

INTERACCIONES A LA DISTANCIA: LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA DEL *POPOL VUH* Y LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

INTERACTIONS AT A DISTANCE: THE LITERARY DIALOGICAL GATHERING OF *POPOL VUH* AND THE CONSOLIDATION OF COMPETENCES OF HISTORICAL THOUGHT, MEXICO

Roberto Olvera Ojeda

<http://doi.org/10.37646/huella.v15i15.529>

Notas sobre el autor:

Sociólogo por la UNAM, estudiante de posgrado UnADM. Colaborador de Vía Educación AC.

Esta investigación fue financiada con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: roberto_olvera_ojeda@yahoo.com.mx

Recibido: 18/01/2021 Corregido: 16/04/2021 Aceptado: 1/06/2021



Copyright (c) 2021 Roberto Olvera Ojeda. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

La Enseñanza de la Historia en educación básica conlleva el reto de romper con el tradicional listado de nombres y fechas, dotando de sentido sus contenidos y de capacidad de reflexión crítica a sus estudiantes. En este reporte se presentan los resultados de implementar una Actuación Educativa de Éxito¹ denominada Tertulia Literaria Dialógica, como estrategia complementaria para consolidar las competencias de pensamiento histórico en el cuarto grado de educación primaria. La intervención se realizó en octubre de 2020 en una escuela de la Ciudad de Puebla, México. Además de favorecer el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, la estrategia complementó aprendizajes instrumentales de distintas asignaturas al dotarles de sentido práctico, y el diálogo igualitario sobre distintas perspectivas de vida fomentó la tolerancia y el respeto, fundamentales para la convivencia.

Palabras clave: *Tertulia Literaria Dialógica, Popol Vuh, Enseñanza de la Historia, Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito*

Abstract

The Teaching of History in basic education entails the challenge of breaking with the traditional list of names and dates, giving meaning to its contents and the capacity for critical reflection to its students. This report presents the results of implementing a Successful Educational Action called Dialogical Literary Gathering, as a complementary strategy to consolidate the competences of historical thinking in the fourth grade of primary education. The intervention was carried out in October 2020 in a school in the City of Puebla, Mexico. In addition to clearly favoring the development of historical thinking competencies, the strategy complemented the instrumental learning of different subjects by giving them a practical sense, and the egalitarian dialogue about different life perspectives promoted tolerance and respect, fundamental for a good coexistence.

Keywords: *Dialogic Literary Gathering, Popol Vuh, History Teaching, Dialogic Learning, Educational Successful Actions*

¹ Estrategias fundamentadas en evidencias para lograr la educación igualitaria y la cohesión social. Basadas en el aprendizaje dialógico. (Valls et al., 2014)



INTRODUCCIÓN

Este reporte de investigación presenta una intervención educativa parte del programa de la Especialidad en Enseñanza de la Historia de México de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Además, se vincula con la práctica profesional dentro de la Asociación Civil Vía Educación, en el estado de Puebla. Consiste en el análisis de la práctica de una Tertulia Literaria Dialógica (en adelante TLD) con el texto *Popol Vuh*, en los grupos “A” y “B” de cuarto grado de nivel primaria. En un contexto de trabajo a distancia, con el reto de asegurar la inclusión de cada alumno y alumna en el proceso de aprendizaje, la estrategia de TLD permite mantener interacciones de gran calidad educativa que potencian el aprendizaje y la convivencia. Si bien, es una actuación que no debe limitarse al aterrizaje en un solo tema o asignatura, dado su evidente potencial, resulta de gran interés conocer los alcances en competencias del pensamiento histórico que permite lograr.

En este documento se exponen los resultados de la intervención en la Escuela Rafael Ávila Camacho, durante octubre del 2020. Cuatro encuentros semanales realizados de manera virtual con ambos grupos. La estructura consta de cinco apartados. En el primero se detalla el diseño de la investigación. El segundo corresponde al marco teórico que da sustento a las TLD y define las competencias de pensamiento

histórico. En el tercero se ofrece un panorama contextual. Seguido de la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

En el apartado de conclusiones se propone a la TLD del *Popol Vuh* como una estrategia recomendable para consolidar las competencias de pensamiento histórico, e incluso, ofrece más beneficios siempre que se tengan en cuenta aspectos clave de calidad en su implementación.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien la Historia es el fascinante viaje del ser humano a su propio pasado, que invita a comprender el presente y proceder en él con certezas aprendidas, brindando la posibilidad de mejorar el actuar sobre las experiencias y los procesos (concluidos o no) que anteceden; en la docencia de educación básica, existe un desánimo y desinterés sobre la temática. En las aulas se observa una cultura que reniega de la utilidad de su enseñanza. Enrique Florescano alude a esta situación:

Según los datos disponibles, la Historia que hoy se enseña en nuestras escuelas es la materia más aborrecida por los niños, la más aburrida y la más apegada a métodos pedagógicos obsoletos. Es decir, los actuales sistemas

pedagógicos son los menos adecuados para incitar a los niños a conocer el pasado. (Florescano, 2002, pág. 146)

El personal docente de educación primaria experimenta en las aulas la gran distancia que existe entre el trabajo histórico profesional y la repetición-memorización del discurso histórico escolar² (Plá, 2014) (De Amézola, 2008). Acostumbrados a buscar que el alumno/a integre las narraciones y recuerde datos clave de la historia nacional y regional, se pierden las posibilidades de reflexión y desarrollo de pensamiento crítico que ofrece la Historia. Así, se torna secundario comprender el vínculo de los acontecimientos históricos con las vidas personales y colectivas, y se enfoca el trabajo en internalizar un discurso histórico como medio de identidad obligada. Para Alain Dalongeville (2003) una de las causas de esto, es la hegemonía de los desarrollos piagetianos, pues influyó en simplificar la enseñanza de la historia a una narración clara e incuestionable o bien posponerla para años posteriores.

Lograr una comprensión crítica de la Historia de México en la educación básica es hasta la fecha un reto para la mayoría de docentes. Es necesario buscar estrategias que faciliten la reflexión y comprensión de los procesos históricos y su trascendencia actual. El cuarto grado de

² Enseñanza de la Historia basada en una narrativa oficial única y estática.

nivel primaria abarca un tema pertinente para detonar discusión sobre si la historia pertenece únicamente al pasado: en los bloques I y II (López & Galicia, 2011), se aborda el poblamiento de América y las culturas mesoamericanas; en esta investigación se vinculan estas temáticas con la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas (CREA, 2018), para analizar su potencial generador de reflexiones críticas sobre dichos procesos históricos.

El Community of Research of Excellence for All (CREA) de la Universidad de Barcelona, define a las Tertulias Dialógicas como:

(...) la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en la lectura dialógica (Pulido & Zepa, 2010) y en los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Además, se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música. A través de las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad, a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. (CREA, 2018)

Las Tertulias Literarias Dialógicas son una manera de construir el conocimiento a partir de interacciones y diálogos igualitarios entre personas heterogéneas; en referencia a obras literarias que detonan discusiones y reflexiones de gran profundidad. La dinámica de trabajo es sencilla y otorga libertad a los y las participantes de compartir sus distintas interpretaciones del texto y dialogar sobre ellas:

Las personas participantes acuerdan previamente unas páginas o fragmentos de la obra y acuden a la tertulia con la lectura hecha. Una vez en el espacio de tertulia, dialogan sobre el contenido del texto o de los temas que se derivan de la lectura. Los y las participantes exponen párrafos o fragmentos que han seleccionado porque les han llamado la atención o les han gustado significativamente, les han traído recuerdos, etc. Se trata de compartir con el resto del grupo el sentido y las reflexiones que les han motivado esos párrafos. (...) una persona asume el rol de moderadora de la tertulia. Puede ser la maestra, una familiar, una persona voluntaria, cualquier persona. El moderador o moderadora es una persona más dentro de la tertulia y no puede imponer su opinión ni punto de vista. Su pa-

pel consiste más bien en favorecer que todas las personas intervengan y aporten sus argumentos, garantizar el respeto de los turnos de palabra y de todas las opiniones, priorizando a quienes intervienen menos o les cuesta más. De esta forma conseguimos que la participación sea igualitaria y lo más diversa posible. (CREA, 2018)

Se producen espacios de diálogo en los que se construye pensamiento crítico a partir de lecturas de alto nivel que detonan el abordaje de temas de interés general. La diversidad de interpretaciones y la libertad de participación favorecen el vínculo entre la vida cotidiana y los textos, e impulsan el gusto por la lectura al mostrar cómo a partir de los libros se pueden detonar reflexiones sobre la vida. Conviene aquí identificar que las reflexiones sobre una lectura irán encaminadas a las temáticas generadas dentro de cada grupo de trabajo. Por ello, es interesante valorar su pertinencia como complemento sobre los contenidos de la asignatura de Historia de México, es decir, qué tanto la implementación de esta estrategia favorece la comprensión histórica de los contenidos abordados.

Existe evidencia internacional que muestra resultados positivos en implemen-

taciones en distintos contextos (CREA, 2018), (Valls et al., 2014), (Álvarez & Guerra, 2016), (Mercer et al., 2016). Como Álvarez y Guerra nos precisan:

(...) tuvo un poder transformador en todas las personas envueltas en ella; (...) en los niños y niñas que pasaron de tomar decisiones en base a pretensiones de poder, a hacerlo en base a argumentos: de no leer en tiempo de ocio, a hacerlo regularmente, desearlo y potenciarlo, aprendiendo e interaccionando, respetuosamente, generándose un clima de solidaridad y confianza. (...) detrás de esta práctica hay un enorme potencial que se hace notar no sólo en la mejora de la lectura, sino también en la disposición hacia lo escolar y la convivencia en el aula, siendo muy necesaria la extensión de las prácticas de lectura y diálogo a todos los centros educativos. (Álvarez & Guerra, 2016, pág. 229)

Las TLD no se tratan de una técnica o una receta, sino de una actuación que emerge de teorías sobre el aprendizaje que vale la pena poner en práctica. Siguiendo a Rocío García:

¿Qué ocurre en ese momento en que se llevan a

cabo TLD? Pues que la zona de desarrollo próximo de la que habla Vygotski (1978), es decir la distancia entre lo que uno puede hacer solo o sola y lo que puede llegar a hacer con ayuda de otra persona en el lugar en donde se produce el aprendizaje, se multiplica todo el tiempo. Y esto es así porque el objetivo de la tertulia no es solamente la comprensión de lo que está escrito en el texto. Sino que el proceso de interpretación colectiva de la lectura se realiza una y otra vez de manera que se van entrelazando las ideas, las reflexiones y los comentarios, fomentando interacciones que ayudan al alumnado a recorrer la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978). (Mercer et al., 2016, pág. 98)

Poner en práctica una estrategia que conlleva las altas expectativas que la zona de desarrollo próximo que Vygotski plantea, resulta de sumo interés en la enseñanza de la Historia, luego de reconocer la dificultad que ha tenido la implementación de enfoques constructivistas y dialógicos en este ámbito. La escuela Gral. Rafael Ávila Camacho lleva cinco años involucrada en el proyecto Comunidades de Aprendizaje³

³ Es un proyecto encabezado por el centro CREA de la Universidad de Barcelona, quien realiza investigación de los resultados positivos que tienen las escuelas participantes y enriquece el proyecto al coordinar el proyecto INCLUD-ED de la Unión Europea en 2006. (Valls et al., 2014)

que nos propone utilizar las TLD. En este tiempo se han mostrado resultados importantes en comprensión lectora, escritura, participación y hasta convivencia derivados de esta estrategia⁴. Por ello, es relevante analizar y sistematizar su aprovechamiento para potenciar las competencias del pensamiento histórico y así definir su utilidad en la asignatura de Historia de México.

La trascendencia de esta propuesta de investigación es, que analiza una estrategia que permite la comprensión crítica de los textos literarios y la creación colectiva del conocimiento, en su vinculación con los contenidos de enseñanza de la Historia en el cuarto grado de primaria. Aporta también al debate de la pedagogía y el aprendizaje dialógico un caso de estudio sobre una pedagogía dialógica como forma de enseñanza de la Historia de México. Al mismo tiempo sistematiza un ejercicio de interacción colectiva en tiempos de trabajo a distancia.

La hipótesis de la que parte esta investigación es que las Tertulias Literarias Dialógicas, incluso en plataformas virtuales, favorecen la comprensión lectora y la creación de sentido a partir de la lectura dialógica de textos clásicos de la literatura universal. Los resultados de esta actividad trascienden el ámbito de lenguaje y comunicación, facilitando la reflexión y conso-

⁴ Afirmación basada en informes internos de Vía Educación, resultados de prueba PLANEA y entrevistas a docentes. (Vía Educación AC, 2018) (Vía Educación AC, 2017)

lidación de contenidos abarcados en otras asignaturas.

OBJETIVOS

El objetivo general consiste en analizar la implementación virtual de la Tertulia Literaria Dialógica con el texto *Popol Vuh* en la enseñanza de los bloques I y II de la asignatura de Historia de México en el cuarto grado de la Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho.

Los objetivos específicos son:

- Sistematizar la experiencia de implementación virtual de la Tertulia Literaria Dialógica con el texto *Popol Vuh* en el cuarto grado de la Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho.
- Valorar los resultados de la implementación de la Tertulia Literaria Dialógica en función de las competencias esperadas en la asignatura de Historia.
- Pilotear una estrategia enfocada en el fomento a la convivencia y lectura de comprensión crítica basada en los clásicos de

la literatura universal para la enseñanza de la Historia de México en tiempos de pandemia.

- Definir si la Tertulia Literaria Dialógica es, o no, una estrategia pertinente para la consolidar la comprensión de la Historia de México.

MARCO TEÓRICO

Jürgen Habermas, el pensador social contemporáneo más importante para George Ritzer, identificó a la interacción social como la acción más característica y generalizada de los fenómenos humanos (2002, pág. 182). En este elemento, Habermas observa la capacidad de transformación positiva del mundo a partir de lograr la comunicación no distorsionada con el objetivo de la comprensión comunicativa. En la sociedad actual existen componentes con la potencialidad de generar esas transformaciones. Para este autor, el problema está en la racionalización de la acción racional intencional (mundo del trabajo) y en cómo esta ha desarrollado las fuerzas productivas al grado de incrementar el control tecnológico sobre la vida. La solución está en el mundo de la comunicación, de las interacciones

sociales, en la acción comunicativa. “La racionalización de la acción comunicativa conduce a la liberación de la dominación sobre la comunicación, a una comunicación libre y abierta” (Ritzer, 2002, pág. 183)

La sociedad racional que Habermas delinea tiene una menor represión y rigidez normativa, la define la supresión de barreras que perturban la comunicación. Se constituye así, un sistema de comunicación en donde las ideas se exponen y defienden abiertamente frente a las críticas, mediante la argumentación. El debate argumentado consiste en el elemento principal para la expresión plena de la verdad consensuada. (Ritzer, 2002, pág. 185)

La potencialidad que Habermas encuentra en los actos comunicativos respalda la búsqueda de estrategias educativas que promuevan el diálogo transformador. Coincide con Paulo Freire, quien define el diálogo, elemento fundamental de la comunicación, como una herramienta liberadora para el ser humano:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por

eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (Freire, 1971, pág. 104)

Sobre esta idea, Freire plantea la necesidad de un método activo, dialogal, participante y crítico: "...que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes (...)" (Freire, 1971, pág. 103). En este sentido, ambos autores dotan de gran responsabilidad la labor educativa y ofrecen una posibilidad transformadora a partir de la práctica del diálogo igualitario⁵.

En este caso resulta imprescindible conocer la definición de aprendizaje dialógico y sus características, debido a que es una propuesta enmarcada en las ideas de Habermas y Freire, para potenciar el aprendizaje a partir de interacciones educativas de los agentes involucrados directa e indirectamente en la educación. También, es el marco dentro del cual se proponen las Tertulias Literarias Dialógicas como una estrategia educativa que genera éxito académico. (CREA, 2018)

⁵ Este tipo de diálogo es la base para la construcción colectiva del conocimiento y potencia el aprendizaje mediante las interacciones. Se basa en priorizar la validez de los argumentos de cada comentario en vez de la posición de poder de quien lo enuncia. (Aubert et al., 2009)

Así, el concepto de aprendizaje dialógico consiste en tener en cuenta las interacciones y la participación de la comunidad como claves para mejorar el aprendizaje y lograr el éxito académico:

Las concepciones del aprendizaje de la sociedad industrial, al poner el énfasis en la dimensión intrapsicológica del estudiante, olvidaron la dimensión dialógica. En la actualidad, el aprendizaje dialógico (...) pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y resulta un marco científico útil para explicar cómo las personas aprenden más y mejor. (Aubert et al., 2009, pág. 129)

Contrastante con la mirada tradicional de la lectura, donde lo principal es la relación individual con el texto donde los conocimientos previos y el contexto de cada persona determinan su comprensión, el enfoque de lectura derivado del aprendizaje dialógico propone entenderla como un proceso más allá de la alfabetización individual, ampliando las competencias lectoras a partir de las interacciones con más personas. Desde esta perspectiva la lectura no puede ser un acto descontextualizado debe contrastarse con las realidades sociales, conlleva una comprensión compartida, una reflexión crítica y es capaz de dotar de sentido el acto de leer para las personas participantes. La mejor

forma de hacerlo es teniendo en cuenta las distintas interpretaciones de un texto para crear conocimiento colectivo. (Aguilar et al., 2010)

La perspectiva dialógica propone, para sustentar sus postulados, elementos teóricos que otorgan peso decisivo a las interacciones como medio de potenciar el aprendizaje de todas las personas. Chomsky postula en su teoría de la gramática universal que la capacidad de lenguaje es innata al ser humano y cualquier persona tiene capacidad de participar en un diálogo aportando su interpretación de un texto (Pulido & Zepa, 2010). Se favorece el aprendizaje a partir de la participación de distintas personas en un diálogo igualitario sobre un texto. Las investigaciones de Vygotski evidencian cómo las interacciones detonan un mayor aprendizaje que las habilidades y conceptos previos. De la misma manera Gordon Wells, pone énfasis en las interacciones como el mayor motor del aprendizaje (Aguilar, Alonso et al., 2010). Esto ofrece una herramienta para transformar la realidad de millones de personas que carecen de acceso a una educación de calidad a quienes se han limitado oportunidades basadas en concepciones tradicionales.

Con estas bases teóricas, la sencilla dinámica de las TLD detona una comprensión colectiva del texto que no sería posible mediante un enfoque intrapsicológico. Basada en el diálogo igualitario, esta actividad contribuye a ge-

nerar un ambiente de confianza en el que las y los participantes reflexionan sobre las interpretaciones vertidas. No se busca llegar a una conclusión general ni posicionar la postura del docente. La intención es enriquecer la perspectiva de cada quien con las aportaciones de las demás personas consolidando la capacidad crítica y dándole sentido a lo leído.

Beatriz Aisenberg menciona que es posible vincular estrechamente el ejercicio de la lectura y la construcción de conocimiento histórico. Menciona que es tarea pendiente

(...) promover en el aula una modalidad de lectura compatible con la construcción del conocimiento histórico. (...) nos planteamos como tarea el diseño y el estudio del funcionamiento de situaciones de lectura para el aprendizaje de la historia que apunten a un equilibrio entre a) el espacio necesario para que los alumnos asuman el desafío de leer, encaren las dificultades y aprendan progresivamente a resolverlas y b) sólidas intervenciones del docente que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y que brinden la información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo. (Aisenberg, 2012, pág. 274)

Jeferson Da Silva (2009) sugiere pensar en distintas formas de trabajar la lectura para aprovechar las potencialidades de esta y detonar la comprensión histórica del proceso de la conquista. En su artículo “Diario del primer viaje de Colón: una posibilidad de enseñanza/aprendizaje de Literatura e Historia” nos dice:

(...) es importante levantar cuestiones y buscar las respuestas en el Diario, confrontarlo con los libros didácticos, adaptarlo para drama y representar los hechos en él narrados, elaborar un Diario que reflexione sobre la visión indígena, se contraponiendo a la europea, buscar los adjetivos relacionados al pueblo indígena, para identificar las imágenes en el Diario y en los libros didácticos, dividirlo en trochos para análisis, identificar y reflexionar sobre el choque cultural, definir actividades interdisciplinarias entre Literatura e Historia. (Da Silva, 2009, pág. 109)

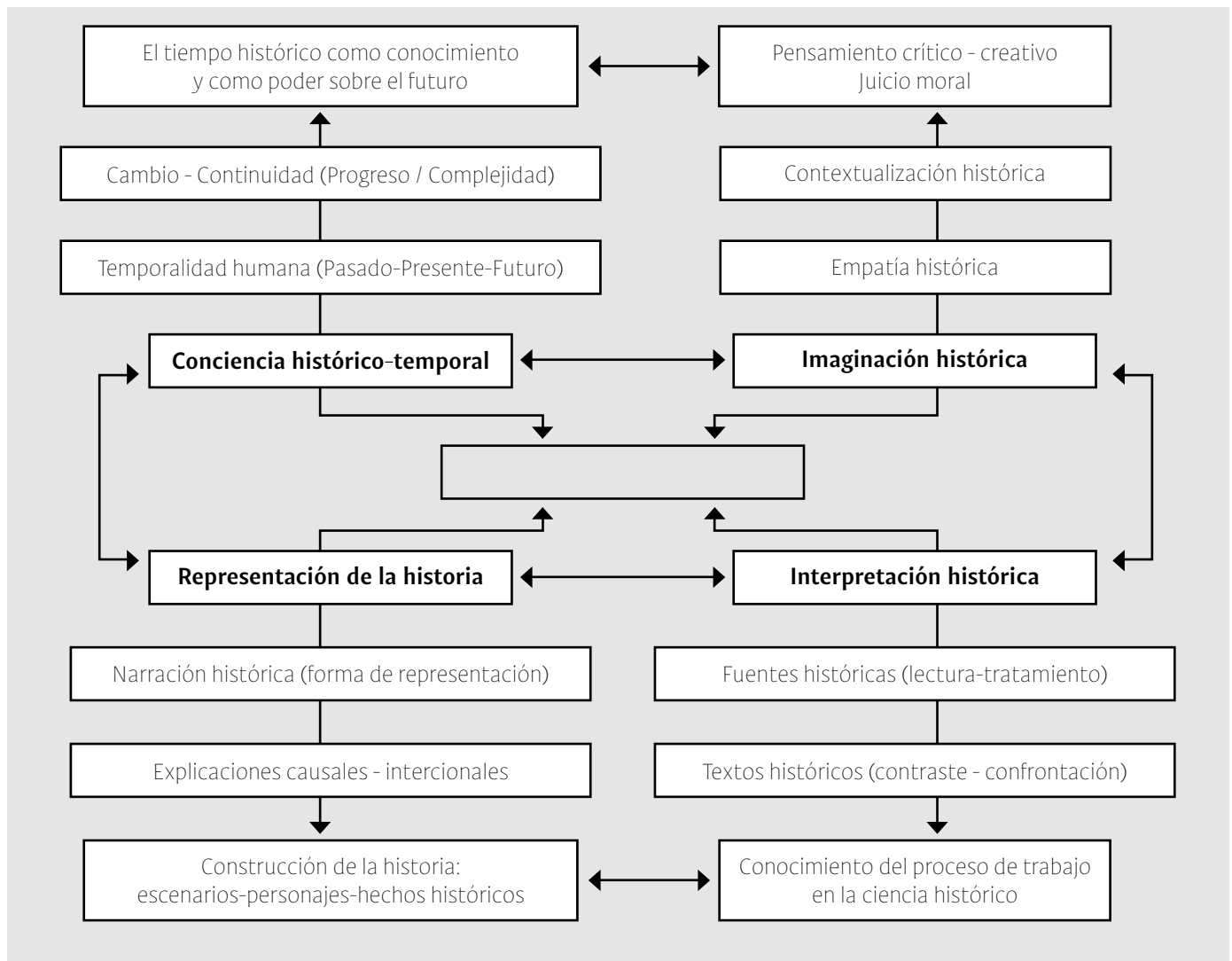
Para delinear el enlace entre una estrategia dialógica como las TLD y la enseñanza de la Historia es menester señalar lo que se entiende por competencias de pensamiento histórico y en este trabajo nos ceñiremos a las ideas de Antoni Santiesteban quien dice:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar,

pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (Santiesteban, 2010, pág. 39)

En este sentido, el autor propone un esquema que expresa cuatro tipologías de conceptos relacionados a la formación de competencias de pensamiento histórico:

Ilustración 5. Pensamiento histórico



Fuente: (Santesteban, 2010, pág. 39)

El detonante de estas capacidades pasa por la planeación adecuada del docente en Historia mediante estrategias y recursos pertinentes. La creación de espacios dialógicos de aprendizaje permite enriquecer conocimientos a partir de las múltiples interpretaciones de sus participantes. Entorno a un texto histórico de gran relevancia y con la revisión previa de los contenidos de la unidad, dichos espacios de trabajo complementarios prometen enriquecer las competencias del pensamiento histórico.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Ante el riesgo sanitario por el virus SARS-CoV-2, las escuelas de México suspendieron clases presenciales a partir del 23 de marzo, enfocándose en el trabajo virtual. A partir de ello, se observa una cantidad menor, pero no menos importante, de estudiantes que no han mantenido contacto cercano con sus docentes. Un aspecto preocupante pues están quedando fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta intervención se ha buscado la participación directa o indirecta de todos y todas las alumnas inscritas en cuarto grado.

Trabajar virtualmente una Tertulia Literaria es posible pero retador: la principal adecuación tiene que ver con la gestión del ambiente de aprendizaje. En una TLD presencial el contacto con las y los partici-

pantes se genera en un aula donde el acomodo del mobiliario se hace en círculo para favorecer el diálogo igualitario. La constante convivencia y las actividades educativas con enfoque dialógico de distintas asignaturas permiten consolidar un espacio de confianza y respeto que a la distancia se vuelve desafío.

En temas más logísticos, la TLD virtual requiere el conocimiento básico sobre la plataforma Zoom, elegida para esta propuesta, así como conexión estable a internet. Las familias están conscientes de la necesidad de que sus hijos e hijas participen de esta forma, sin embargo, hay quienes tienen dificultad para lograrlo. Trabajar en la virtualidad brinda la oportunidad de integrar a las familias en las actividades educativas, ya sea acompañando directamente a sus hijos e hijas en los enlaces virtuales, o bien, preparando previamente con ellos y ellas la TLD.

Otro ámbito contextual es la gran diversidad cultural que México posee. Múltiples comunidades con distintas visiones han aportado en su construcción como nación. Los pueblos indígenas son de los principales referentes identitarios. A lo largo y ancho del territorio se encuentran elementos culturales que han permanecido, no intactos, a lo largo del tiempo. Pese a que la tendencia ha sido la prevalencia de la cultura mestiza,

los pueblos indígenas y sus elementos culturales continúan presentes en la vida cotidiana. Esto vuelve a la enseñanza del periodo histórico de su auge una oportunidad para propiciar la conciencia histórica sobre la relevancia de estos pueblos para nuestra historia y nuestro presente cotidiano. Sin embargo, para el alumnado de la Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho constituye un reto la creación de sentido de utilidad de los contenidos de los bloques I y II de Historia de cuarto grado, correspondientes al poblamiento de América, el cultivo del maíz y las culturas mesoamericanas.

A) La Escuela Primaria Gral. Rafael Ávila Camacho

La Escuela Gral. Rafael Ávila Camacho se encuentra al sur de la ciudad de Puebla, en los márgenes, sobre las tierras antes cultivables de la zona de Chapulco, ahora rodeada por desarrollos habitacionales populares. Aunque el municipio tiene un índice general de marginación muy baja, colonias cercanas como Agua Santa se contemplan como de alta marginación (CONAPO, 2012).

Más de 450 estudiantes se encuentran inscritos en la institución. Los grupos están conformados por un promedio de 40 alumnos y alumnas. Cuenta con un equipo de 17 personas, entre administrativos y docentes de apoyo y frente a grupo. Los resul-

tados de la escuela la ubican en el lugar 744 de 3,427 escuelas en el estado, según la página mejoratuescuela.org (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2020). Se tiene gran participación de las familias que apoyan en actividades educativas. La convivencia no ha representado un problema grave. La solidaridad, en general, se observa en la inclusión que fomentan los mismos niños y niñas.

Desde noviembre de 2015 la escuela se encuentra participando en el proyecto Comunidades de Aprendizaje que enfatiza el diálogo, las interacciones y la participación de la comunidad como detonantes de aprendizaje. Siendo una de las actividades principales la Tertulia Literaria Dialógica. Para 2018, los cambios que el director percibía en la escuela se enfocaban en la cohesión social, específicamente en una mayor participación educativa de la comunidad, y en la mejora académica reflejada en la expresión oral y participación de niñas y niños. (Vía Educación AC, 2018)

De acuerdo con la percepción de docentes consultados, ha favorecido el desenvolvimiento de las niñas y niños en diálogos ante otras personas, generando confianza para facilitar su expresión oral y haciéndolo basados en argumentos sólidos. También, esta actividad ha permitido elevar las expectativas que las y los docentes tienen

en cuanto al aprendizaje de niñas y niños. Ha sido un espacio que evidencia la capacidad que tienen los alumnos de reflexión y construcción colectiva de conocimiento (entrevista realizada el 11/08/20). En la prueba PLANEA se observa una tendencia positiva que el director de la escuela adjudica, en parte, a las TLD. (Vía Educación AC, 2018)

B) El contexto curricular: la enseñanza de Mesoamérica

Basado en el programa 2011 de la Secretaría de Educación Pública, el contenido en Historia, dividido en cinco bloques, abarca desde el poblamiento de América hasta el camino hacia la Independencia de México. Los bloques I y II corresponden a las temáticas de Poblamiento de América al inicio de la agricultura y Mesoamérica (López & Galicia, 2011):

Bloque I. Poblamiento de América al inicio de la agricultura

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ubica el proceso de poblamiento de América y el surgimiento de la agricultura utilizando siglo, milenio, a.C. y d.C. • Identifica geográficamente Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DEL POBLAMIENTO DE AMÉRICA Y EL SURGIMIENTO DE LA AGRICULTURA. UBICACIÓN ESPACIAL DE ARIDOAMÉRICA, MESOAMÉRICA Y OASISAMÉRICA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Describe el origen y proceso del poblamiento de América y del actual territorio mexicano. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Cómo fue que algunos de los grupos de cazadores y recolectores lograron desarrollar la agricultura y cambiar su forma de vida?</p> <p>EL POBLAMIENTO: MIGRANTES DE ASIA A AMÉRICA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Señala las características de los primeros grupos nómadas para explicar los cambios en la forma de vida a partir de la agricultura en el actual territorio mexicano. 	<p>LOS PRIMEROS GRUPOS HUMANOS EN EL ACTUAL TERRITORIO MEXICANO.</p> <p>UNA NUEVA ACTIVIDAD: LA AGRICULTURA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las características del espacio geográfico de Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica. 	<p>ARIDOAMÉRICA, MESOAMÉRICA Y OASISAMÉRICA: Características geográficas y culturales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado, y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</p> <p>LA PINTURA RUPESTRE. LA IMPORTANCIA DEL CULTIVO DEL MAÍZ.</p>

Tabla 1. Aprendizajes esperados y contenidos Bloque I. Fuente: (López & Galicia, 2011, pág. 156)

Bloque II. Mesoamérica

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ubica temporal y espacialmente las culturas mesoamericanas aplicando los términos siglo, a.C. y d.C. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LAS CULTURAS MESOAMERICANAS.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las características y reconoce los aportes de las culturas mesoamericanas y su relación con la naturaleza. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Cuál es el legado cultural de los pueblos mesoamericanos?</p> <p>CULTURAS MESOAMERICANAS: Olmeca, Maya, Teotihuacana, Zapoteca, Mixteca, Tolteca, Mexica.</p> <p>LAS EXPRESIONES DE LA CULTURA MESOAMERICANA: Conocimientos matemáticos y astronómicos, calendario, escritura, prácticas agrícolas, herbolaria, festividades y arte.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</p> <p>LAS IDEAS PREHISPÁNICAS SOBRE LA CREACIÓN DEL HOMBRE. LA PRESENCIA INDÍGENA EN LA ACTUALIDAD.</p>

Tabla 2. Aprendizajes esperados y contenidos Bloque II. Fuente: (López & Galicia, 2011, pág. 156)

Sobre las temáticas señaladas, una docente entrevistada asegura que “no hemos sabido cómo se aterrizan al presente”, hace énfasis en una necesaria revisión de cómo se imparten los contenidos (Entrevista a docente 13/08/2020). La centralidad está en encontrar estrategias que logren despertar el interés de niñas y niños, y no en delegar la total responsabilidad en ellos y ellas por sentir rechazo hacia estas temáticas.

El libro de texto es una herramienta básica para el abordaje; sin embargo, es necesario complementar con recursos y estrategias que enriquezcan las interacciones y favorezcan los logros de aprendizaje (Reyes et al., 2019). El contenido en formato de video es bastante utilizado y con resultados positivos. También, se realizan actividades diversas que buscan ofrecer experiencias prácticas-vivenciales sobre los temas. Otra estrategia con resultados positivos es la transversalidad temática entre asignaturas⁶. Ante el inicio del ciclo escolar 2020-2021 en la modalidad a distancia, la estrategia de abordaje está muy vinculada con el libro de texto y los videos generados por Televisión Educativa⁷, una estrategia del gobierno federal para asegurar el alcance educativo en

⁶ Es la manera de articular temas y actividades de distintas asignaturas para abordarlas simultáneamente.

⁷ Ejemplos de estos videos, retomados por el grupo 4°B, son: El maíz, más que un alimento para México (<https://youtu.be/XPHvwfQfyaU>) y La milpa y sus beneficios (<https://youtu.be/qvNuh-avDIg>).

la situación de contingencia por COVID-19. En este sentido, cobra importancia reforzar y complementar los aprendizajes mediante estrategias de aprendizaje dialógico.

El reto en la enseñanza de este tema no sólo es lograr la conciencia histórica sobre los pueblos que se asentaron originalmente en el territorio y su trascendencia actual, sino detonar en el colectivo docente la autoreflexión y el interés en implementar estrategias que permitan romper con la asociación de historia-aburrimento presente en gran parte del alumnado.

METODOLOGÍA

La Tertulia Literaria Dialógica se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes (4° “A” y 4° “B”). Cada uno realizó cuatro sesiones de una hora con fragmentos del Popol Vuh, todos los miércoles del mes de octubre de 2020. La comunicación constante con el alumnado y sus familias se dio principalmente por medio de WhatsApp, allí se hizo la invitación a participar, el envío del texto en formato digital y los enlaces de cada videollamada. Los encuentros fueron por la plataforma Zoom. En promedio, participaron 27 estudiantes del grupo 4° “A” y 18 del grupo 4° “B”.

A quienes no participaron en el enlace en directo, se solicitó previamente el párrafo

seleccionado y su comentario sobre él. En la TLD se comparten párrafos e ideas de las personas participantes, y se tomaron en cuenta las ideas de quienes no lograron enlazarse en directo, pero compartieron a través de WhatsApp sus participaciones.

El siguiente cuadro incluye los principales datos de las 8 tertulias realizadas:

Datos generales de las sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas

Grupo	Sesión	Fecha	Participantes	Duración	Páginas trabajadas	Párrafos compartidos	Comentarios sobre los párrafos
4°A	1	07 de octubre	32	39 minutos	9-16		
	2	14 de octubre	24	34 minutos	27-30	15	10
	3	21 de octubre	28	41 minutos	44-47	10	6
	4	28 de octubre	27	35 minutos	65-68	13	13
4°B	1	07 de octubre	19	48 minutos	9-16	15	9
	2	14 de octubre	19	44 minutos	27-30	11	19
	3	21 de octubre	11	47 minutos	44-47	9	28
	4	28 de octubre	24	60 minutos	65-68	5	22
						9	41

Tabla 3. Datos generales de las sesiones

Para las TLD es sumamente importante trabajar con textos que hayan mostrado gran calidad, que toquen temas fundamentales para el ser humano y tengan reconocimiento universal. La lectura de clásicos de la literatura es un indispensable. Aunque el *Popol Vuh* no se encuentre en la lista de opciones recomendadas⁸, posee características que podrían ubicarle como narraciones relevantes para la humanidad: aborda temas fundamentales sobre el origen del mundo y el ser humano, muestra una relación con la naturaleza de respeto y admiración; además, contiene las visiones culturales de un grupo de suma relevancia para la humanidad como lo son las comunidades mayas, que se mantienen vivas en la actualidad.

Es destacable la importancia que tienen estas narraciones para la comprensión de las poblaciones mayas a lo largo de la historia, y de la identidad nacional forjada a partir de la diversidad cultural. Siguiendo a Cristóbal León Campos, el utilizar códigos y narraciones mayas contribuye a la mejora de la comprensión del mundo indígena y de nuestra realidad multicultural. La acción consciente indígena, plasmada en narraciones, códigos y otros medios, permite analizar la vitalidad actual de las comunidades y su transforma-

ción permanente. (León, 2011)

Se eligió el texto en edición adaptada con el objetivo de analizar su apoyo en la consolidación de los contenidos del bloque I y II de Historia de cuarto grado. Se seleccionaron cuatro apartados del *Popol Vuh* con la finalidad de desmenuzar con mayor detalle temáticas enlazadas al contenido académico revisado en los bloques:

⁸ Las recomendaciones de la Universidad de Barcelona se pueden consultar en este enlace: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/tertulias-literarias-dialogicas-tld/>

Fragmentos del texto seleccionados	
Fragmentos	Contenido
(1) Inicio de la primera narración pp. 9 a 16	Esta parte inicial resalta el origen del ser humano como producto de los dioses con la finalidad de crear seres que les rindan pleitesía. Cuenta los diferentes materiales utilizados que no rindieron los frutos que se buscaban.
(2) Inicio de la segunda narración pp. 27 a la 30	En este pequeño apartado se narra la historia de los antepasados de Ixbalanqué y Hun Ahpú. Detalla el juego de pelota característico de la cultura maya.
(3) Obras de Hun Aphú e Ixbalanqué pp. 44 a la 47	En esta parte se narran las actividades de ambos dioses vinculadas a l trabajo de la milpa y cómo es que no están destinados a trabajar la tierra, sino al juego de pelota.
(4) Formación de los hombres de maíz pp. 65 a la 68	Contempla la elección del maíz como el elemento para la creación del ser humano.
Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de fragmentos a leer.	

Tabla 4. Fragmentos trabajados

Se consideraron estos apartados debido a la clara vinculación con las temáticas propuestas por el programa de estudios en cuanto al origen e importancia del maíz, además de incluir las características del juego de pelota. La parte excluida consiste en narraciones de afrontas entre dioses y demonios que, aunque ofrecen una idea de la visión del maya del mundo, no exponen temáticas relevantes para la reflexión que se buscó detonar. Sin embargo, para una futura intervención se recomienda abordar el texto completo para confirmar o refutar, junto con niños y niñas, el argumento anterior.

En cuanto a las herramientas de recopilación de datos e información, para valorar el impacto de la TLD, se utilizan primordialmente herramientas cualitativas. Se analizan las sesiones registradas en video, un grupo focal de 6 familiares que acompañaron a sus hijos e hijas, y una encuesta. Las técnicas fueron la observación participante, grupos de discusión comunicativa, una encuesta y entrevistas semiestructuradas; además de los registros de las sesiones para el análisis de los diálogos.

Con el objetivo de reforzar los hallazgos e interpretaciones colectivas, se realizó una encuesta a todos los estudiantes participantes sobre la utilidad de la actividad para el aprendizaje de la Historia de México. La en-

cuesta generada mediante Zoom al finalizar las sesiones 2, 3 y 4 de las Tertulias, constó de tres preguntas respondidas por niñas y niños: ¿Aprendiste algo nuevo?, ¿Te conectaste solo/sola o con alguien? y ¿Participaste con algún comentario en la tertulia?

Se categorizan las temáticas abordadas en las sesiones a manera de ejes de reflexión que ofrecen información sobre el nivel de análisis colectivo. Dichas temáticas cobran relevancia pues son expresiones auténticas del pensamiento de niñas y niños dado el ambiente logrado. En todo momento se procuró el diálogo igualitario al favorecer la libertad de expresarse sin ser corregido tajantemente por el profesor, sino siendo regulado por el mismo grupo, esto fortalece la seguridad de compartir sus reflexiones y asegura que las distintas ideas del texto sean vertidas y comentadas en el diálogo.

La información se analiza contrastando los elementos teóricos con los datos recabados y las interpretaciones de los actores involucrados. En el análisis de los diálogos cobraron especial relevancia las competencias de pensamiento histórico: *imaginación histórica, interpretación histórica, representación de la historia y conciencia histórica temporal*. El cronograma de trabajo de esta investigación abarcó de julio a noviembre de 2020.

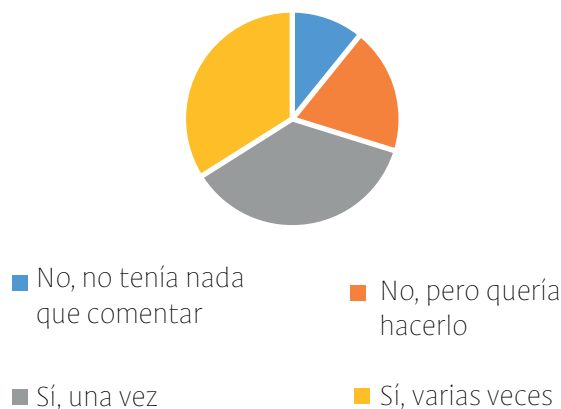
RESULTADOS

A) Sobre la estructura de las sesiones

Las encuestas realizadas a través de Zoom indican que la mayoría de estudiantes participaron en las sesiones, al menos una vez por sesión. Así, la mayoría compartió sus reflexiones del texto ante el grupo (gráfica 1). La segunda gráfica corresponde a la participación de la familia durante las conexiones. Más del 60% de los enlaces se realizaron con algún familiar presente. Esto otorga seriedad a la actividad, y las familias se esfuerzan por incentivar a sus hijos e hijas a participar en la dinámica. Para las niñas y niños representa un estímulo que sus familiares estén presentes en los procesos de aprendizaje y se logran coordinar las dinámicas escolares con las familiares. El involucramiento de la familia favorece la preparación previa y la participación en la actividad por parte del alumnado, y esto incide en la calidad de los argumentos vertidos:

—De lo que dijo mi compañero, lo que también dice mi mamá es que eso era de cultura pre-hispánica (...) Como dice mi mamá somos multiculturales de distintas culturas y eso. (...) ya que, de varias religiones y eso, todo mundo tenemos algo que nos hace únicos y a cada país. (TLD, 4°B, 21-10-20)

¿Participaste en la tertulia?

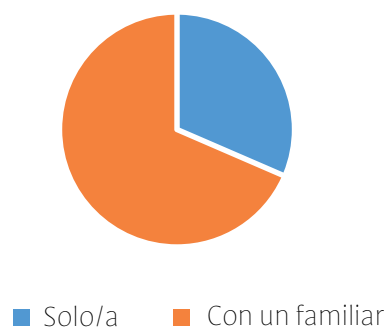


Gráfica 1. Participación en Tertulia

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta en Zoom (sesiones 2, 3 y 4).

Ante la pregunta ¿Aprendiste algo nuevo?, de casi 100 respuestas a lo largo de las sesiones, únicamente una registra “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, todas las demás coinciden en la respuesta “De acuerdo”.

¿Te conectaste solo/a o con alguien?



Gráfica 2. Conexión acompañada

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta en Zoom (sesiones 2, 3 y 4).

El alto grado de participación propicia la escucha de distintas perspectivas sobre la lectura. A esto cabe agregar el número de comentarios realizados a los párrafos compartidos, lo que indica la estructura del diálogo: a más párrafos compartidos más diversos resultan los temas abarcados.

B) Sobre la apreciación de las familias y maestras

Los comentarios de las maestras y las mamás que siguieron de cerca la actividad confirman las bondades de las TLD. En la entrevista con maestras se destacó la alta participación de niñas y niños y el ánimo de compartir sus reflexiones, como evidencia de tener la lectura previamente preparada. Este interés en la lectura de un texto como el Popol Vuh no es común en dinámicas individuales de trabajo. Permitió abordar temas de Historia con ánimo e interés del estudiantado, impulsado, además, por sus familias.

Por otra parte, resulta muy significativa la percepción general de las mamás consultadas. Se narran a continuación algunas de ellas:

—(...) A veces hay pequeños debates porque unos no están de acuerdo con lo mejor con ciertas cosas, (...) Es un cúmulo de opiniones y de experien-

cias que ellos van guardando y sí les ayuda mucho a soltarse, a expresarse y como se reúnen se hace bonita la tertulia. (...) se les hace un hábito el leer, el tener un horario para su tertulia, aparte de que exponen por qué les gusto. Les vienen ideas, recuerdos, si no lo escribieron, con los que sus compañeros van comentando se va su experiencia acrecentando.

—Yo me acuerdo de que mi hija nunca quería hablar y ahora la escucho y (...) la verdad sí quedo sorprendida. Eso quiere decir que todo esto funciona. (...) También desarrollan el respeto, el respetar que pues no todos pensamos igual. (...) Les desarrolla mucho el lenguaje.

—Para mí es una de las actividades más importantes que hemos desarrollado porque se le da validez a la opinión de un niño. (...) se le da la importancia de estructurar un comentario (...) respetar que puede no estar de acuerdo y llegar a un consenso. (...) darle la importancia a lo que dice un pequeño les puede cambiar muchos aspectos de su vida.

—Relacionarlo con nuestra vida es también conocerlos y que ellos a su manera y a sus palabras se expresen. (...) a veces se nos hace muy fácil juzgar y no sabemos las batallas por las que están pa-

sando. (...) les ha enseñado a interesarse también en lecturas sobre temas como el que leímos. De repente es la lectura la que te envuelve y terminas un libro y te gustó. Nos ha gustado porque te abre la ventana a otros géneros, a la Historia, por ejemplo.

—Me encantó porque lo que no había podido lograr en años con mi hija, lo logré en 3 sesiones. (...) no era de participar, es muy introvertida y me sorprendió la última sesión. (...) Vi un avance gigantesco en mi hija de años que yo había trabajado con ello. Mi hija se dio cuenta que no hay el que se burla, que se ríen, el respeto entre ellos. (...) en estas sesiones avanzó lo de años de trabajo que había yo intentado en ella. (Grupo de Enfoque con mamás, 30-10-20)

Estas citas confirman los beneficios que las TLD nos proponen desde su concepción y fundamento teórico. Permiten fortalecer habilidades comunicativas, convivencia y detonar el interés por la lectura e investigación de diversos contenidos. Habrá quienes cuestionen la falta de conclusión y/o corrección de algunos tópicos discutidos; sin embargo, para favorecer la participación y las capacidades de investigación es central no dirigir las ideas hacia lo que el docente o moderador piensa que es lo más adecuado. La libertad de expresarse fortalece la seguridad de comentar sus reflexiones y el que el grupo las escuche y comente. La TLD aporta una práctica de diálogo igualitario y un acercamiento y utilización de los contenidos revisados en clase. Es una estrategia que complementa el aprendizaje, no sustituye las actividades específicas sobre el currículo, sino que establece un espacio de diálogo para ponerles en práctica y dotarles de sentido.

sarse fortalece la seguridad de comentar sus reflexiones y el que el grupo las escuche y comente. La TLD aporta una práctica de diálogo igualitario y un acercamiento y utilización de los contenidos revisados en clase. Es una estrategia que complementa el aprendizaje, no sustituye las actividades específicas sobre el currículo, sino que establece un espacio de diálogo para ponerles en práctica y dotarles de sentido.

C) Sobre la diversidad de temáticas abordadas

En este contexto, los temas vertidos desde las reflexiones individuales se vuelven diálogos colectivos. Ante la escucha atenta, las participaciones de cada quien resultan detonadoras de dudas, correcciones, profundizaciones e indagaciones posteriores. Por ello, las líneas de reflexión cobran vital relevancia para analizar los alcances de esta actividad. A lo largo de las cuatro sesiones se tocaron repetidamente temas de ecología como el respeto a la naturaleza, los animales y la contaminación; de multiculturalidad como la diversidad de culturas y de formas de entender el mundo, los rasgos de diversas culturas que conforman la nuestra; de agricultura al abordar el origen del maíz, la milpa y su importancia histórica y actual; y de religión y ciencia al cuestionarse sobre el origen del mundo y del ser humano, incluso cuestionándose los axiomas propios.

Estos temas resultan ser trascendentales no sólo para los contenidos de la asignatura de Historia en sus bloques I y II, sino que se vuelven vitales para la concepción de la vida del ser humano. A continuación, unos ejemplos:

—Me gustó porque lo del agua me recordó cuando visité el mar, y también la ciencia y la geografía ya que ahí estábamos viendo el agua y pues cómo sembraban los antepasados. A mí la lectura se me figuró a la biblia o a un poema porque hablaba sobre los animales cómo se fue a crear el agua, etcétera.

—A mí me recordó que (...) que tenemos que cuidar todo sobre todo la naturaleza porque ahorita hay mucha contaminación, muchas cosas y en algún momento eso nos puede costar la vida, nos puede pasar lo que dice en el libro que se nos puede rebelar la naturaleza. (TLD 07-10-20)

Dialogar en un contexto igualitario esta diversidad de temas contribuye a fomentar las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, las capacidades de investigación y el respeto ante las diversas formas de pensar el mundo. Una de las mamás participantes en el grupo de enfoque comenta al respecto:

—A mí me gusta la diversidad de los temas que se han tocado porque eso nos permite ver cómo ellos han crecido y cómo va cambiando su mentalidad al paso del tiempo. Cómo va madurando el concepto en que ellos entienden el mundo (...) Ellos empiezan a estructurar otro tipo de críticas, empiezan a tener otra mentalidad (...). (Grupo de Enfoque con mamás, 30-10-20)

Para Jerome Bruner un paso importante en el desarrollo cognitivo de niñas y niños es “empezar a pensar sobre sus pensamientos además de sobre «el mundo»” (1997, pág. 70). A partir de la diversidad de temáticas, las intervenciones durante las sesiones reflejan una capacidad crítica y reflexión profunda sobre la manera de pensar el mundo que cada quien posee:

—Mi comentario es que yo tengo una pregunta porque hay varias personas que creen en Padre Yavhé, hay otros que creen en Quetzalcóatl, hay otras que creen hasta en la muerte, otras que creen que según hay dioses chinos. Pero entonces yo no sé y para mí es todo un misterio saber si todos esos dioses existen o sólo son un mito. Pero también en los museos se encuentran los dinosaurios, pero en la Biblia no dice que Dios creó a los dinosaurios, entonces yo no sé si sean reales los dioses que creemos o son un mito. (TLD 28-10-20)

Esto es un ejemplo de cómo la intervención detonó interacciones que potenciaron la reflexión colectiva de diversos temas. La percepción de resultados positivos es clara en los comentarios de mamás, maestras y en los diálogos vertidos en las cuatro sesiones. Más allá del aporte en cuanto a los contenidos de los bloques I y II de Historia, las maestras reconocen la transversalidad lograda. Se comentaron temas vinculados a Historia, pero también a Ciencias Naturales y Español. Las docentes identificaron la puesta en práctica de algunos conocimientos trabajados en distintas asignaturas. Es decir, fungió como un espacio de consolidación de aprendizajes al dotarles de utilidad en los diálogos de las tertulias (Entrevista con docentes, 29-10-20). Sin embargo, más allá de las ya esperadas bondades de la TLD, resulta indispensable analizar si incide en el apartado histórico.

D) Sobre las competencias de pensamiento histórico

Para el programa oficial, las competencias a favorecer en los bloques I y II son: 1) Comprensión del tiempo y del espacio histórico, 2) Manejo de información histórica, y 3) Formación de una conciencia histórica para la convivencia (López & Galicia, 2011). Los aprendizajes esperados que se vieron favorecidos son: 1) Señala las características de los primeros grupos nómadas para explicar los cambios

en la forma de vida a partir de la agricultura en el actual territorio mexicano; 2) Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia; y 3) Distingue las características y reconoce los aportes de las culturas mesoamericanas y su relación con la naturaleza (López & Galicia, 2011, págs. 156-157). Un ejemplo de los comentarios sobre estos aprendizajes esperados es el siguiente párrafo:

—Me gustó porque decía que todos se alegraron de encontrar una hermosa tierra de seguro estaría bien la cosecha y abría muchas milpas de mazorcas. Y también me recordó a la materia de Historia porque antes los nómadas aprendieron agricultura y sembraban las mazorcas para que se almacenaran y después comerlas. (TLD 28-10-20)

A lo largo de las sesiones, comentarios como el citado fueron construyendo una imagen colectiva del poblamiento de América y la antigua cultura maya: su relación tan cercana a la naturaleza, su juego de pelota y su concepción del origen del ser humano fueron detallados por las participaciones.

Siguiendo las principales temáticas que se abordaron, se encuentra que el diálogo sobre multiculturalidad, rasgos culturales y distintas religiones, coadyuvó a la formación de una conciencia histórica debido a la reflexión

que giró sobre nuestros actos como resultado de mezclas culturales a lo largo del tiempo:

“Hun Ahpú e Ixbalanqué se fueron muy alegres al atrio del juego de pelota que estaba en el cementerio.”

—Me gustó porque (...) me imagino el juego de la pelota enfrente del panteón y me recuerda esto cuando en día de muertos todos ponemos ofrenda para recibir y recordar nuestros muertos.

De lo que dijo mi compañero, lo que también dice mi mamá es que eso era de cultura prehispánica, cuando llegaron los españoles y vieron cómo adoraban a sus muertos y sus fallecidos pues empezó una pelea ya que el cristianismo los hacía que se metieran en las iglesias, pero los mexicas los enterraban en cualquier lugar o cerca de sus casas. (...) hasta que se combinaron las dos religiones en una sola haciendo el día de muertos. (...) Después de esa combinación se hicieron los panteones. (TLD, 4°B, 21-10-20)

Esta participación es ejemplar en la construcción de la conciencia histórica, no sólo de quién la enuncia, sino que aporta a la reflexión y comprensión colectiva. Así, la identificación de estos elementos de orígenes diversos y su interacción con otros en el trans-

curso del tiempo consolida la importancia de la historia como explicación del presente. La trascendencia del maíz, el festejo del día de muertos y la relación con la naturaleza de la cultura maya antigua fueron ideas que se lograron rastrear y analizar desde la escritura del *Popol Vuh* hasta nuestro presente.

De acuerdo con lo señalado por Santiesteban, “La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen.” (Santiesteban, 2010, pág. 41). Es clara la relación de esto en el análisis de la relación con la naturaleza: a partir de las narraciones del texto se señalaron rasgos positivos de esta relación que sirvieron para reflexionar sobre nuestra relación en el presente y lo que queremos en el futuro:

—(...) me gusta saber que por un momento la tierra (...) estuvo tranquila solamente con animales, el mar, árboles, pero pues tampoco, no me quiero imaginar cómo sería la tierra sin nosotros porque no existirían muchas cosas que hay. (TLD 07-10-20)

—A mí me recordó que no tenemos que descuidar lo que tenemos, que tenemos que cuidar

todo sobretodo la naturaleza porque (...) eso nos puede costar la vida, nos puede pasar lo que dice en el libro que se nos puede rebelar la naturaleza.

—Mi compañero tiene mucha razón porque la naturaleza nos da todo y nosotros lastimamos a los animales que nos dan carne. La naturaleza nos da frutos y si nosotros los maltratamos pues algún día ya no vamos a tener esos recursos. (TLD 07-10-20)

También se consolidó la continuidad histórica del maíz como elemento fundamental en la alimentación regional: “Me gustó porque somos creación del maíz según la cultura maya y lo importante que sigue siendo el maíz para nosotros” (TLD 28-10-20). Esto alude a la competencia de tiempo y espacio histórico como comprensión de cambio-continuidad y de la temporalidad humana. Consolida una conciencia histórica al identificar nuestra sociedad y nuestro lugar en un devenir temporal y cultural.

Sobre los conceptos de interpretación histórica e imaginación histórica, vinculables al manejo de información histórica del programa oficial, la evidencia de atención gira en torno a la lectura del Popol Vuh como una narración y al mismo tiempo una fuente his-

tórica que en todo momento fue contrastada con la realidad actual de cada participante:

“Digan nuestro nombre, alábenos. Digan que somos sus madres y padres, los que los hemos engendrado. (...), sus creadores y formadores.”

—Me gustó porque es como un ritual para cobrar vida para los animales y adorarlos que los crearon, también para que puedan poblarla y reproducirse. También me recuerda algo parecido a la biblia cuando Dios creó al hombre en génesis y en cierto día creo que a los animales para poblar la tierra. Este hecho es muy parecido. Y hay una coincidencia: los científicos dicen que el universo se creó por el Big Bang y los mayas creen que no había nada y después se formó la tierra y todo, es como una coincidencia. (TLD 4°B, 07/10/2020)

La conciencia histórica para la convivencia se relacionada directamente a las menciones del respeto a las distintas visiones del mundo y concepciones del origen del ser humano que se comentaron en las sesiones. Las diversas propuestas religiosas y científicas se trataron con curiosidad y crítica, pero con apertura y respeto hacia quienes ostentan formas diferentes de concebir la humanidad y su origen. La dinámica de la actividad permite

aprender a escuchar y ser escuchados, lo que enriquece la tolerancia entre perspectivas. En palabras de una mamá participante del grupo de enfoque: “yo aprendí a respetar lo que él piensa”, explica que inicialmente buscaba que su hijo agregara a su participación ideas que ella proponía.

A partir del cruce de resultados con las competencias del pensamiento históricos y los aprendizajes esperados, se observa una relación entre los objetivos de los bloques I y II, y los resultados de esta intervención. Es claro como la TLD del *Popol Vuh* coadyuva a la consolidación de competencias esperadas en la asignatura de Historia mediante la puesta en diálogo y construcción colectiva de debates en torno a fragmentos del texto histórico. Sin embargo, la propuesta de la Tertulia Literaria Dialógica busca complementar, más no sustituir las actividades de la asignatura. Esto es claro debido a que la libertad del diálogo profundiza en habilidades de comprensión histórica, pero no garantiza abarcar total y puntualmente los aprendizajes esperados.

CONCLUSIONES

La Tertulia Literaria Dialógica es una estrategia que fortalece la transversalidad educativa debido a que vincula los distintos aprendizajes en una situación didáctica que dota de sentido a los contenidos de distintas asignaturas. La intención de trabajar el *Popol Vuh* fue de pilotear los resultados, de intencionar, con su lectura, reflexiones profundas en temas históricos.

Los resultados son evidencia de que la lectura dialógica de este tipo de textos en paralelo al abordaje de los contenidos vinculados a Mesoamérica constituye un potenciador de comprensión y análisis de temas históricos. Cabe resaltar la importancia de leer un texto que expresa la visión y agencia de los pueblos indígenas desde ellos mismos y no desde interpretaciones externas. Esto contribuye a identificar su identidad con mayor seriedad y respeto. También favorece el manejo de documentos históricos desde una perspectiva multicultural.

La TLD otorga lo que ofrece al realizarse correctamente y tomar en cuenta que su fundamento es el aprendizaje dialógico. No se corrigió ni direccionó la discusión en ningún sentido que no fuera el que el mismo grupo daba, tampoco se buscó enmarcar conclusiones globales al término de las sesiones, sino provocar que cada quien consolidara las reflexiones vertidas y redefiniera críticamente sus concepciones.

Las TLD son consideradas una Actuación

Educativa de Éxito debido a que fortalecen los aprendizajes instrumentales y a la vez mejoran la convivencia (Flecha, 2015). Distintos estudios ofrecen evidencia de los beneficios de su implementación (Aguilar et al., 2010) (Flecha & Álvarez, 2016). Esta intervención muestra los alcances generados en cuatro sesiones. Los resultados positivos se encuentran vinculados a la consolidación del pensamiento histórico, al aprendizaje instrumental y refuerzo de contenidos, además, del desarrollo de habilidades comunicativas y el fomento de la convivencia basada en respeto y tolerancia, en esto último las conclusiones son coincidentes con la literatura sobre el tema.

En cuanto al vínculo con el contenido de la asignatura de Historia, resultó muy beneficioso y ayudó a consolidar competencias del pensamiento histórico. Sin embargo, esto fue resultado del texto trabajado y del paralelismo con los contenidos del bloque I y II que cada maestra desarrolló a la par de las sesiones de tertulias.

Se lograron resultados muy positivos en cuanto al pensamiento histórico debido a la dinámica de la tertulia y el contenido del texto seleccionado. Las reflexiones generadas permitieron identificar elementos culturales originados desde el periodo mesoamericano, cuya importancia ha trascendido hasta la actualidad. Se especificaron rasgos de nuestra identidad que provienen de distintas culturas y se diálogo sobre

las diversas creencias del origen del mundo y el ser humano. También se construyeron imágenes históricas grupales de la antigua cultura maya. La dinámica de la actividad permitió que cada participación fuera escuchada con respeto y enriqueciera la discusión y reflexión colectiva. La tolerancia y el respeto fortalecen la comprensión de la existencia de distintas visiones del mundo y mejoran la convivencia.

En este sentido, y con las especificaciones arriba hechas, la TLD con el texto Popol Vuh es una estrategia recomendable para consolidar competencias del pensamiento histórico en niños y niñas de cuarto grado de primaria. Más aún, es recomendable para consolidar contenidos y habilidades de distintas asignaturas.

REFERENCIAS

- Aguilar, C.; Alonso, M.; Padrós, M. & Pulido, M. (2010). Lectura Dialógica y Transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Encino Em Re-Vista*, 19(2), 269-275.
- Álvarez, M. & Guerra, S. (2016). Leer y dialogar: Investigación-acción de los inicios de una Tertulia Literaria Dialógica en Educación Primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 229-247.
- Anónimo. (2019). *Popol Vuh*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Aubert, A.; García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Visor.
- CONALITEG. (2019). *Catálogo Digital de Libros de Texto Gratuitos. Ciclo escolar 2019-2020. Primaria: Cuarto grado*. Gobierno de México.
- CONAPO. (2012). Índice de Marginación por Localidad 2010. [Base de datos pública] *Consejo Nacional de Población*. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010
- CREA. (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 7. Tertulias Dialógicas*. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e-2c8a52.pdf>
- Da Silva, J. (2009). Diario del primer viaje de Colón: una posibilidad de enseñanza/aprendizaje de Literatura e Historia. *Revista Soletras*, 9(17), 105-110. <https://doi.org/10.12957/soletras.2009.7009>
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (2), 3-12.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria, la Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Hipatia-Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R. & Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8(13), 1-19.
- Florescano, E. (2002). Para qué estudiar y enseñar la historia. Tzintzun. *Revista de Estudios Históricos* (35), 135-146.
- Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2018). [Sitio web] *Mejora tu escuela*. <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/21DPR1012V>
- León, C. (2011). Enseñanza Histórica y Cultura Maya. Archipiélago. *Revista Cultural de Nuestra América*, 19(72), 50-52.
- López, E. & Galicia, G. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía*

para el maestro. Cuarto grado. Secretaría de Educación Pública.

Mercer, N.; Hargreaves, L. & Garcia, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula.* Hipatia Press.

Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay.* Universidad Iberoamericana.

Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.

Reyes, C.; Carpio, A.; Osornio, L.; Alatorre, D. & Llanes, L. (2019). *Historia. Cuarto grado.* SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/P4HIA.htm>

Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna* (5ª Ed). (M. T. Rodríguez, Trad.). McGraw Hill.

Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Memoria Académica.* Clío & Asociados. 34-56.

Valls, R.; Prados, M. & Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la escuela*, 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>

Vía Educación AC. (2019). *Comunidades de Aprendizaje: Logros a cinco años: México.* Área de Investigación y Evaluación. Vía Educación.