

UNA MIRADA CONTEXTUALIZADA DEL USO DE PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EN COMUNIDADES CULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE DIVERSAS: LA NECESIDAD DE ADAPTACIÓN MUTUA

Olga Vasquez¹ y Angelica Marcello²

*“Al llegar a otra cultura, quitate las sandalias
porque la tierra que pisas es sagrada”
(Proverbio escrito en un tapete peruano)*

RESUMEN

El presente artículo muestra los avances, resultados y proyecciones de esta investigación, obtenidos durante los últimos años, concernientes a la propuesta académica extracurricular de carácter bilingüe y bicultural, con un enfoque llamado La Clase Mágica. Esta innovación pedagógica con comunidades diversas de la Reserva Indígena Americana de San Pascal, en California, sigue las teorías de Vygotsky acerca del factor juego en el desarrollo y en el aprendizaje. Otras actividades como *El Mago*, la entidad electrónica de *La Clase Mágica* y *La Mosca Cósmica*, también ayudan a las prácticas de alfabetización especialmente de los niños al involucrarlos en la investigación.

La Clase mágica es una innovación educativa que responde a las historias, culturas, objetivos, e intereses de comunidades diversas (minorías), mediante el uso de sus recursos intelectuales como herramientas para el aprendizaje y el desarrollo. Específicamente, se describe la experiencia con un enfoque colaborativo del aprendizaje y del desarrollo, reconociendo que los estudiantes que forman parte de las minorías a menudo tienen dificultades de orden social, académico, etc. Se siguen en este propósito las teorías de Vygotsky acerca del factor juego en el desarrollo y aprendizaje.

Palabras clave: comunidad, cultura, extracurricular, bilingüe, etnia, aprendizaje.

ABSTRACT

This article shows the results, advances and projections from this investigation, obtained during the last years, concerning to the bilingual/bicultural after-school activity proposal, confined in a topic called The Magic Class. This pedagogical innovation, made with several communities in the San Pascal American Ethnic Group, in California, follows the Vygotsky's theories about the game factor involved in the development and learning. Other activities such

1 Oga Artemisa Vásquez, Ph.D., Curriculum and Teacher Education, School of Education, 1989, Stanford University. Department of Communication, University of California, San Diego. ovasquez@weber.ucsd.edu

2 Angelica Marcello, Ph.D. Lecturer/Assistant Project Scientist Department of Communication University of California, San Diego

as The Wizard, the electronic entity in The Magic Class and The Cosmic Fly also support the language learning practices, especially when those involve children into the investigation.

The Magic Class is an educational innovation which responses to the histories, cultures, objectives and interests from several communities (minorities) through the use of her intellectual resources as tools for learning and development. Specifying the article describes the experience within a learning particitive learning-development focus, admitting that students who belong to minorities often have social, academic, and additional difficulties. On this purpose, the Vygotsky's theories are considered about the game factor involved in the development and learning.

Key words: community, culture, after-school, bilingual, ethnic group, learning.

Recibido: 15 de mayo de 2009

Aceptado: 23 de octubre de 2009

INTRODUCCIÓN

Este ensayo describe el largo, lento y premeditado proceso de entretejer los recursos intelectuales de una comunidad en una actividad extracurricular de carácter bilingüe y bicultural, que demuestre la misma reverencia, representada en el proverbio peruano, por la cultura con la que esté tratando. Informes recientes de lo que constituyen esfuerzos exitosos en el campo de las prácticas de innovación para el crecimiento y la adaptación entre culturas enfatizan la importancia de tomar en cuenta la ecología del nuevo entorno (Coburn, 2003; Hubbard & Mehan, 2002). En contraste con muchas perspectivas convencionales que consideran la expansión como la acción de replicar una innovación en diversos escenarios nuevos, esta nueva configuración considera los recursos socioculturales de las comunidades formadas por minorías étnicas como base para lograr sus objetivos y concibe el concepto de expansión de la innovación como un proceso complejo y multifacético de ajuste mutuo en el cual los participantes “adaptan y reforman los modelos establecidos a las necesidades de sus contextos locales” (p.4).

A continuación presentamos un enfoque a menor escala de este nuevo tipo de cambio. Nos centramos en *La Clase Mágica* (Vásquez, 2003), una innovación educativa que responde a las historias, culturas, objetivos, e intereses de comunidades diversas mediante el uso de sus recursos intelectuales como herramientas para el aprendizaje y el desarrollo (Ej., Moll et al., 1992). Específicamente, describimos nuestra experiencia adaptando su enfoque bilingüe, bicultural, intergeneracional, y colaborativo de aprendizaje y desarrollo, a una nueva comunidad cultural en la reserva indígena americana de San Pascal en California, Estados Unidos. Al destacar los ejemplos en los cuales el proceso de adaptación tomó una trayectoria de desarrollo totalmente diferente a aquella observada en los primeros intentos realizados en las comunidades de origen mejicano, esperamos obtener resultados educativos similares, que provean una mejor comprensión del uso de una nueva práctica en comunidades lingüística y culturalmente diversas.

En 2009, *La Clase Mágica* (LCM), es el resultado de un sistema colaborativo cruzado, del cual formaron parte cinco organizaciones coordinadas en conjunto a través de una asociación entre el Centro de Fomento Académico y Social (Center for Academic and Social Advancement – CASA) y la Universidad de California, San Diego (University of California – UCSD). Estos cinco sistemas basados en las comunidades, distribuidos alrededor del condado de San Diego – cuatro de los cuales tienen como base comunidades de origen mejicano predominantemente y el otro, una reserva indígena americana – fijaron como objetivo el rendimiento académico de los jóvenes que hacen parte de las minorías a través de la construcción de conocimiento y experiencia que dicho grupo aporta al escenario de aprendizaje (Vásquez, 2003). Reconociendo que los estudiantes que forman parte de las minorías, a menudo, tienen problemas en el ámbito académico debido al desequilibrio entre la cultura presente en casa y la de la escuela (Au & Kawakami, 1994), *La Clase Mágica* trató de incrementar el éxito académico de los jóvenes que hacen parte de estas minorías mediante el desarrollo de una pedagogía participativa cuyo énfasis es el contexto sociocultural de los hogares y otros recursos de la comunidad (e. g., Moll *et al.*, 1992). Dicha comunidad y el conocimiento proveído por la familia, reflejan diferentes ambientes socioculturales, moldean la disposición de los jóvenes de diversas procedencias etnolingüísticas hacia el aprendizaje y, al integrarlos a innovaciones curriculares y pedagógicas, apoyan al desarrollo de la alfabetización de los estudiantes indígenas (McCarty & Watahomigie, 1998). De acuerdo con lo anterior, los “procesos del día a día de la población de la cual se está haciendo énfasis, en vez de los marcadores obvios de folklore, que asumen que todos los miembros de un grupo particular comparten una visión normativa integrada de su propia cultural” (González, 2002), y conforman las bases de *La Clase Mágica*. Lo que quiere decir que esta integra a su educación multicultural, los aspectos educativos culturales del diario vivir de la comunidad.

A pesar de estas preocupaciones, también entendemos que el impulso de cambios substantivos es vital para el desarrollo productivo de la educación, y que, por lo tanto, debemos implusar este proceso. Por ejemplo, un descubrimiento relevante de nuestros esfuerzos demuestra que algunos elementos que son resistentes al cambio en el contexto académico tienen gran maleabilidad en el contexto de nuestro enfoque pensado para el servicio a comunidades minoritarias. En nuestros proyectos, la “enseñanza y el aprendizaje”, que Elmore (1996) describe como los aspectos de la vida académica que son más resistentes al cambio, pueden ser ampliados con mayor facilidad para incluir formas de conocimiento alternativo, estrategias instructivas, y contextos de aprendizaje (por ejemplo la Internet, el parque de juegos, las interacciones entre iguales) en escenarios fuera de la escuela. Según nuestros argumentos, creemos que si la institución y la comunidad toman un rol activo en el diseño, implementación y evaluación de la innovación, el factor más crítico para la sostenibilidad y el cambio se puede lograr. Según Mc Laughlin (citado en NCREL, 2003), “un proceso de ‘adaptación mutua’ donde la necesidad de ser fiel se equilibra con la habilidad de los actores locales a adoptar partes específicas del modelo en circunstancias locales, tiene una mayor probabilidad de éxito” (Pág. 3).

En este artículo, hacemos énfasis en los logros y retos que encontramos durante dos etapas distintivas del proceso de adaptación y las contribuciones que estos proporcionaron al entendimiento de nuestro enfoque hacia la reforma educativa basados en una mirada

contextualizada: 1) la primera fase hace énfasis en la negociación de un inicio (*entrée*) y adaptación del modelo de *La Clase Mágica* para servir a personas del primer mundo, un proceso que involucró el desarrollo de relaciones recíprocas de intercambio que alcanzó iguales objetivos en tres de las instituciones asociadas –UCSD, CASA,³ y Centro Educativo de San Pascual. 2) La segunda fase comenzó en el 2007, cuando el equipo de investigación, a partir de la construcción que venía desarrollándose en los últimos ocho años, introdujo un nuevo currículo centrado en la adquisición de habilidades del siglo XXI. Esta segunda fase cambió los esfuerzos de adaptación por el desarrollo de un currículo global relevante, y, lo más importante aún, elevó el proyecto a un nuevo nivel expresivo como enfoque de la reforma educativa. Comenzamos con un breve esbozo de *La Clase Mágica* y a continuación discutimos los retos y logros que hemos experimentado al desarrollar una colaboración fuerte y madura entre las dos fases definidas.

La Clase Mágica: Un experimento de diseño en la acción social

Refiriéndose a la organización y la parte teórica, *La Clase Mágica* es una adaptación social y cultural de una actividad extracurricular denominada *Fifth Dimension* (Quinta Dimensión). Como sus antecesores, esta actividad relaciona la universidad y las instituciones de la comunidad en una asociación para dirigir sus recursos hacia los niños mediante un club de computación basado en la comunidad. En el caso de *La Clase Mágica*, el enfoque se basa en cubrir las necesidades sociales e intelectuales de los jóvenes de habla hispana de las comunidades mejicanas de Baja California (Vásquez, 2003).

Siguiendo las teorías de Vygotsky acerca del factor juego en el desarrollo y el aprendizaje (Vygotsky, 1978; Griffin & Cole, 1984) la (Quinta Dimensión) *Fifth Dimension* mezcla artísticamente juegos y educación para promover el alfabetismo y desarrollo cognitivo de los niños que forman parte de escuela primaria. La combinación de actividades fantasiosas que también forjan habilidades, da vida a una cultura de aprendizaje colaborativo en el cual se orienta su desarrollo con la asistencia guiada por los adultos – típicamente, estudiantes de pregrado de UCSD y una entidad electrónica mágica conocida como *Wizard* (Nicolopoulou & Col, 1993). Si bien se tuvo éxito con niños de habla anglosajona, la *Fifth Dimension* se mostró incapaz de reclutar o retener a los jóvenes bilingües de la comunidad para que participasen en el programa, a pesar de los esfuerzos del equipo para superar las barreras lingüísticas y culturales que estos niños debían enfrentar (Vásquez, 2003).

El ser bicultural y bilingüe se convirtió en la norma de *La Clase Mágica*, la innovación de la *Fifth Dimension*, y la rectificación de la vasta y persistente falta de logros de los jóvenes pertenecientes a la minoría en la educación K-12 y su falta de representación en la educación superior (Stanton-Salazar et al., 1995; Vásquez, 1996) se convirtieron en su misión. Para lograrlo, *La Clase Mágica* se enfocó en lograr el desarrollo académico y social

3 El Centro de Avance Social Académico (CASA) nació de los esfuerzos de la comunidad por mantener el apoyo para la sede inicial de *La Clase Mágica* en el año 2000. En la actualidad, CASA apoya el área de implementación la iniciativa, en consorcio con la Universidad de California, que provee la experiencia en el área de investigación y educación.

de aprendices locales empleando sus capacidades múltiples en lengua, cultura, y recursos intelectuales. Se asoció directamente con los miembros de la comunidad teniendo como meta el desarrollar una colaboración integrante para dar lugar a una nueva conciencia entre todos los participantes—una conciencia que nació de las relaciones mutuas del intercambio en el diseño de un programa basado en la comunidad, que era tanto un producto de la universidad como de la comunidad local. El idioma y la identidad fueron acercados desde un punto de vista constructivista, el cual considera que la selección del idioma y la identidad son construidos socialmente en las interacciones entre los participantes de una esfera social y la comunidad. Por esto, se puso particular atención al por qué, cuándo, y cómo los niños participantes no solo se inclinan por determinados idiomas y culturas en el proceso de aprendizaje, si no también en cómo usan los recursos cognitivos, sociales y culturales dados por los adultos para lograr metas intelectuales. A medida que el proceso de adaptación se desarrolló, conocimientos locales y externos fueron cuidadosa y sistemáticamente entrelazados en el diseño, contenido, y estructura simbólica del proyecto, así como lo fueron los impactos que este tuvo en las trayectorias evolutivas de los participantes y de los sistemas paralelos (por ejemplo, la familia, la comunidad, las instituciones públicas) (Vásquez, 2003; Relaño & Vásquez, 2007).

Durante un día típico en LCM, los niños de bajo rendimiento pertenecientes a las minorías de escuelas se reúnen durante las horas extra clase en su centro educativo o de la comunidad para usar las tecnologías computacionales y de telecomunicaciones mediante juegos y para disfrutar de la compañía de estudiantes de pregrado de UCSD y de otros adultos, incluyendo padres y voluntarios de la comunidad. Los niños participantes toman el rol del “actor” (Bruner, 1990), tomando decisiones y completando tareas en un mundo fantástico, bilingüe. Las “tarjetas de tareas” u hojas guía que detallan las metas y objetivos de cada segmento de la actividad, facilitan la comunicación entre los niños de habla primordialmente hispana, y los estudiantes de pregrado de habla inglesa. Siguiendo los estilos de cambio de código de la comunidad, los dos idiomas objetivos se encuentran entremezclados en las tarjetas de tareas para permitir que los niños usen sus experiencias previas como instrumentos de enlace con el nuevo conocimiento y para apoyar a los estudiantes universitarios a planear y estructurar sus procesos de creación de significados.

El Maga, la entidad electrónica de la *La Clase Mágica*, y su molesta amiga, *La Mosca Cósmica*, también ayudan a las prácticas de alfabetización de los niños al involucrarlos en sistemas de chat en tiempo real después de cada actividad, o cuando necesitan expresar sus preocupaciones personales. La identidad y el género de *El Maga* permanecieron en secreto para añadirle encanto y misterio, ya que representaba la única “autoridad” del sistema (Vásquez, 2003). Apoyado por un ambiente bilingüe donde español o inglés son usados de manera intercambiable, *El Maga* ayuda a promover un mundo fantástico en el cual los niños se pueden imaginar a sí mismos como los dueños de sus propios destinos, y particularmente de su desarrollo personal (Vygotsky, 1978). En este mundo bilingüe construido, los niños, como establece Vygotsky, “son capaces de ver más allá de sí mismos a través del juego”, una experiencia significativa para los estudiantes que pertenecen a las minorías étnicas que a menudo se atribuyen, de manera voluntaria o impuesta, identidades problemáticas que

surgen de la disparidad de las corrientes principales y los valores de las minorías. Su amigo electrónico, por lo tanto, media su sentido de sí mismos con su selección del idioma y su idea del compromiso (Vásquez, 2003).

Para crear este tipo de mundo en el diario vivir de las sedes, *La Clase Mágica* toma cinco principios que reflejan la contextualización y naturaleza participativa de nuestra innovación: 1) una perspectiva de reconocimiento en la investigación y la práctica que toma recursos culturales de la comunidad local; 2) Un enfoque en la multiplicidad y la diversidad; 3) un compromiso al cambio deliberado y continuo; 4) una asociación directa con los miembros de la comunidad en vez de con las instituciones; 5) un enfoque multi-generacional a la enseñanza y el aprendizaje (ver Vásquez, 2003, para más información). Durante los últimos 20 años de investigación hemos encontrado que estos principios sirven como marco de trabajo cuya, la adaptación de *La Clase Mágica* es negociada, respetando los valores culturales y las riquezas de nuestras comunidades socias. De esta forma se crea un proyecto único, culturalmente relevante, que reconoce y refleja las necesidades y los recursos de la comunidad.

Al entrar a una “tierra sagrada” —por ejemplo, al comenzar una colaboración con una nueva comunidad cultural, como lo es San Pascual— *La Clase Mágica* gana un nuevo significado y obtiene un nuevo propósito. Un nuevo equipo de investigación/implementación se establece para guiar las bases filosóficas y pedagógicas del programa hacia el nuevo contexto cultural y, en conjunto con los participantes locales, crear un nuevo programa con su propia perspectiva cultural y con objetivos institucionales establecidos. Cada segmento del sistema local es diseñado para trabajar en conjunto, con el fin de reforzar la orientación continua y el compromiso con la diversidad y con el desarrollo académico de los niños pertenecientes a una minoría étnica. Idealmente, los miembros de una comunidad que compartan un interés con el bienestar y la educación de la comunidad y de sus jóvenes, participarán en esta nueva formulación. Estas personas reciben oportunidades a través de las cuales pueden asumir posiciones de liderazgo en el diseño e implementación del programa en un nivel igual a aquel de sus compañeros de la universidad o de la institución. Las características necesarias para que *La Escuela Mágica* sea sostenible a largo plazo se logra cuando los miembros individuales de la comunidad hacen parte de los objetivos y logros del proyecto; y la comunidad y la universidad se aceptan una a la otra como socios apreciados y respetados.

Los retos y logros de la acción de Pisar Tierra Sagrada: Fase 1

La asociación con el Centro Educativo de la Reserva Indígena de San Pascual, que sirve a una población de alrededor de 750 Indígenas de la Banda de Misiones de San Pascual (Kumeyaay), y se encuentra localizada a 50 millas de la Universidad, comenzó en el año 2001 cuando Vásquez se unió al equipo UCSB involucrado en una iniciativa colaborativa para unir y comunicar las 19 comunidades tribales de San Diego a través de Internet banda ancha. El Centro Educativo de la reserva es considerado el corazón de la comunidad. Después de ocho años, la colaboración ha sido un proceso lento, deliberado, y evolutivo, pero ha tenido un gran valor instructivo en el desarrollo de nuestra creciente experiencia en el diseño de ambientes educativos con relevancia lingüística y cultural. Nuestro conocimiento creciente acerca de la

cultura indígena Kummeyaay, y la medida en la cual el idioma nativo, Ipaii, estaba presente —y a la vez ausente— dentro de la comunidad, avivó un delicado proceso de integración, que sirvió para eliminar las tensiones históricas entre la población Kumeyaay, la Universidad de San Diego California, y la comunidad de origen mejicano.

Cuando la nueva adaptación del programa *La Clase Mágica* abrió sus puertas en la primavera del 2002, lo hizo bajo el nombre de TACKLE, un acrónimo desarrollado por el personal del centro para expresar las características fundamentales del programa de desarrollo: “tecnología”, “cultura”, “Kumeyaay”, “alfabetismo (*literacy*)”, y “educación”. Para nuestros compañeros de San Pascual, el nombre TACKLE significaba la buena disposición a triunfar en medio de una historia de opresión y marginalización. El nombre también representó su autodeterminación para enfrentar los retos que se presentan frente a un lenguaje y una cultura amenazados, y su deseo por recuperar un depósito ancestral de conocimiento e identidad.

Mientras TACKLE tomaba su propia posición física y simbólica dentro del programa existente, en el tiempo posterior a clases en la reserva indígena, comenzaba también a reflejar las necesidades y recursos circunscritos en este, así como las limitaciones de la institución anfitriona, los problemas al interior de *La Clase Mágica* se volvieron evidentes. El cruzar barreras culturales para establecer relaciones con miembros de la comunidad, por ejemplo, se convirtió en un reto prominente, no solo debido a la larga distancia geográfica entre las sedes y el aislamiento del Centro, si no debido a que las barreras culturales eran muy amplias y se basaban históricamente en promesas rotas y desplazamientos forzosos. Estos factores hicieron imposible el trabajar con personas y padres de familia de la comunidad que no estuviesen directamente asociados con el centro educativo, e hicieron que fuese aún más difícil la adecuada adaptación de *La Clase Mágica*, de modo que esta reflejase las realidades lingüísticas y culturales, y los objetivos de la comunidad. Muchos obstáculos surgieron al tratar de alcanzar las necesidades de la comunidad en relación con la multiplicidad y diversidad de currículo: 1) la realidad lingüística de la Reserva Indígena de San Pascual necesitó un enfoque trilingüe que involucrase español, inglés, y los idiomas Ipaii, 2) el enfoque necesitó de la recuperación del idioma, en vez de su reavivación, caso que había sido anticipado por el equipo de instigación, y 3) los recursos completamente lingüísticos a menudo no estaban disponibles, y cuando lo eran, hacían parte de un idioma ritual u ornamentación. En consecuencia, los procesos de adaptación de *La Clase Mágica* que fueron útiles con las comunidades mejicanas, a veces eran inefectivos e incluso obstructivos.

A pesar de los retos, estos nuevos entendimientos hicieron énfasis en otras dos construcciones teóricas —*la actividad de participación colaborativa y el cambio relacionado con el contexto*— las cuales guiaron los procesos de adaptación. Ambas construcciones apoyan nuestro enfoque cultural relevante y, creemos, han llevado al establecimiento de una colaboración sostenible con el Centro Educativo de la Reserva Indígena de San Pascual. Así mismo, ambas han sido críticas en la eliminación de las barreras culturales entre los equipos de investigación y las comunidades objeto; pero en el contexto de la complejidad lingüística y cultural de San Pascual, ayudó a re-definir las metas y objetivos del proceso de adaptación, guiándolo hacia la “herencia cultural intangible” de los Kumeyaay. El enfoque

en el idioma, el cual tiene implicaciones importantes en los campos de la comunicación, identidad, integración social, educación y desarrollo, ayudó a establecer el escenario para iniciar iniciativas de salvaguarda de la herencia viviente de las expresiones y prácticas culturales (UNESCO, 2009). De esta manera, los dos principios guías de proceso de adaptación abrieron la posibilidad a través de la cual la herencia cultural de los Kumeyaay puede ser protegida y salvaguardada mientras se le aporte tiempo y atención.

Actividad de Participación Colaborativa. En el contexto original de *La Clase Mágica*, la actividad de participación colaborativa significó que el equipo de investigación se encontraba, básicamente, investigando en su propia comunidad. A pesar de que no todos los miembros del equipo de investigación eran étnicamente mejicanos, o incluso residentes de la comunidad de la cual *La Clase Mágica* surgió, ellos compartían una gran afinidad con el idioma y la cultura local. Este tipo de afinidad facilitó el acceso a las familias y a los miembros de mayor importancia de la comunidad y de las áreas de servicio, permitiendo que los miembros de la comunidad se convirtiesen en partes integrales en el diseño e implementación del proyecto, en las etapas tempranas del proceso de desarrollo.

En San Pascual, la adaptación se tuvo que enfrentar con obstáculos que parecían insuperables, tales como la distancia y la falta de acceso a los recursos físicos y culturales de la comunidad. Construir una relación estrecha de colaboración sin el conocimiento suficiente de las “prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos así como las habilidades que las comunidades, grupos, y en ciertos casos individuos, reconocen como parte de su cultura” (UNESCO, 2009) fue un reto muy grande para el equipo de investigación. La práctica cultural de limitarnos y de no comenzar relaciones fuertes con las personas extrañas detuvo la aceptación del programa. Los padres o los individuos posiblemente involucrados tampoco se podían contactar durante las secciones de TACKLE, dejando en manos del coordinador del sitio, que era un miembro del equipo de investigación, la tarea de mantener viva la presencia del grupo, al menos por tres o cuatro horas a la semana. Es por esto que por años, la colaboración con las instituciones asociadas se basó en la participación de uno o dos estudiantes de pregrado de UCSB durante cada corte académico, y en la adaptación del currículo cuando los recursos se encontraban disponibles, como fue el caso de un coordinador de *La Escuela Mágica*, graduado de UCSB, que se unió al personal del Centro Educativo.

Desde la perspectiva del equipo de investigación, nuestros esfuerzos iniciales pueden ser considerados un poco ilusos culturalmente, en el mejor de los casos, y el material que forma nuestro currículo podría ser considerado como difícil de adaptar al lenguaje y la cultura Kumeyaay. Estos obstáculos incentivaron al equipo a informarse mejor acerca de las prácticas y tradiciones de la comunidad de la comunidad, y a establecer una presencia continua en la Reserva Indígena. Debido a esto, se decidió que Marcello, en el momento un miembro del equipo y estudiante de post grado en antropología, pasaría seis meses asistiendo a clases culturales y a las celebraciones de la comunidad en el Centro Educativo. Durante este periodo de tiempo, ella recolectó material y vocabulario Ipaii que normalmente se encuentra en la tradición de contar cuentos o escrito y publicado en las paredes de todo el Centro. Ella se familiarizó con las representaciones icnográficas Kumeyaay, mientras que al mismo tiempo

dio visibilidad al proyecto dentro de la comunidad tribal. Señas de progreso hacia este objetivo pudieron ser observadas en pequeñas pero significativas muestras de aceptación. Marcello, por ejemplo, comenzó a recibir bienvenidas muy calurosas en las clases culturales y, cuando se abrió la sede casi un año después, el personal del centro creó una locación apropiada para el programa. El personal también permitió mayor flexibilidad en el uso de las tecnologías, y otorgó mayores libertades de expresión y movimiento a los niños durante las sesiones de TACKLE. Eso significó modificar el ambiente estructurado en el cual las actividades eran llevadas a cabo – ejemplo: la política de usar audífonos para evitar molestar a otros durante las sesiones de juegos a computador fue descontinuada durante las sesiones para permitir la colaboración entre los niños y los estudiantes de pregrado. A los niños también se les permitió moverse libremente alrededor del salón de computadores para comunicarse con otros “amigos” [los estudiantes de pregrado], lo cual fue un importante elemento de la resolución de problemas y el aprendizaje autodirigido. Otro signo de aceptación fue el premio de fondos extramuros dado por el Consejo Tribal para desarrollar y mantener una relación de trabajo cercana a los representantes de la comunidad. El equipo de la UCSD correspondió comprometiendo tiempo y esfuerzo para acomodar las preocupaciones del Centro, particularmente en relación con el desarrollo de un “*un modulo sensible al pensamiento cultural*” para crear conciencia en el personal del UCSD acerca del protocolo que se debe seguir al entrar en una *nación* soberana. Adicionalmente, lecturas acerca de la educación y principios de los Nativos Americanos, así como su pedagogía, fueron integrados en el currículo del curso, y los estudiantes que expresaron las ganas de ser voluntarios en TACKLE, tuvieron un módulo de entrenamiento separado.

Por lo tanto, a pesar de muchos retos, el éxito de nuestra participación colaborativa fue evidente en la medida en que el sentido de “pertenencia” se estableció en el Centro Educativo de la Reserva Indígena de San Pascual. El primer signo fue cuando el coordinador de *La Clase Mágica*, que estaba casado con una miembro de la tribu, se mudó a la Reserva y fue contratado para administrar TACKLE. El “Laberinto”, el mecanismo organizador que estructura el desenvolvimiento de las actividades de los niños en el sitio (ver Vásquez 2003 para más detalles), fue rediseñado con una de las representaciones tribales mas iconográficas – una cesta plana entretejida. Con el paso del tiempo, otros conocimientos tribales fundamentales y parte de la cultura fueron integrados al material de currículo (por ejemplo, las cartas de tareas) cuando un estudiante nativo americano, que había sido previamente estudiante de Vásquez, fue contratado como asistente del coordinador. Estos desarrollos demuestran un éxito en ciernes de la participación colaborativa, aunque, una participación colaborativa con bases fuertes, y bien desarrollada aun se encuentra a años de distancia.

Cambio relacionado con el Contexto. También encontramos al inicio del proceso de adaptación que ayudar a aprendices que no fueran de habla hispana requería una perspectiva sociocultural particular, la cual no era familiar para el equipo de investigación/implementación, para quienes el conocimiento acerca de los nativos americanos estaba mayormente basado en estereotipos e imágenes de la literatura y la televisión. Esta inexperiencia fue particularmente evidente durante el intento de interrelacionar el simbolismo de *La Clase Mágica* con la cultura y la lengua local. A pesar de que los representantes de la comunidad expresaron el deseo de que su lengua nativa fuese integrada en el material para el programa, el acceso a los

recursos lingüísticos de la comunidad requirió nuevas formas de entendimiento. En primer lugar, el equipo no obtuvo acceso fácilmente al “legado de la tribu” —es decir, a todos sus recursos lingüísticos— para aprender el idioma y conducir la adaptación. Este fue un tema de debate porque algunos nativos hablantes de Ipaii vivían dentro de la reserva; de todos modos, simbólicamente, significaba que la tarea por recuperar el idioma era un derecho y una responsabilidad tribal.

El idioma Ipaii, como casi todos los 50 idiomas nativos aun existentes en California, está al borde de la extinción. Cuenta solo con unos cuantos hablantes mayores, que lo protegen como un derecho de nacimiento. Como consecuencia, el Ipaii no está disponible en la Reserva para los niños, el equipo, o la comunidad misma, como conocimiento de fondo. Sin embargo, dada la preocupación del impacto potencial que la pérdida del idioma podría tener en la cultura tradicional y que “los aprendices a quienes no se enseña en su propio idioma y cultura a menudo tienen problemas para integrarse en las áreas positivas de la cultura establecida” (Fishman, 1996), los líderes educativos permitieron que los miembros del equipo de investigación incorporasen el idioma Ipaii y la cultura Kumeyaay en las actividades extracurriculares de TACKLE. Los miembros del equipo, por lo tanto, asumieron la responsabilidad de diseñar el currículo mediante la integración del idioma que estaba disponible de manera inmediata, y de buscar traducciones de términos que la juventud tribal pudiese asumir de manera veloz. Fue evidente que en vez de rehabilitar un idioma en peligro, el equipo se encontró a sí mismo recolectando pedazos discretos de terminología y referencias culturales descontextualizadas.

La adaptación curricular no supuso más que el uso de la cultura y el lenguaje como puentes a nuevos entendimientos; eso significó el uso del inglés como puente de los recursos nativos de la comunidad. De esta manera, implicó la traducción del material en español-inglés utilizado en *La Clase Mágica* en inglés, para luego incorporar un pequeño número (método de salpique – *sprinkling method*) de terminología Ipaii, normalmente encontrada en los ambientes de la Reserva. La incorporación del idioma Ipaii en las cartas de tareas fue realizada sobre las bases de prueba-error hasta que se encontró la cantidad adecuada para no afectar o dañar a aquellos individuos que tenían poco o casi ningún contacto con el idioma tribal.

El *método de salpique* del proceso de adaptación, comenzó con la introducción de palabras básicas en Ipaii, tales como los colores, números, y pequeñas frases dentro de un texto en inglés. A pesar de que estas palabras se encontraban publicadas de manera recurrente a través de la comunidad, incluso esta pequeña muestra de idioma nativo fue difícil de incorporar por parte de los niños. Esto forzó la traducción de muchos términos al inglés y la integración del Ipaii en una moda más progresiva, fuera de las normas estándares del cambio de código. El objetivo era que los niños lograsen manejar un determinado vocabulario. Después, un grupo de nombres y objetos, y símbolos nativos en Ipaii, los cuales fueron escritos entre paréntesis, fueron lentamente introducidos dentro de las hojas guía, las cuales estaban escritas principalmente en inglés. En el párrafo introductorio de una carta de tarea (El oso pegajoso, un juego de computadora), el segmento que sitúa el juego dentro de la experiencia cultural del estudiante ilustra el *enfoque de salpique*:

“Recuerdas cuando eras pequeño (*‘estik*) tu (*maa*) le preguntabas a tu madre (*‘emmaa*) y padre (*‘epepaa*)... “Como se dice...?” Bueno, ahora tu (*maa*) ¡estás en la escuela! Estás aprendiendo muchas palabras. Enséñale a tu amigo (*unyeway*) todas las palabras que tu (*maa*) sabes, porque las has repetido en este juego.”

De la misma manera, la terminología del paisaje de la reserva y la cultura e historia nativo americana fueron integradas, donde fue posible, en el material del currículo (Ej. en el laberinto, las cartas de tareas, la entidad electrónica, etc.). El personal del centro también ayudó a renombrar los elementos de la clase mágica de acuerdo con su propia mitología e iconografía. Por ejemplo, *El Maga* y *La Mosca Còsmica* fueron renombradas *Shuulluw-Shuuluk* (Trueno y Rayo).

A pesar de los retos, el proceso de adaptación subrayó dos realidades importantes: 1) El apoyo del lenguaje Ipaii necesitó esfuerzos de recuperación en vez que de rehabilitación, a diferencia de como lo hacía con *La Clase Mágica* original, y 2) no hay sustituto para el rol crítico que los miembros de una comunidad tienen en el triunfo del proyecto. Ambas realidades daban ejemplo de la necesidad de mayor integración de ambas partes y de una mayor cantidad de fondos para la sede, condiciones que no se encontraban disponibles inmediatamente. Por este motivo la adaptación llegó a un punto donde se detuvo, y la colaboración entre las instituciones asociadas se basó en una relación administrativa para mantener la sede abierta y asignar de uno a dos estudiantes de pregrado cada corte académico. Una colaboración más intensiva comenzó otra vez en el Otoño del 2007 cuando *La Clase Mágica* se embarcó en una nueva fase de adaptación y renovación de todo el programa para alcanzar las realidades sociales y educacionales del siglo XXI, y TACKLE fue sugerido como la sede lingüística y cultural.

Enfrentando cuestiones globales: fase ii

En el otoño del año académico 2007-2008, la preocupación por que los jóvenes pertenecientes a minorías estuviesen sufriendo el doble peligro de no estar bien preparados para ascender al andamio educativo para ser partes de las realidades económicas del siglo XXI, hizo que el equipo de *La Clase Mágica* reconsiderara su énfasis en el triunfo educativo y en el mundo globalizado. La nueva era de información y las nuevas tecnologías omnipresentes hacían un llamado a nuevas competencias y responsabilidades (Suárez-Orozco & Baollan Qin Hilliard, 2004). Sin embargo, la juventud de la minoría no solo sufría una división digital en términos de acceso a las tecnologías de la comunicación, sino también sufría de una brecha cognitiva, en el sentido en el cual las computadoras eran utilizadas para la administración en lugar de herramientas para desarrollar capacidades intelectuales (Warschauer, 2002). Exploraciones para determinar qué tipo de intervenciones pedagógicas serían viables y atractivas en el plano extra-curricular, ocuparon el tiempo del equipo durante gran parte de ese año. En colaboración con el curso de pregrado de Vásquez, “Educación y ciudadanía global”, el equipo se basó en cinco “habilidades del siglo XXI (www.21stcenturyskills.org), involucrando el alfabetismo digital y financiero, idioma y cultura, protección ambiental, y salud y nutrición, como aspectos vitales para una ciudadanía o carácter de pertenencia efectivo del siglo XXI (ver www.sdccasa.org).

El siguiente año académico, un quipo formado por los estudiantes de pregrado de UCSD, coordinadores e investigadores de post-doctorado con diversos niveles de experiencia en áreas de conocimiento de interés global fue formado para desarrollar un nuevo currículo que cubriese las necesidades de las sedes y de las comunidades objeto.

Lecturas acerca de la globalización y la educación fueron integradas a un curso práctico de pregrado y, en la sede, las tarjetas de tareas comenzaron a incorporar actividades que se enfocaban en las cinco habilidades requeridas por un ciudadano global efectivo – Ej. La habilidad de pensar analíticamente acerca de temas que alcanzan diversas áreas, disciplinarias, para sintetizar su conocimiento, y para cultivar el entendimiento y apreciación de otras culturas y tradiciones.

El párrafo introductorio de una tarjeta de tarea desarrollada recientemente en un juego de Internet relacionado con la salud y la nutrición (*Food for Thought website – Comida para el Pensamiento*) ejemplifica el entretrejo de los principios de *La Clase Mágica* con aquellos del currículo del Siglo XXI;

“Did you know **que hay comida muy rica** but at the same time very healthy! Did you know **que en tu plato de pescado, arroz y frijoles que hace tu mami hay muchas proteínas** that will make you super smart and as strong as superman? Enter into the world of the food pyramid and **discubre** what YUMMY foods **son buenos para tí. ¡¡¡Que rico, ya empezamos!!!”**

Al final del año el equipo había creado una concepción más elaborada del currículo bajo el cobijo de una iniciativa mayor llamada “Los centros de innovación (HOI- Hubs of Innovation)”. Teóricamente, la adaptación fue concebida para transformar los logros y objetivos de *La Clase Mágica* de una diseminación horizontal de conocimientos y habilidades académicas que preparan a los jóvenes pertenecientes a las minorías para tener éxito en la escuela, a una interconexión vertical y horizontal de conocimientos y habilidades que preparen a ciudadanos futuros para las exigencias del mundo globalizado. En una cercana colaboración con nuestros socios de la comunidad, cada uno de las sedes para las actividades extracurriculares se “globalizaron” y se transformaron en centros de experiencia y conocimientos que se enfocaban en uno de los cinco elementos esenciales del siglo XXI – Ej. Lenguaje y Cultura, Alfabetización Digital, Alfabetización Financiera, Salud y Nutrición, y protección ambiental (para mas detalles, consultar www.21stcenturyskills.org). Para incrementar la participación de la institución anfitriona, cada habilidad fue emparejada con mucho cuidado con los intereses y recursos de las comunidades locales – Ej. La institución anfitriona de la sede que se convirtió el Centro de Alfabetización Financiera hacía parte de una gran red de poder financiero dentro de la comunidad, mientras que otra se convirtió el Centro de Salud y Nutrición porque el director de recreación de la sede estudiaba enfermería y homeopatía en una universidad vecina. Cada Centro se ha conceptualizado en generar conocimiento y experiencia en su habilidad objeto para después, usando nuevas tecnologías de comunicación y una serie de actividades de intercambio social, poder compartir dicho conocimiento con los otros centros del sistema. Los participantes tienen la oportunidad de obtener conocimientos profundos de un área específica mientras que, al mismo tiempo, aprenden a usar tecnologías multimedias para compartir sus conocimientos con las otras sedes en la Comunidad de Intercambio En Línea HOI (el demo

se encuentra disponible en www.casasd.org/hoi/index.html). Una porción seleccionada del conocimiento subjetivo y local generado también será diseminado, consumido y reformulado fuera del ambiente HOI.

Dado el deseo del personal de Centro Educativo de la Reserva Indígena de San Pascual de mantener su lengua Ipaii, TACKLE se convirtió en el Centro de Lenguaje y Cultura. Dar una mayor prominencia y coherencia a los pequeños rastros del idioma que se encontraban en las paredes de Centro y las hojas guías fue una propuesta muy atractiva para el personal educativo del centro. Ellos recibieron de buena forma una adaptación más profunda de los materiales del currículo que pudiese servir de puente a la brecha intergeneracional que existe entre muchos de los residentes de la Reserva y que sirviese para implantar en sus miembros más jóvenes habilidades de investigación, que los involucrara con la comunidad y les dieran las habilidades académicas esenciales como lo son leer, escribir y, en este caso, un desarrollo bilingüe. No tenían la ilusión de que nadie obtuviese fluidez en el casi extinto idioma indígena; su objetivo era el de exponer a la juventud nativa al idioma para que dicha juventud lo mantuviese en la memoria. El centro aceptó la tarea de diseñar actividades para recuperar, lo mejor posible, su conocimiento e identidad ancestral, y la posibilidad de aprender y posiblemente informar acerca de los esfuerzos de recuperación de otros idiomas o lenguas en peligro. También están dispuestos a crear el conocimiento con base en la vegetación nativa del área – Ej. El nombre de las plantas (en Ipaii) y sus usos en la tradición Kumeyaay- y por lo tanto han adquirido un esfuerzo colaborativo con los investigadores del área de conservación de la sociedad Zoológica de San Diego, iniciativa en la cual el quipo de investigación también estaba interesado.

La relación de confianza que se desarrolló en los últimos ocho años de colaboración con el Centro Educativo de la Reserva Indígena de San Pascual reforzó nuestro esfuerzo de expansión de carácter cultural, y durante la segunda fase de nuestra colaboración, los dos bloques constructivos —la *actividad de participación colaborativa* y el *cambio relacionado al contexto*— ganaron mayor viabilidad. La actividad de participación colaborativa se expandió más allá de la relación cercana que estaba creciendo entre el personal de investigación y el personal del Centro Educativo, para involucrarse más con los desarrollos que se estaban llevando a cabo en el curso práctico de UCSD, y el cambio relacionado con el contexto ahondó en el objetivo compartido de descubrir nuevas herencias culturales y de integrarlas al currículo de TACKLE. Ambos principios fueron vigorizados cuando un coordinador de las actividades extras curriculares, nativo de la reserva, fue contratado para colaborar con el equipo de UCSD para revisar el currículo de TACKLE. En UCSD, el nuevo enfoque de este fue bien recibido por los estudiantes de pregrado que estaban ya sumergidos en estilos de vida guiados digitalmente. Los estudiantes de pregrado que en el pasado tomaron cursos prácticos previamente desarrollaron fuertes conexiones con los niños, y los miembros de la comunidad de TACKLE fueron incorporados como parte del equipo de innovación como personal contratado o para créditos académicos.

La presencia continua de los estudiantes en la reserva dio muchos frutos: la confianza necesaria del equipo para tener largas y profundas conversaciones con los miembros del personal de la reserva, y de esta forma, obtener un marco de referencia para los “procesos de acercarse a la cultura” (González, 2002). El acceso a las actividades del día a día otorga inmersión en procesos que incluyen “los fondos del conocimiento” (Moll et al., 1992) acumulados históricamente, y que son poseídos por los hogares. Por ejemplo, en una conversación con uno de los ancianos y facilitador cultural del Centro Educativo, el equipo aprendió que el respeto por la tierra, la veneración a los ancianos, y la importancia del dar regalos a nuevas personas que uno está hospedando, entre otras, son valores centrales que la comunidad quería pasar a las generaciones futuras mediante el currículo de las actividades después de clase.

La participación más comprometida del personal de investigación en la comunidad también destacó el impacto que la opresión histórica de los Kumeyaay y la diáspora que siguió al desalojo del pueblo Kumeyaay de su tierra natal ha tenido en la pérdida del lenguaje y la cultura. Como fue dicho por uno de los ancianos de la reserva, “cuando desalojaron a todas las personas de sus tierras, las personas se dispersaron por todas partes; algunos fueron a las ciudades, algunos fueron a otros lados” [Notas de campo, BD 05/07/09]. Para ganar un conocimiento más substancial de la realidad lingüística de la comunidad de la reserva, una encuesta para los padres y guardianes legales fue desarrollada por los miembros del equipo con la ayuda del personal de San Pascual.⁴ La encuesta investigó los recursos lingüísticos y culturales de todos los niveles generacionales de los ambientes hogareños y también tuvo el beneficio de fortalecer efectivamente el proceso colaborativo que había iniciado en la Fase I de la iniciativa. Por primera vez en ocho años, el acceso y la comunicación con padres que dieron información vital fue posible. De manera interesante, un análisis preliminar de la encuesta demostró que los padres querían una mayor integración del Ipaai en las actividades de TACKLE, un deseo que complementó los logros y objetivos del equipo de investigación. En respuesta a esta petición, los miembros del equipo, junto con nuevos coordinadores, experimentaron integrando las peticiones de los padres en las actividades y en la adaptación curricular de TACKLE. Adicionalmente, una rica fuente de detalles etnográficos, recolectados por estudiantes informados que fueron previamente entrenados en métodos de investigación en campos etnográficos, añadieron una importante cantidad de información en relación a los valores culturales de la comunidad Kumeyaay.

Cambio relacionado al contexto. Los descubrimientos logrados a través de la encuesta a los padres y guardianes legales, y el comentario de uno de los ancianos, “nosotros (solo) tenemos dos personas que hablan suficiente (Kumeyaay) para formar oraciones” [notas de campo, BD 05/07/09], llevaron a incluir la terminología Ipaai en juegos culturalmente relevantes que eran populares entre los niños, como el juego “*Indian Taco*”. Este juego es una versión de las sillas musicales y consiste en decir en voz alta nombres de comestibles que hacen parte de un taco indígena –Ej. Pan, tomate, lechuga, frijoles- inicialmente todos en inglés. El equipo añadió tantas palabras en Ipaai como fue posible para referirse a los ingredientes, y también añadió nombres de colores, animales, estaciones, y frutos. Para fortalecer el uso de la terminología a

4 El título de la encuesta fue cambiado de “Encuesta a los padres” a “Encuesta para los padres y guardianes legales” porque muchos niños son criados por familiares, pero no necesariamente por sus padres.

través de diversas actividades educativas de juego, las mismas categorías de palabras son utilizadas en las hojas de actividades de “calentamiento” bilingüe Ipaii-Inglés que fueron desarrolladas para las sesiones de TACKLE. La adaptación de los materiales alcanzó un nuevo nivel y relevancia cultural con la inclusión de Shuuluw-Shuuluk como la parte equivalente a *El Maga* y la re-escritura de lo que constituía su proveniencia mitológica original, para que esta tuviese concordancia con los valores culturales de la comunidad.⁵

Nuestros encuentros preliminares muestran que los esfuerzos compartidos más recientes entre el Equipo de *Innovación* y el personal del Centro de San Pascual están dando frutos. El currículo se está volviendo más sensible y rico culturalmente, y creemos que nuestros esfuerzos han ganado un nivel mucho mayor de confianza y aceptación. Nuestros datos y el diario vivir del programa muestran muchas señales que dicen que estamos respondiendo a la preocupación de la UNESCO que señala que “cuando un idioma se extingue, así mismo lo hace el rico tapete cultural del mundo. Oportunidades, tradiciones, memorias, modos únicos de pensamiento, y expresión que son recursos valiosos para asegurar un mejor futuro- también se pierden”. En particular, vemos más emoción relacionada con el nuevo currículo expresado por los niños participantes y los estudiantes de pregrado. Por ejemplo, cuando le preguntamos a una niña de siete años lo que pensaba de las nuevas actividades y del uso del Ipaii en TACKLE exclamó: Me encanta aprender Kumeyaay porque no lo aprendo en la escuela. Es muy divertido hacer juegos introductorios, pero me gustan las hojas que reparten [hojas de actividades] porque puedo aprender cosas nuevas” [Entrevista, MD 05/06/09]. El siguiente extracto de una nota de campo más larga, escrita por un estudiante del curso práctico, también ejemplifica los elementos exitosos del proceso de adaptación y de las nuevas actividades de calentamiento:

“Las diferentes actividades que estamos usando para adaptar el idioma y la cultura Kumeyaay están realmente funcionando y es definitivamente un gran paso hacia el recupero del lenguaje [...] Yo siento que hay definitivamente una mayor interacción cuando se hacen estos ejercicios de calentamiento para los niños, porque les permiten hablar y practicar el idioma Ipaii [...] Hoy con las hojas de actividades, ambas [niñas] me hicieron preguntas cuando tenían problemas para encontrar la palabra Kumeyaay apropiada o para descifrar el número o estación de año”

[MD, 05/29/09].

En el presente, el proceso de adaptación lingüística y cultural del currículo continúa al mismo tiempo que la sede de San Pascual toma el rol de Centro de Lenguaje y Cultura. En el próximo año, los participantes de la sede obtendrán mucha experiencia acerca de la preservación del lenguaje y desarrollarán y administrarán una Wiki o blog para compartir sus experiencias con la gran comunidad HOI. Establecerán un *Help Desk* (centro de ayuda) digital en la red en línea de HOI, para compartir información importante que hayan adquirido en su específica área de énfasis. Si los desarrollos van como está planeado, estos canales digitales conectarán a la juventud indígena con otros niños y familias de origen mejicano alrededor de las otras cuatro sedes, a nivel nacional con dos sedes de *La Clase Mágica* que están naciendo en la universidad de Tejas, y a nivel internacional como parte de una exploración de tres naciones que involucra a Colombia, España, y los Estados Unidos de Norte América.

5 Un estudiante del curso práctico, con especial conocimiento de la cultura Kumeyaay realizó la trasposición cultural del mito acerca del origen de El Maga durante la primavera del 2009.

Argumentos Finales

Cuando sobreponemos nuestras experiencias de diseminación de esfuerzos hacia nuevos contextos culturales en San Pascual, nos sorprendemos de cuánto nuestro trabajo se relaciona con perspectivas recientes de este tópico. Estamos de acuerdo con Coburn (2003) quien dice que este es un proceso multifacético y complejo. De todas formas, nos preocupamos por las implicaciones que tiene la acción de expansión como una simple diseminación de las innovaciones. Desde nuestro punto de ventaja, la acción de trasplantar innovaciones académicas a otros lugares es un esfuerzo holístico que incluye consideraciones a largo plazo y de la posición de la comunidad. De otro modo, se convierte en una reforma que es sostenida por pocos individuos, existen estrictamente como una serie de compromisos sin acciones, o está desconectada del proyecto mayor que es el de generar cambios substanciales en el modo en que nos acercamos a la educación [como educamos a los niños]. Nuestra preocupación es que dicho entendimiento de la reforma puede fácilmente constituir otro intento fallido para ampliar las oportunidades educativas de los individuos que han, tradicionalmente, sido subestimados en la escala educativa.

También nos preocupa cómo el contexto de la reforma educativa actual afectará nuestra visión contextualizada sobre la expansión de las innovaciones. Dado el interés del Gobierno Federal Americano en replicar diversas propuestas de modelos de adaptación, nuestras preocupaciones existen en diversos niveles. Aunque hemos descubierto que los proyectos después de clase han servido como lugar de apoyo y encuentro para generar prácticas y perspectivas que contrasten con aquellas de la escuela, sabemos que la lucha actual por la estandarización del currículo, promovida por los procesos de globalización, se están comenzando a infiltrar en los programas extracurriculares. De hecho, la moda actual de utilizar medidas estándares como indicadores del suceso o no de un programa contribuye a esta tendencia. Dada esta moda nos preocupamos por la financiación y la vida de las innovaciones académicas exitosas que se basan en las historias, culturas, objetivos, e intereses de comunidades diversas, en lugar de las estrategias de imitación.

Mientras que aún es muy pronto para establecer cuál es el impacto total que tendría TACKLE en los participantes individuales o en las habilidades de las instituciones anfitrionas que sirven determinados distritos, hay mucho que prometer en el campo de la diseminación. Una cuidadosa revisión de las notas de campo escritas por el personal y los estudiantes de pregrado en los últimos nueve años que llevan nuestros esfuerzos de expansión, permite observar que el proceso necesita una labor intensa y que es lento, pero de todas maneras es un proyecto posible y vale la pena destacarlo. Con determinación y continuidad las investigaciones muestran que la innovación en diversos escenarios es posible sin tener que comprometer la fidelidad del programa. A través de nuestro sistema, se les ofrece a los niños una cultura de aprendizaje que normalmente no se encuentra disponible en otras áreas de su diario vivir, incluso la escuela. En *La Clase Mágica/TACKLE* aprenden contenidos y habilidades académicas a través de un mundo de juego construido a su imagen. Los niños obtienen acceso a computadores y tecnologías de la telecomunicación, sin tener que abandonar sus recursos nativos y, en el caso de San Pascual, tienen a su disposición conocimiento de primera mano

que les permite experimentar e investigar sus recursos nativos. Este ambiente cultiva en los niños la noción de aprender a aprender de manera efectiva y de estar preparados para entrar en la cultura académica haciendo uso del recurso intelectual de la comunidad como base del nuevo aprendizaje (Vásquez, 2003). En las interacciones de juego entre niños y adultos, los niños aprendices son guiados hacia niveles más altos de logros académicos para conseguir, de esta manera, el acceso a la universidad, mientras que a los padres se les guía hacia una mayor claridad sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, y hacia la posibilidad de una educación superior inclusive en la edad adulta. Los estudiantes de pregrado, por otro lado, reciben una significativa educación que los prepara para adentrarse en un mundo complejo y muy diverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AU, K. H., & KAWAKAMI, A.J. (1994). Cultural Congruence in Instruction. In E. R. Hollins, J. King, and W. Hayman (Eds.), *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base*. Albany: State University of New York Press (pp. 5-23).
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- DATNOW, A., HUBBARD, L. & MEHAN, H. (2002). *Extending Educational. Reform: From One School to Many*. London & New York. Routledge/Falmer.
- ELMORE, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1) 1-2.
- FISHMAN (1996). What do you lose when you lose your Language. In: *Stabilizing Indigenous Languages*. Speech conference paper.
- GONZÁLEZ N. (2002). Where's the Culture? In González N. (Ed.), *I am My Language: Discourses of Women & Children in the Borderlands*. Tucson: University of Arizona Press (pp. 167-178).
- GRIFFIN, P., COLE, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-ped. In B. Rogoff, and J. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass Press, No. 23, (pp.45-63).
- MCCARTY, T.L., WATAHOMIGIE, L.J. (1998). *Language and Literacy in American Indian and Alaska Native Communities. Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (pp. 80-110).
- MCLAUGHLIN, M.W. (2003). Quoted in NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), *Scaling-Up Promising Educational Practice: A review of the Research Literature* <http://www.ncrel.org/csri/review.html>.

- MOLL, L. C., AMANTI, C., NEFF, D., & GONZALEZ, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2): 132-141.
- NICOLOPOULOU, A., & COLE, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The *fifth dimension*, its play-world, and its institutional contexts. In E.A. Forman, N. Minick, and C. Addison Stone (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp.283-314). New York: Oxford University Press.
- NORTH CENTRAL REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (NCREL). *Scaling-Up Promising Educational Practice: A review of the Research Literature*. (2003). Retrieved from <http://www.ncrel.org/csri/review.html>
- PASTOR-RELAÑO, A. M. & VÁSQUEZ, O. A. (2005). *Accountability of the informal: challenges and new directions*. Unpublished manuscript.
- SUÁREZ-OROZCO, M.M., & QIN-HILLIARD, D.B. (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press (pp. 1-37).
- STANTON-SALAZAR, R. D., VÁSQUEZ, O. A. & MEHAN, H. (1995). *Engineering Success Through Institutional Support*. The Latino Eligibility Project, University of California, Berkeley.
- UNESCO (2009). <http://portal.unesco.org/culture>.
- VÁSQUEZ, O.A. (1996), *A Model System of Institutional Linkages: Transforming the Educational Pipeline*. In A. Hurtado, R. Figueroa, E. Garcia (Eds.), *Strategic Interventions in Education: Expanding the Latina/Latino Pipeline*. University of California, Santa Cruz: Santa Cruz, CA. (pp. 137-166).
- VÁSQUEZ, O. A. (2003). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Interaction between Learning and Development*. In Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman (Eds.), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press (Chap. 6, pp. 79-91).
- WARSCHAUER, M. (2002). *Reconceptualizing the digital divide* <<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/967/888>>. *First Monday* 7(7).