

Aprendizaje situado para la sustentabilidad en escuelas de Yucatán
Proyecto CARE

Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Colaborador: Dr. Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Instituto de Investigaciones en Educación

1. Resumen del proyecto

El objetivo general es contribuir a la construcción de pertinencia y relevancia en la educación a través de progresiones de aprendizaje que articulen conocimientos y prácticas sobre el cuidado del entorno natural y social con los contenidos del currículum nacional; lo anterior con el fin de contribuir a lograr un aprendizaje situado que considere los retos socio-ecológicos locales en el estado de Yucatán.

La recuperación de preocupaciones y prácticas socio-ecológicas en comunidades rurales e indígenas tiene la intención de que se conviertan en insumos para la creación de narrativas que lleven a la escuela lo que a la comunidad le preocupa y lo que la comunidad hace para cuidar su entorno familiar, social y ecológico. Es crucial que la pertinencia de la educación se vincule a las preocupaciones y prácticas socio-ecológicas que generalmente han quedado al margen, privilegiando lengua y cultura como elementos centrales. La dimensión ecológica permite hacer una vinculación clara entre lo local y lo global - la pertinencia y la relevancia - así como con lo cultural y lingüístico para transitar hacia escenarios de sustentabilidad.

Las narrativas situadas, locales, que recuperan la cotidianidad de las comunidades y de la vida de los niños y las niñas, se convierten en punto de partida para el abordaje de contenidos del currículum nacional y de conocimientos locales que generalmente quedan fuera de la escuela y lo que en ella se valida. Como creación a partir de insumos recuperados en el trabajo de campo, se constituyen un detonador del uso de la lengua indígena en las escuelas por parte de los alumnos y los maestros. Su incorporación en el proceso de aprendizaje los sitúa, abordándose de forma oral a través de audios cuando el maestro no habla la lengua indígena, y con audios y por escrito cuando el maestro ha alfabetizado en lengua indígena.

Es altamente relevante que por medio de este proyecto se pueda fortalecer la vinculación de nuestra institución con el sector educativo de nivel básico a través del trabajo directo con escuelas primarias regulares e indígenas, así como con telesecundarias. Nos interesa desarrollar un proyecto que impacte directamente a docentes frente a grupo, en escuelas multigrado donde es preciso desarrollar estrategias para diferentes grados bajo el paraguas de progresiones de aprendizaje compartidas; asimismo, que este trabajo con los docentes impacte en las comunidades en la que se ubican las escuelas. Contamos con el acceso a escuelas de comunidades interesadas en concretar la pertinencia y la relevancia de la educación en sus propias aulas.

Queremos resaltar que los conocimientos locales y prácticas asociadas son *relevantes y pertinentes* para dichos retos. Para que la educación sea relevante, debe responder a las necesidades contextuales de la sociedad. Por ello, la relevancia va de la mano de la pertinencia, que: “para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social” (UNESCO, 2007, p. 9). Las teorías del aprendizaje hoy reconocen que el conocimiento previo, el contexto cultural y las necesidades del estudiante. Ya Hawes y Stephen (1990) decían que la educación debe estar enraizada en la sociedad y una cultura que los estudiantes puedan comprender, que haya una conexión con sus vidas cotidianas y experiencias. Pertinencia y relevancia están también directamente relacionados con dos de las As de Tomasveski: 1) adaptabilidad, es decir, que la educación sea relevante para las diferentes poblaciones que atiende; y 2) aceptabilidad que está asociado a su utilidad y al marco de respeto en el que se ejerza el derecho a la educación.

Para una educación de calidad, en países post-coloniales y con grave degradación ambiental como México se requiere considerar los retos que enfrentamos: destrucción ecológica, pobreza e inequidad y racionalidades coloniales que han desplazado lenguas y culturas (Dussel, 2016). Para una noción de calidad que trascienda el énfasis en el acceso a la educación es necesario pensar a las poblaciones rurales e indígenas como portadoras de prácticas y conocimientos que contribuyen a afrontar exitosamente dichos retos y preocupaciones, dejando de definirlos por lo que les hace falta, lo que no son o lo que pueden ser (Lotz-Sisitka et al, 2017). Estas prácticas y conocimientos locales pueden ser novedosos e innovadores, si concebimos a la cultura como dinámica e híbrida; esto posibilita también el cuestionamiento crítico de lo local para su expansión y cambio. Su articulación a contenidos escolares se hará a través de narrativas que expresarán dichos retos, preocupaciones, prácticas y conocimientos, para así detonar procesos de aprendizaje situado orientado a la sustentabilidad local.

Para referirnos al aprendizaje situado, retomamos a Holland et al (2003) quienes apuntan que es en la interacción social en los contextos específicos en donde se tiene acceso a la cultura, que a su vez se convierte en prácticas concretas (Lotz-Sisitka et al, 2017). Las prácticas de aprendizaje situado emergen de procesos de construcción de sentido, activos y constructivos, en los cuales la participación en un sistema de conocimiento y prácticas emerge en formas contextualmente localizadas y situadas en el mundo concreto. Este aprendizaje situado involucra el diálogo entre conocimiento nuevo y tradicional, universal y local. Los docentes aprenden a mediar entre esos conocimientos nuevos (entenderlos) y los contextos (conocerlos y entenderlos). Esta concepción

y proposición del aprendizaje, se fundamenta también en el reconocimiento de que se ha subestimado la importancia del conocimiento indígena y local, enfocándose más en una incorporación superficial y folklórica de sus contenidos, pero no en concebirlo como sistema de valores, como fuente de teorías en uso en el ámbito local, y por lo tanto tampoco reconocer su rol en los procesos de aprendizaje (Lotz-Sisitka et al, 2017). Wals et al (2009) hablan de la necesidad de que los estudiantes evalúen constantemente lo que aprenden en relación con el mundo real y experiencias que han tenido. Esto tiene implicaciones en el diseño y la implementación del currículum. Se requiere “localizarlo” sin que esto signifique una integración superficial de contenidos locales. También tiene implicaciones para la práctica educativa, y que los docentes y los estudiantes puedan hacer conexiones entre el conocimiento escolar y el indígena y cotidiano. La localización requiere un balance entre lo local y lo global, y de sus relaciones a partir de preguntas críticas (Lotz-Sisitka et al, 2017).

2. Objetivo general del proyecto

El objetivo general es contribuir a la construcción de pertinencia y relevancia en la educación a través de la articulación de narrativas sobre conocimientos y prácticas sobre el cuidado del entorno natural y social con los contenidos del currículum nacional, para lograr un aprendizaje situado orientado a brindar soluciones a los retos socio-ecológicos, a través de progresiones de aprendizaje generadas por los propios docentes en el estado de Yucatán.

Referencias bibliográficas

- Barriga, R. (2014) Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil. México: El Colegio de México.
- Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln (2005) The SAGE handbook of qualitative research. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Edwards, A. (2014) Designing Tasks which Engage Learners with Knowledge. En: I. Thompson (Ed) Task Design, Subject Pedagogy and Student Engagement (p. 13-27). London: Routledge.
- González, E. J. (2016) ESD: Power, politics, and policy: “Tragic optimism” from Latin America. The Journal of Environmental Education, 47(2), 118-127.
- Hawes, H. y D. Stephens (1990). Questions of quality. En: M. Kelly (ed.), The origins and development of education in Zambia. Lusaka: Image Publishers.
- Holland, D., D. Skinner, W. Lachiacotte y C. Cain (2003). Identity and agency in cultural worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- Jara, O. et al. (2012). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Lotz-Sistka, H., y J. Lepele (2017) ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En: H. Lotz-Sisitka, et al (eds) *Schooling for Sustainable Development in Africa* (p. 3-24), Cham: Springer.

Muñoz Izquierdo, C. (2008) *Educación y cambio social*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

O'Donoghue, R., y V. Russo (2004) Emerging patterns of abstraction in environmental education: A review of materials, methods and professional development perspectives. *Environmental Education Research*, 10(3), 331-351.

Sandoval Rivera, J. C. A; R. G. Mendoza Zuany; F. I. Cabrera García; M. C. Patraca Rueda; P. Martínez Bautista y M. Pérez Mendoza (2021) *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. México.

Shiva, V. (2005) *Earth Democracy: Justice, Sustainability and Peace*. London: Zed Books.

Tomasevsky, K. (2004). "Indicadores del derecho a la educación". *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos* 40: 341-388.

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO.

Wals, A., N. van der Hoeven y H. Blanken (2009). *The acoustics of social learning: Designing learning processes that contribute to a more sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.