigación sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil constituyen una de las fuentes más importantes para replantear y enriquecer el sentido y las prácticas educativas (Tonucci: 2002).

Metodología

Para esta propuesta se considera factible abarcar una zona escolar con varios centros educativos, con la implementación de un curso-taller. Asimismo, es de vital importancia la participación de instituciones académicas y algunas otras organizaciones civiles afines a proyectos educativos de cambio. A continuación presentamos el cuadro que orienta la metodología a seguir:

Propuesta Metodológica			
1. Presentación de la propuesta	2. Investigación de actividades socioagrícolas de la comunidad	3. Diseño del calendario socioecológicos	4. Desarrollo del método inductivo intercultural <ul style="list-style-type: none"> • Planeación de una unidad didáctica

Fuente: Elaboración propia 24-05-2013

Primeramente, se presentará de esta propuesta a través de la supervisión escolar para su apoyo y validación, para luego invitar a los docentes a formar parte de ella. En segundo plano, con el equipo de docentes se trabajarán los procesos de investigación acordes con esta propuesta, para la recolección de datos en la comunidad, que formará parte importante para la sistematización del conocimiento comunitario. Asimismo, dado el carácter investigativo de esta propuesta, es necesario que los docentes permanezcan en la comunidad para conocer vivencialmente las actividades que se realizan en ella.

En un taller se hará a conocer la estructura del calendario socioecológico para su diseño y elaboración por cada docente, de acuerdo a las comunidades integradas en el área de implementación del proyecto. Por último se concluirá con el diseño de una unidad didáctica que retome los elementos de los contenidos culturales propios y los contenidos escolares.

Factibilidad

La propuesta es factible para desarrollarla y aplicarla en la escuela de la comunidad como una metodología y estrategia adecuada para la educación intercultural bilingüe que puede servir de guía a los educadores. Las experiencias facilitan el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, involucrando a los padres de familia para motivar y orientar de acuerdo a las prácticas cotidianas. Esto es con el afán de favorecer y enriquecer el desarrollo de las habilidades cognitivas, destrezas, hábitos, actitudes y valores en su propio contexto.

Cabe destacar que en las conclusiones de esta investigación se han identificado habilidades de los propios niños y niñas que son ejecutadas de forma natural y espontánea sin que exista ninguna planificación. Cada niño y niña guarda particularidades de aprendizaje. No se limita a observar y a imitar, sino parte desde el vivir, sentir y el hacer llegando a una etapa de su vida en el querer “aplicar” ese conocimiento adquirido desde la edad temprana.

A raíz de ello se han identificado espacios en los cuales desarrollan sus habilidades:

- a) El hogar: Es un espacio donde se practican de manera natural los saberes y los conocimientos socioculturales. Es el primer espacio para tener una cierta autonomía, y el lugar en el cual llegan a apropiarse de los conocimientos que ven realizar a los adultos dentro de la familia.
- b) El campo: es el espacio donde los niños y las niñas se desenvuelven mediante actividades de interés.
- c) Juegos simbólicos: contruidos desde su propia realidad.

Audiencias

El taller se desarrollará a través de cursos de capacitación para profesoras y profesores de Educación Preescolar cada inicio de la gestión escolar, dándole seguimiento bimestralmente, acompañado de una evaluación previa, previniendo que los maestros organicen sus tiempos en sus centros de trabajo. En este sentido, los talleres se desarrollarán en la misma comunidad con presencia de autoridades educativas, autoridades comunales, padres de familia, los niños y niñas.

Impactos

En un principio todo acontecimiento que se da a conocer provoca un “extrañamiento, crítica destructiva y constructiva”, que provoca impresión e impacto por parte de las educadoras. Por tanto, es necesario planificar una etapa de sensibilización y concientización por los aspectos culturales y educativos a trabajar.

Cabe destacar que las actividades prácticas en las comunidades son válidas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en los niños y niñas, ya que es la base fundamental para que el niño logre desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, autonomía e independencia desde edad temprana, llevando al sujeto a ser “responsable, colaborador y deseoso de aprender” a partir de las actividades que realizan sus padres en el hogar y en el campo.

Cronograma y monitoreo

Para la realización de esta propuesta, es necesaria la opinión y experiencia de los docentes como una estrategia para la interrelación entre docentes, autoridades y padres de familia y organizaciones sociales representativas de la comunidad. Asimismo, se debe considerar el calendario agrícola que usa la comunidad como instrumento de trabajo

educativo, a fin de tener una referencia en la sistematización del patrón de desarrollo de habilidades culturales dadas desde el hogar y el campo.

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
Agosto 2013	Presentar mediante una asamblea los resultados obtenidos de la investigación y su impacto social hacia la educación. Levantar un acta de acuerdo, donde se plasmen las opiniones y puntos de vista por parte de los participantes.	Directivos y docentes frente a grupo, padres de familia e investigadora.
Agosto 2013	Planificar y organizar actividades para el desarrollo de la propuesta (proyecto)	Directivos y docente frente a grupo, padres de familia e investigadora.
Septiembre 2013	El equipo docente iniciará su trabajo educativo mediante un diagnóstico inicial de sus debilidades y fortalezas en su práctica docente.	Docentes y directivos e investigadora.
Octubre 2013	Los maestros inician con la recopilación y revisión del calendario agrícola que usa la comunidad para adecuar sus actividades.	Docentes, investigadora y padres de familia.
Noviembre, diciembre y enero 2013	Motivar a los docentes que realicen visitas domiciliarias bimestralmente en los hogares de los niños y niñas con la finalidad de conocer de manera directa los procesos de desarrollo de habilidades que adquieren los niños en las actividades que realizan.	Docentes, directivos e investigadora.
Febrero 2014	Sistematización de los saberes y habilidades prácticos encontrados durante las visitas domiciliarias.	Directivo, docentes, padres de familia e investigadora y niños.
Marzo, Abril y Mayo 2014	El equipo docente hará la contextualización entre el contenido del currículo oficial y las estrategias de aprendizaje aprendidas	Docentes e investigadora

	desde las múltiples actividades prácticas que participan los niños y las niñas.	
--	---	--

Evaluación

En este apartado de evaluación, los docentes deberán diseñar las estrategias para la valoración del proceso de desarrollo de las acciones planteadas, considerando aspectos como nivel de desempeño de los participantes y el impacto de las actividades realizadas, en este caso, la investigadora deberá elaborar un plan de evaluación considerando los indicadores que a continuación se especifica.

- Análisis de los niveles de desarrollo de habilidades de los niños y niñas tseltales
- Evaluación del desempeño que demostraron los docentes y la tarea realizada con los padres de familia.
- Evaluación de la participación de los padres de familia para valorar los logros y dificultades de la investigación realizada.
- Valorar el cumplimiento de las acciones trazadas.
- Análisis sobre el impacto social con relación a los niveles de aprovechamiento escolar y la participación de los padres de familia.
- Registro de resultados del desempeño docente tanto cualitativo como cuantitativos
- Registrar los aprendizajes alcanzados de los alumnos.
- Sistematizar, tratar y analizar los resultados obtenidos.
- Hacer recomendaciones de medidas tendientes a subsanar las deficiencias comprobadas con miras a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Difundir los resultados.

Recursos financieros

Para el desarrollo de los talleres solicitaremos el apoyo a instituciones estatales, presentando la propuesta y mostrando lo relevante de su ejecución por el bienestar y rememorando una frase educativa desde el Estado chiapaneco **“los niños son el mañana”**. De esa manera, se cumpliría el objetivo planteado. Asimismo, queremos la participación del municipio e instituciones que representan a la sociedad estudiantil, en este caso la Dirección de Educación Indígena de Nivel Preescolar.

La escuela de educación preescolar indígena debe considerar los diferentes espacios donde se desarrollan las primeras habilidades de los niños y niñas, con el fin de poder

desarrollar una pedagogía más amable y pertinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas en los contextos indígenas.

De esta manera, estos procesos educativos serán considerados pertinentes y amables para lograr una adecuada relación horizontal entre la escuela y la comunidad. Se busca establecer una convivencia intercultural en el proceso educativo de los niños y niñas y la integración intercultural en los contenidos curriculares que marca el programa de educación básica preescolar.

Una contribución que podemos hacer desde la EIB es el trabajo con los maestros para profundizar el estudio y desarrollo de estrategias, aprovechando el uso de las didácticas propias de los padres, de los niños y niñas, en los programas de educación como eje articulador del desarrollo en los estudiantes de competencias y capacidades necesarias para identificarse con su cultura, lengua, comunidad, medio y conocer al **“otro”**.

La siguiente propuesta, como su nombre lo indica, “propuesta”, es dada a conocer como una forma de consolidar y relacionar la reciprocidad entre los dos mundos. En busca de una nueva Educación Intercultural Bilingüe pertinente y amable, pensando en los niños y niñas tseltales de la sociedad de la comunidad de kulak'tik, municipio de Tenejapa, Chiapas y comunidades circunvecinas. La propuesta puede ser aplicada en una sola área por el momento que es **“Exploración y conocimiento del mundo”**, aunque estas actividades prácticas que realizan los niños y las niñas están ligadas con los campos formativos de Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, y Desarrollo físico y salud (Programa de Educación Básica Preescolar 2011).

Cabe aclarar que los conocimientos locales se encuentran entrelazados en una misma actividad a comparación de los conocimientos occidentales que se aplican en varios campos formativos, tiene diferentes momentos de aplicación, esa sería la diferencia.

A continuación presentamos un cuadro de ejemplos en los cuales se refleja el desarrollo de capacidades y habilidades de los niños y niñas desde el hogar y fuera de este.

Los siguientes cuadros (Ver pagina 178-184) puede ser usada como referentes para sacar una de las habilidades desarrolladas por los niños y niñas, que están pueden ser usadas como una actividad dentro del salón de clases o bien fuera de ella. Está dependerá cual se la actividad a elegir.

1.- CUADRO DE ACTIVIDADES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y HABILIDADES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVES DE LAS ACTIVIDADES PRACTICAS QUE REALIZAN DENTRO Y FUERA DEL HOGAR

NIVEL DE EDAD: 3-4 AÑOS	
HABILIDAD PSICOMOTRIZ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acarreo de leña ³¹ ▪ selección de semillas de frijol, maíz, verduras ▪ conteo de leñas, maíz, frijol, frutas ▪ recolección y conteo de huevos en el gallinero ▪ cortar y juntar café, frijol, tapiscar mazorca de maíz ▪ desgrano de maíz ▪ limpiar o desherbar los cafetales, la milpa, los frijoles y hortalizas ▪ cortar café y frutas ▪ sembrar las semillas de frijol ▪ jugar las flores de girasol, olivo (ch'olib) y palito ▪ jugar las corcho latas y tapas de refresco ▪ juegan los olotes que lo visten de trapos viejos

³¹ (Ver pagina 190) para conocer el desarrollo de una planeación comunitaria.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ trepar en los árboles frutales como la naranja, limón, lima, guayabas, zapotes, matas de durazno, de café y aguacate ▪ corren en los patios de la casa, veredas y carreteras ▪ juegan a las escondidas (nak´ tonba) ▪ brincan las cuerdas de bejucos o lacitos. Cuerdas ▪ lanzan frutas tiernas y otro lo cacha como pelotitas ▪ juega canicas de frutitas tiernas, silla como carro, ▪ inventan sus juguetes de avión o carritos ▪ sopla fuegos en el fogón ▪ juegan a las comiditas, a cuidar un bebe, uno se hace el papel de marido y otros de mujer ▪ juegan a vender frutas, café, maíz, frijol, calabaza, huevos de gallina etc. ▪ imitan el trabajo que realizan sus padres ▪ muelen el nixtamal ▪ imitan a hacer la tortilla en el comal, apoyándose con una prensa chica
<p style="text-align: center;">LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obedecer ordenes ▪ usa frases ▪ elige acciones u objetos deseados de entre varias opciones ▪ identificar objetos por sus funciones y uso

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nombra y reconoce los colores más comunes ▪ dice su nombre completo ▪ cuenta sobre algunas experiencias de trabajo sencillas en el orden que ocurrieron los hechos ▪ Usa preposiciones (sobre, debajo, etc) ▪ Usa ubicación espacial dentro de la actividad práctica enfrente, atrás ▪ Usa palabras para expresar lo que siente, alegría, tristeza ▪ Hace preguntas seguidos ▪ Dice ya salió el sol o se ocultó ▪ Pide comida si siente hambre: quiero comer, tomar pozol, café, refresco ▪ Distingue entre lo bueno y lo malo ▪ Distingue los sabores amargo, cítrico, dulce
<p style="text-align: center;">HABILIDADES Y DESTREZAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificar por tamaño, grande, pequeño ▪ Observa lo que hace sus padres ▪ Manipula objetos y materiales de uso cotidiano ▪ Memoriza los sonidos de sus animales (perrito, gatito, pollitos) ▪ Imagina al observar un pájaro que vuela (avión) ▪ Reproduce sonidos de un carro o ladrido de un perro, mugido de un toro

	<ul style="list-style-type: none">▪ Distingue lo alto y lo bajo▪ Corre cuando se le ordena a traer leña para la cocina o agarra los pollitos▪ Barre la casa con escoba▪ Sujeta con las dos manos el machete y el azadón▪ Desgrana la mazorca de maíz▪ Identifica el calor y el frío▪ Compara el peso de la carga: leña, maíz, frijol, café, frutas, etc▪ Agrupa los pollitos, las gallinas o gallos, los gatitos, etc▪ Identifica el color de las hojas de las plantas, flores, frutas, semillas. La ropa▪ Percibe la naturaleza de las plantas, hojas, tallos, raíz, flores y sus colores, y otros▪ Observa la diferencia entre hojas verdes y secas▪ Compara el peso de la piedrita con una bolita de tierra▪ Expresa espontaneidad de lo que observan en su alrededor▪ Realiza simulación en el juego objetivo: como lanzar y cazar▪ Verifica el resultado su conteo de objetos▪ Interioriza el concepto de ayudar, aceptar, escuchar, observar, dirigir.▪ Clasifica por tamaño entre dos objetos y en series desde el más pequeño a lo más grande.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imita dibujos de líneas de curvos y rectos usando bejucos... ▪ Cuenta hasta 10: palitos, granos de maíz, frijol corcho latas,
<p style="text-align: center;">HABITOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposición a la realización de trabajo en el hogar: barrer la casa, cocinar, cargar leña ▪ Acompañar al trabajo en el campo a sus padres ▪ Placer por el cuidado de sus hermanitos ▪ Predisposición de darle maza o alimento a los pollitos, gallinas, gatos, perros ▪ Levantarse temprano ▪ Lavarse las manos y peinarse ▪ Lavar los platos, cucharas, tazas, etc ▪ Proveer leña a la fogata o fogón ▪ Hace los mandados de sus padres ▪ Saluda a sus padres 4 abuelitos ▪ Respeta a las personas mayores ▪ Colaboración diaria en los trabajos diarios en el hogar y en el campo... ▪ Muestra interés en todos los juegos y diversiones que le permite su entorno natural y social

ACTITUDES Y VALORES

- Solidaridad:
- Muestra deseo de apoyar a sus padres en los trabajos del hogar y campo.
- Colabora en el acarreo de leña, agua, café
- Respeta a sus padres y sus hermanitos y los demás niños y niñas de su edad
- Muestra libertad, autonomía de hacer sus actividades de: juegos tradicionales
- Cooperar en las actividades cotidianas en el hogar y en el campo
- Ayuda a sus compañeritos a conseguir sus juguetes o cortar café y juntar lo que se les cae.
- Participa en el aseo de la casa
- Muestra respeto al medio ambiente: no tira basura en cualquier sitio
- Cuida las milpas, los frijoles, las plantas de café
- Muestra respeto a las normas que son patrones o reglas de comportamiento:
- Hacerse un lado para dejar pasar a un adulto mayor al encontrarse con él en la vereda o camino
- No entra sin permiso en una casa ajena
- No roba las pertenencias de los vecinos
- Saluda a los padres en la mañana y en las noches
- Respeta a las personas mayores, empezando con sus padres, vecinos y demás personas que encuentra a su alrededor.
- Sentir el afecto de sus padres y demás personas en su entorno social

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra deseo e intención en sus acciones diversas ante la sociedad ▪ Muestra amistad con sus padres y hermanitos ▪ Muestra sencillez y amabilidad con sus familiares ▪ Muestra bondad con sus iguales ▪ Afectuoso ▪ Cariñoso ▪ Muestra compasión cuando lloran y se quejan de dolor sus hermanitos
<p style="text-align: center;">PERSONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abre y cierra cierres (ropa) ▪ Abotona y desabotona ▪ Va al baño solito son ayuda ▪ Come sin cuchara ▪ Llena agua en una botella o cubeta ▪ Se lava y se seca la cara y las manos ▪ Se peina como se peina su mama o papa ▪ Evita peligros comunes: quemarse del juego o caerse al resbalar sus pies en el lodo ▪ Duerme juntos con sus hermanitos ▪ Muestra dominio de las acciones en diferentes situaciones del trabajo

SOCIAL

- Expresa su temor en la noche
- Le da miedo caminar en la noche solito
- Contesta si le llaman por su nombre
- Pide juguete cómo la de sus hermanos u otro niño
- Se muestra colaborador en los trabajos del hogar y el campo
- Muestra ser responsable en el cuidado de su hermanito y de sus animalitos
- Le da de alimentar sus pollitos, gatitos, perritos
- Muestra autonomía en sus trabajos domésticos y de campo
- Empieza a mostrar su autonomía en sus pequeños trabajos domésticas y del campo, sin la intervención de nadie

2.- SUGERENCIAS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA

En la vida de los niños y niñas tseltales, antes de ingresar a la institución educativa, llevan consigo experiencias que fueron desarrolladas durante los roles que les asignan dentro del hogar, en las actividades prácticas que realizan de manera colectiva con sus padres, hermanos y vecinos. Por tanto, estos conocimientos previos y habilidades que han desarrollado deben ser reconocidos e integrados en la escuela. Para ello la tarea de los maestros de Educación Preescolar Indígena es superar esa ruptura que existe dentro del salón de clases con la comunidad, promoviendo el cuestionamiento de los saberes y conocimientos previos de los niños y niñas, y coadyuvando a ampliar esos saberes que tienen mediante las prácticas.

De este modo, los maestros dispondrán a conocer lo nuevo, así como también lo que ya tienen por conocido, tomando conciencia de la necesidad de tener la mirada hacia las habilidades que ya están desarrolladas en las actividades prácticas que realizan los niños y niñas en su vida cotidiana. Se considerará el calendario agrícola, porque en él están plasmadas todas las temporadas de actividades que realizan los comuneros durante el año. Esto les ayudará conocer las actividades prácticas en las que participan los niños y las niñas, así poder trabajar como un contenido de aprendizajes y articular con los conocimientos occidentales que marcan el plan y programa de educación preescolar, lográndose una ampliación de conocimientos dentro del salón de clases.

Además permitirá que los niños y niñas se sientan en confianza, al ver que el profesor y compañeros de clase toman en cuenta en el salón de clases lo que hacen en la casa.

Ahora bien, retomaremos un esquema que enfatiza un nuevo modelo de acción curricular a partir del método inductivo intercultural³², propuesto por la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM), para luego aterrizar con una estrategia a partir de una actividad de la comunidad en donde se reconozcan los patrones de desarrollo de habilidades socioculturales y, posteriormente, diseñar la planeación a través de los objetivos del plan y programas de educación preescolar que proporciona la Secretaría de Educación en México.

³² Jorge Gasché, (2009), fundamenta el método inductivo intercultural a través de "...un concepto de cultura que la considera como el resultado observable de la actividad humana y no como una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles". (Ver página 187)
La Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) define "llamamos método inductivo intercultural, ya que inducimos el conocimiento a través del hacer en una actividad social".

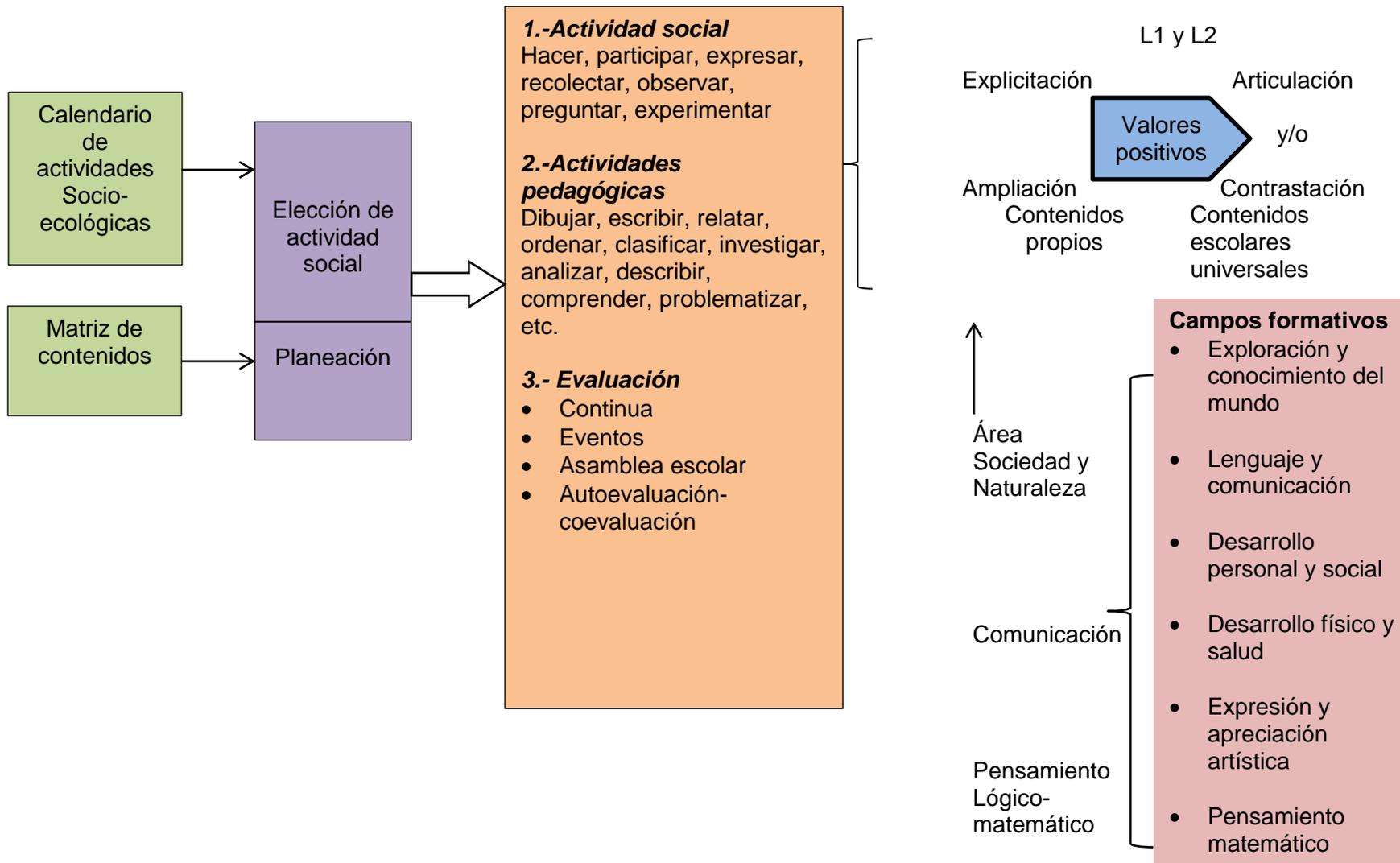
Para este método inductivo intercultural, primero se parte de un calendario socioagrícola de la comunidad, es decir se trata de hacer un registro de las actividades sociales y los ciclos agrícolas establecidos en la comunidad durante todo el año. Esto se utiliza para establecer los tiempos en los cuales se puede escoger una actividad a realizar. Posteriormente, se hace la planeación de una unidad didáctica para realizar la actividad retomando el cartel de matriz de contenidos³³. En esta parte del método es donde recobra importancia la actividad, porque se trata de ir hasta el espacio comunitario para realizarla, con la ayuda de los conocedores, en este caso, los ancianos, las personas adultas que aún guardan los conocimientos que se transmiten en la comunidad.

El conocimiento de nuestros pueblos no están escritos en libros ni en materiales impresos; es observable, es práctico, por lo tanto se trata de explicitar esos conocimientos, es decir se trata de hacer registros de campo para poder captarlos en su forma natural y así ampliarlos una vez que se realice la actividad. En esta parte del método es a lo que se refiere el apartado de la explicitación y ampliación de los saberes que son los contenidos propios de la comunidad, clasificados desde tres áreas importantes, lo que comprende el área de sociedad y naturaleza, comunicación y pensamiento lógico matemático.

Ahora bien, el otro proceso que se sigue en este método es la articulación y contrastación de los saberes comunitarios con los contenidos de los planes y programas oficiales, que son los valores nacionales y universales. En esta parte es donde se retoman los contenidos escolares expresados en el nivel de educación preescolar en México en 7 campos formativos. Durante estos procesos en todo momento se privilegia el uso de la lengua materna del niño, así como también la lengua oficial como componente importante en el bilingüismo coordinado. Gráficamente este método, se puede expresar de esta forma.

³³ (Ver anexo 5) Matriz de contenidos del área integradora sociedad y naturaleza. Esta matriz se basa en el Cartel Naturaleza y Comunidad elaborado por Jorge Gasché, Jessica Martínez, Carmen Gallegos y los especialistas y estudiantes indígenas del programa de formación de maestros interculturales y Bilingües (AIDSESP, ISPL) en Iquitos, Amazonia Peruana (Gasché s/f: cuadro 2, p.58-63)

Método Inductivo Intercultural³⁴



³⁴Gráfica del método inductivo intercultural, en Modelo Curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. Readaptación realizada únicamente en los campos formativos del nivel de educación preescolar.

Ahora, la otra propuesta que da respuesta a los planteamientos de los objetivos específicos es analizar una actividad práctica, ya sea social o en contacto directo con la naturaleza. A través de cuatro ejes³⁵, territorio-naturaleza, recurso natural-producto, trabajo-técnica y fin social-sociedad. Estos cuatro ejes son importantes para poder reconocer los patrones de desarrollo de los niños en edad preescolar, delimitándolo a través de una serie de variables.

El primer eje es a lo que nos referimos con la parte de recurso natural /objeto. Esta parte se compone directamente de los productos que se obtienen de la transformación de los elementos naturales que compone el territorio, o bien de los productos que la propia naturaleza ofrece sin ninguna transformación directa del hombre. El componente del medio ambiente es todo lo que nos rodea, los elementos que componen lo natural y también lo social, las zonas sagradas, los recursos bióticos y los abióticos. El eje de técnica/transformación hace mención al trabajo que se realiza en una actividad, el cómo se hace, los procesos implícitos en ella. Por último, el fin social/sociedad, en sí, es la función a la que se hace una actividad, el uso que se le pueda dar, ya sea de uso cotidiano, de uso religioso, entre otros.

³⁵Estos cuatro ejes de sociedad-naturaleza esta propuesto en el Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM-CIESAS. Estos cuatro ejes parten de una oración genérica del conocimiento indígena manifestada de la siguiente forma: “nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales”.

Planeación de la práctica comunitaria

Actividad: Cargar Leña.

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social/Sociedad
<p>Tipos de ecosistema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación: inventario • Elementos del ecosistema • Elementos bióticos/seres de la naturaleza • Formas de vegetación: hierba, arbusto, bejuco, árbol. 	<p>Leña</p> <p>A partir de los clasificadores de objetos en la lengua tseltal, el niño aprenderá a nombrar dicha forma con el término de <i>ch'ix si'</i> (clasificación utilizada para nombrar objetos como la leña).</p> <p>En esta parte se deben identificar los patrones culturales existentes en el niño, en cuanto a las habilidades de identificación de los diferentes árboles que sirven para hacer leña.</p>	<p>Tipos de procesos y técnicas de transformación y producción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características • Lugares y momentos <p>Proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fases, secuencias y gestos • Identificación • Descripción • Adaptación de técnica <p>Medio de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características: partes, materiales • Función (en relación con el objeto de trabajo y las fases del proceso) 	<p>Inventario de objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función • Significados (cantos, discursos)

PLANIFICACIÓN DE UNA SITUACIÓN DIDÁCTICA

CAMPO FORMATIVO: Exploración y conocimiento del mundo

TIEMPO: Dos semanas de aplicación

OBJETIVO: Rescatar los conocimientos previos que los niños y niñas tienen para construir sus propios juegos

Finalidad: Ayudar a que los niños se den cuenta de que ellos saben, de que ellos son constructores de su propia imaginación, creatividad, y que éstos pueden poner en juegos, compartiendo con sus compañeritos de la escuela.

COMPETENCIA	INDAGAR	COMUNICAR LOS RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN	ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	MATERIALES
-Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y de su comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales	<ul style="list-style-type: none"> -A qué jugaban -Qué juguetes tienen (los hacían o los comprobaban) -Si ellos lo construyen, ¿Dónde sacaban sus materiales para construir sus juegos? -En qué espacios jugaban -Preguntar a las niñas que tipos de juegos ellas hacían. -Los niños, que juegos 	<ul style="list-style-type: none"> -La docente irá haciendo registros en su cuaderno de actividades, o bien pedirá a los niños que pasen a representar mediante un dibujo lo que ellos juegan en la casa. -Luego organizará la información que obtuvo a través de las preguntas y diálogos que hacen con sus alumnos dentro del salón de clases, de modo que pueda retomar estos juegos 	<ul style="list-style-type: none"> -Dependiendo de la información que los niños y niñas hayan dado, las siguientes actividades es cómo se organizarán. -Tipos de juegos, tipos de juguetes. -Elaborar gráficas para representar la información. -Conversar, comparar los juegos y juguetes de los niños y niñas con los de sus abuelos. 	<ul style="list-style-type: none"> Artificial: -Hojas de papel bond blanco -Marcadores de distintos colores -Pizarrón -Reglas -Una grabadora para gravar la participación de todos los niños y niñas

	<p>hacen la casa o en el trabajo de campo.</p> <p>-¿Tú juego que realizas en casa, tus papás te acompañan?</p> <p>-Alguna vez, tus abuelitos te cuentan, ¿cómo eran sus juguetes?</p>	<p>para la creación de sus juegos dentro del aula</p>	<p>-Elaboración de los juguetes</p> <p>-A jugar con los juguetes</p>	
--	---	---	--	--

Bibliografía

- Ardanaz, Tamara
2009 "La psicomotricidad en Educación Infantil". **Revista de innovación y experiencias educativas**. N° 16. Granada. 1-10.
- Arratia, Marina
2006 "En tiempo de lluvia y de cosecha faltan muchos los niños a la escuela: desencuentros del calendario escolar y los ciclos de vida de comunidades andinas agrocéntricas" en: **Calendario Agrofestivo en comunidades y escuela**. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas
- Banks, James A.
1996 **El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural**. Nueva York: Teachers College Press.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann
1979 **La construcción de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berruezo, P.P.
1999 **Psicomotricidad y educación infantil**. Madrid: CEPE
- Bodrova, Elena y Deborah J.
2004 **Herramientas de la mente**: México DF: Editorial: PEARSON, SEP.
- Brown, A.L
1983 **Desarrollo Cognitivo: pasado, presente y futuro**. Departamento de psicología. Universidad de California.
- CONAFE
1999 **Guía del maestro multigrado**. México: D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
2010 Mexico
- Costilla, Karina
2005 "La enseñanza-aprendizaje en una cultura criadora". **En Culturas Educativas Andinas: Aproximaciones quechuas y aymaras**. PRATEC: PERÚ
- Cusi, Marilu
2009 "Huchuy runakunaq imyna uywaynin. Los patrones de crianza de niño y niñas en la comunidad campesina andina de roccoto-cusco-perú ". Tesis de maestría presentada en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba: PROEIB Andes.
- Chambi, Néstor y otros
2000 "Para mí la escuela por un lado está bien, pero por otro lado no". **En: Niños y Aprendizaje en los Andes**. Asociación Chuyma Aru. Perú: Lima

- Cunningham, Myrna Kain
2006 “Conocimiento local, EIB y los desafíos de la globalización”. En: **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Quinasay N°4**. Cochabamba: PROEIB Andes.
- De León Pasquel, Lourdes
2010 **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios**. México D.F: Publicaciones de la Casa, Chata.
- Edel, Navarro Rubén
2004 “**El concepto de enseñanza aprendizaje**” En: Red científica. ISSN: 1579-0223, <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>. Fecha: 18-05-2013.
- Enciclopedia médico de cirugía
2002 **Estudio de la prensión**. En línea: <http://es.scribd.com/doc/106460939/05-Estudio-de-La-Prension> Fecha 11-05-2013
- Etsa
1996 “Los alcances de la noción de “cultura” en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora”. En: Juan Godenzzi (comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía pp.165 – 185. Edic. CBC - Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Facundo, Luis
1999 **Fundamentos del Aprendizaje Significativo**. Perú: San Marcos
- Gamero, Estela
2011 Seminario del enfoque Intercultural en Educación Inicial o la EIB Temprana. Perú. Mimeo.
- García, Fernando
2005 **Yachay: Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la comunidad campesina de Aucara, Departamento de Ayacucho, Perú**. La Paz: Plural-Proeibandes-UMSS
- Garton, F Alison
1994 **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición**. Barcelona: Ediciones Paidós S.A
- Gasché, Jorge
2009 El método inductivo intercultural. En: **Modelo Curricular de educación intercultural bilingüe UNEM**. México DF.
- Gaskins, Suzanne
2010 “La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente” en: Lourdes de León Pasquel (Coordinadora) **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. II. Estilos culturales y aprendizajes**. México D.F: Publicaciones de la Casa, Chata.

- Geertz, Clifford
1996 **La interpretación de las culturas.** Barcelona. Editorial Gedisa.
- Gottret, Gustavo
1997 Juego y estrategias cognitivas en niños aymaras de corpa. Tesis doctoral, Universidad de Friburgo, Suiza.
- Goetz, Judith y Margaret LeCompte
1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata.
- Grillo, Eduardo
1996 **Caminos Andinos de Siempre.** Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- López, Javier y Pedro Pérez Martínez
2005 Elementos que fundamentan la asignatura de Lengua y Cultura Tsotsil. En: **de Programa la asignatura de Lengua y Cultura Tsotsil para la Educación Secundaria.**
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper
2002 La educación intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. Cochabamba. Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Modiano, Nancy
1990 **La educación indígena en los Altos de Chiapas.** México D.F: INI.
- Navarrete, Federico
2008 **Los pueblos indígenas de México.** México: CDI
- Otondo, Edna
2008 **“Wawaqa wawa jinalla parlan” Bilingüismo y lenguaje infantil quechua en Dos Wawas wasis.** La paz: plural/PROEIB Andes.
- Ochoa, Silvia y Rocio Franco
1995 **Wawas y Wawitas.** El desarrollo infantil en cusco. Asociación Pukllasunchis Cusco-Perú.
- Paoli, Antonio
2003 Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales. México D.F UAM
- Paradise, Ruth
1985 “Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual”, en: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, 15 (1).
- 2010 “La interacción mazahua en su contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita” en: Lourdes de Pasquel (coord.) **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios.**

- Pérez, Elías
2003 La Crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas. México: UPN
- Piaget, Jean
1935 **La psicomotricidad estimula las áreas de desarrollo en el niño preescolar.**
En: línea <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/070626121712.html> Fecha de consulta 25-04-2013 5:02 PM.
- 1978 **“Psicología del niño”**. Ediciones Morata. Madrid.
- Pieschacón, Fernando, María Clara Melguizo y Otros.
2006 **Estudio exploratorio de patrones culturales que contribuyen a la vinculación de niños, niñas y jóvenes a los grupos armados en Colombia.** Bogotá. D.C.
- Prada, Fernando
2006 **Turu napese (puerta del cielo) La Búsqueda del territorio y la letra en la sociedad Chiquitana. Cuadernos de Investigación N° 3.** Cochabamba: PROEIB Andes
- Puche, Rebeca y otros
2009 **Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia.** Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Quintero, Mari Paz
2005 El desarrollo cognitivo infantil. La evolución del pensamiento. **En: la Revista Digital “Investigación y Educación”**. Número 19, Volumen II.
- Reátegui, Norma
1990 Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos. Ministerio de Planeamiento y Coordinación. UNICEF-BOLIVIA. LA PAZ.
- Reimers, Fernando y otros
2006 **Aprender más y mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en Educación básica en México.** En línea:
http://scholar.google.com.bo/scholar?hl=en&q=Rese%C3%B1a+historia+de+M%C3%A9xico+Myers%2C+Knaul+2006&btnG=&as_sdt=1%2C5&as_sdt. Pdf
- Rengifo, Grimaldo
2003 La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural. Lima: PRATEC
- 2005 **A mí me gusta hacer chacra.** Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

- Rodas, Miluska, Yólida Gonzales y otros
2004 **Cultura de Crianza en las Comunidades Andinas de Ccallaspuquio y Callapayocc.** ANDAHUAYLAS-PERU.
- Rodriguez, Gregorioa, Javier Gil y Eduardo García
1996 **Metodología de la investigación Cualitativa.** Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, Andrés
1993 **La cultura en las organizaciones públicas y privadas.** Psicothema: Granada
- Rhoddo, Robinson y Guillermo Huahuatico
2008 **Calendario Agrofestivo Ritual.** Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Rogoff, Bárbara
1993 **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.** Barcelona: Ediciones Piados.
- 2010 “El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades” en: Lourdes de Lion Pasquel (Coord.) **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. II. Estilos culturales y aprendizajes.** México DF: Publicaciones de la Casa, Chata.
- 2003 **La naturaleza cultural del desarrollo humano.** Universidad de Oxford. Nueva York.
- Sánchez, Carlessi Hugo
1983 **Teorías del aprendizaje. Enfoques contemporáneos aplicados a la educación.** Lima-Perú.
- Santiago, Genoveva
2011 **Tejiendo jnom se tejen conocimientos. El conocimiento del tejido en la educación Amuzga: Guadalupe Victoria, Municipio de Xochistlahuaca, Guerrero. Tesis de maestría presentada en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba: PROEIB Andes.**
- Secretaria de Educación Pública
2004 **Bats’il Swejteseji’bal k’op yu’un tseltal, sjunil k’opetik ta tseltal, jnoptik batsil k’op sok guía de estudio.** Módulo IV “pensamiento matemático infantil e intervención docente”. México
- SEGOB
2000 Instituto nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), Gobierno del Estado de Chiapas. En enciclopedia de los Municipios de México, México 2003.
- Taylor. S.J. y R. Bodgan
1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Barcelona: Paidós.

Tonucci, Francesco
2002 **La Reforma de la escuela infantil**. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. México DF. SEP.

UNEM

2009 **Modelo curricular de Educación intercultural bilingüe**. México: Fundación Ford

Valiente, Teresa

1988 Las ciencias históricas sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno. Puno: PEEB-P.

Vásquez, Ana

1996 La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós

Velazco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica**. Madrid: Trota

Yapu, Mario (Compilador)

2010 Primera Infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. La paz: PIEB

Zambrana, Amílcar

2008 Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa. Cochabamba: UMSS-PROEIB Andes-Plural.

Zabalza, M.A

1996 La organización de los espacios educativos. Ministerio de Educación. En:
www.minedu.gob.pe/dinfocad/modernizacion/Unidad05.pdf. Venezuela.

http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio_169_oit.pdf

[http://www.reformapreescolar:sep.gob.mx/actualización/programa/Preescolar2011.pdf](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualización/programa/Preescolar2011.pdf)

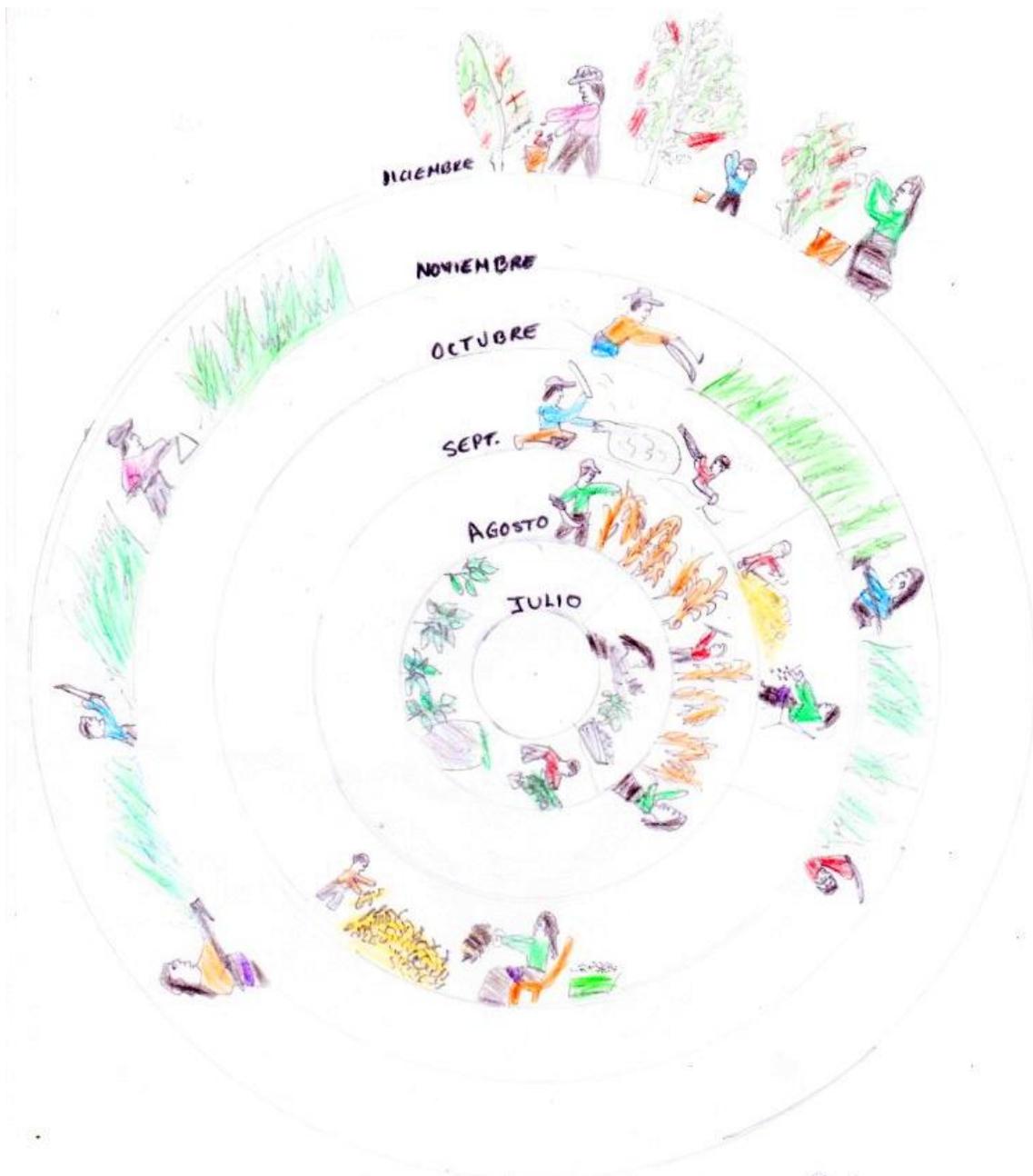
http://www.google.com.bo/search?gs_rn=14&gs_ri=psy+Estado+de+Chiapas& 27-05-13.

<http://mexico.pueblosamerica.com/i/kulaktik/> . Consulta 21-06-2013

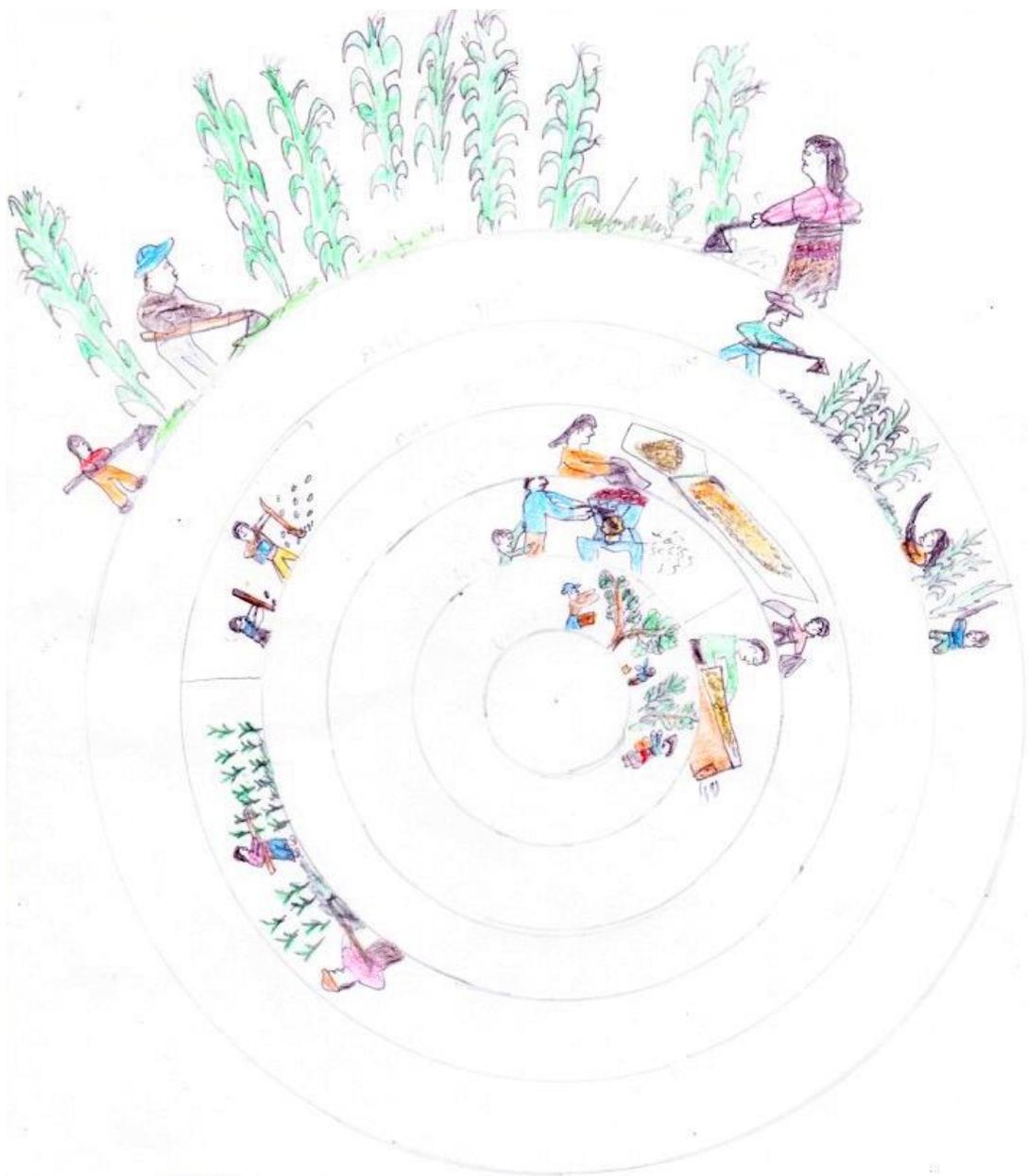
<http://www.mipueblo.mx/5/289/kulaktik/> 21-06-2013

Anexos

Anexo 1.



Elaborado por: Manuel Girón Gómez



Elaborado por: Florencia Gómez Girón

Anexo 2: Familia Girón Gómez



Anexo 3: Familia Gómez Girón



Anexo 4: Familia Gómez Girón



Anexo 5: Matriz Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
<i>Tipos de ecosistema</i>	<i>Identificación</i>	<i>Tipos de procesos y técnicas de transformación y producción</i>	<i>Bienestar/salud</i>
*Identificación: inventario	*animales-plantas **especies de Chiapas, Selva, Altos, Costa y otros Estados	*inventario *características	*Alimentación **consumo permitido y prohibido para los niños
*elementos del ecosistema	***Variedades de especies de Chiapas	*lugares y momentos/épocas	**Cualidades/defectos adquiridos por consumo de alimentos
Elementos bióticos/seres de la naturaleza	*especies extinguidas o en vías de extinción	*sustitución, transformación, adecuación e incorporación de procesos de transformación	**valor nutritivo **Dieta alimenticia
***Formas de vegetación: hierba, arbusto, bejuco, árbol	**inventario	En la actualidad	En la actualidad En la época de los abuelos
***categoría de clasificación de animales	*objetos **inventario	transformación	Después de la independencia de México
**relaciones entre los elementos; equilibrio y desequilibrio	*recursos y objetos **que han sido sustituidos	En la actualidad En la época de los abuelos	En la época colonial Antes de la llegada de los españoles
**elementos abióticos	**que han sido transformados	Después de la independencia de México	
***agua: propiedades, tipos	**que han sido incorporados	En la época colonial Antes de la llegada de los españoles	
***Aire: propiedades			
***Suelos, propiedades, tipos			

GUIA DE ENTREVISTA PARA MADRE DE FAMILIA

1. Datos generales

Ficha N°.....Lugar.....fecha.....

Datos de entrevista

Lugar:.....Fecha:.....Hora:.....

Entrevistador:.....

Datos del entrevistado

Nombres y apellidos.....Sexo.....Edad.....

Grado de instrucción.....Lenguas que habla.....

Hijos en la Escuela:.....

Organización a la que pertenece:.....Cargo.....

1.- ¿Cuántos integrantes son de la familia?

2.- ¿A partir de qué edad comienza a darle alguna actividad a su hijo e hija?

3.- ¿Cuándo lleva a su hijo (a) en el trabajo? ¿Por qué?

4.- ¿Con quienes interactúan más con su hijo?

5.- ¿En qué lugar juega más su hijo e hija?

6.- ¿A qué juega?

6.- ¿A partir de qué edad se relaciona más con sus amigos?

7.- ¿Que materiales utilizas para emplearlos como juego?

8.- ¿Usted participa en sus juegos de su hijo e hija?

9.- ¿Cuando tiene tiempo juega con su hijo e hija?

10.-¿Qué opina de los juegos de su hijo (a)?

11.- ¿Cómo relaciona el juego con el trabajo que le corresponde en la familia su hijo e hija?

12.- ¿Que debería hacer usted como padre o madre familia para que sus hijos aprendan?

13.- ¿Tiene algún hijo e hija en la escuela de jardín de niños?

13.- ¿Cómo le gustaría que su hijo e hija aprenda en la escuela?

14.- ¿Crees que es importante que la maestra conozca la forma de cómo ha educado su hijo antes de ingresar a la escuela?

GUIA DE OBSERVACION PARA LA INVESTIGADORA

DATOS REFERENCIALES

NOMBRE DE LA FAMILIA:

.....

LENGUAS QUE HABLA:.....

LUGAR Y FECHA:

ACTIVIDADES DE OBSERVACION:

1.- Observar cuidadosamente lo que hace el niño en la edad de 3 y 4 años.

2.- ¿Cómo interactúan los padres, hermanos y otros miembros de la familia en la enseñanza?

3.- Observar las estrategias que utilizan los padres para enseñar a sus hijos.

4.- Identificar los espacios donde interactúa más el niño a esta edad.

5.- En las actividades que sean sociales, observar en qué participa el niño o la niña.

6.- Observar si en la casa existe alguna norma establecida en la realización de las actividades.

GUIA DE ENTREVISTA PARA LOS SABIOS O SABIAS

1. Datos generales

Ficha N°.....Lugar.....fecha.....

Datos de entrevista

Lugar:.....Fecha:.....Hora:.....

Entrevistador:.....

Datos del entrevistado

Nombres y apellidos.....Sexo.....Edad.....

Grado de instrucción.....Lenguas que habla.....

Hijos en la Escuela:.....

Organización a la que pertenece:.....Cargo.....

1.- ¿Anteriormente cómo eran educados los niños y niñas en esta comunidad?

2.- ¿Actualmente cómo ve ahora la forma de enseñanza de los niños y niñas?

3.- ¿Qué le sugerirías a las nuevas madres y padres de familia para educar a sus hijos?

4.- ¿Usted cree que los niños y niñas debieran aprender a trabajar?

5.- ¿Cuándo los hijos e hijas no obedecen, como le hace para que le obedezcan?

6.- ¿A partir de qué edad deberían empezar a ayudar a sus padres?

6.- ¿Cuándo era niña que es lo que le gustaba hacer?

7.- ¿Actualmente usted educa a sus nietos?

8.- ¿Usted cree que la escuela toma en cuenta lo que el niño aprende desde su casa?

GUIA DE ENTREVISTAS PARA NIÑOS Y NIÑAS

NOMBRE DE LA ENTREVISTADA:

LENGUA QUE DOMINA:

EDAD:

GRADO ESCOLAR:

¿Dime que es lo que te gusta hacer en tu casa?

¿Cuándo va al campo tu papá y tu mamá vas con ellos, porque?

¿Apoyas a tu mamá cuando hace la comida o alguna otra actividad?

¿Cómo sabes tu si tu gallina esta en su pollera o va poner huevos?

¿Qué es lo que haces en tu casa, cuando tus padres no están?

¿En que apoyas en tu casa?