



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
**UNIDAD IZTAPALAPA**  
**DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**Análisis de la estructura participativa y académica**  
**En el ámbito indígena/zapoteco: Estudio de caso**

Trabajo Terminal

que para acreditar las unidades de enseñanza aprendizaje de

Seminario de Investigación de Campo

Y obtener el título de

**LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

Presenta

Maria Arcelia Pérez Gómez

**Comité de investigación**

Director: Mtra. Patricia Mena Ledesma

Asesores: Mtro. Ricardo Falomir Parker

Dr. Héctor Muñoz Cruz

México, D.F.

Marzo, 2002

Matrícula: 93227542

## **AGRADECIMIENTOS**

*Quiero agradecer especialmente a Patricia Mena por brindarme todo su apoyo, y por compartir conmigo sus conocimientos y su experiencia que han sido fundamentales en el desarrollo de este trabajo y en mi formación como antropóloga social. Gracias por ser una excelente maestra.*

*Gracias a Héctor Muñoz, Ricardo Falomir e Hilda, por sus comentarios y sugerencias a mi trabajo.*

*Mi más profundo agradecimiento a mis padres Antonia y Juan, a mis hermanos Edith, Yola, Chio, Guada y Juan, por su amor, sus enseñanzas y su apoyo que ha sido decisivo a la hora de lograr todas mis metas.*

*Muchas gracias a mi esposo Colin y a mi hijo James por iluminar cada día de mi vida y por motivarme a concluir con este trabajo.*

*Mil gracias a Guadalupe Miriam y Reyna Maria Silva por su valiosa amistad y por su apoyo incondicional, sin el cual no hubiera podido concluir con este trabajo...y por supuesto, muchas gracias a Trinidad Romero por colaborar con ese apoyo.*

*Agradezco a la Sra. Inés, al maestro Félix y a la Sra. Rodriga por brindarme alojamiento y por su información que fue clave para este estudio.*

*Por último, quiero agradecer a los maestros, Naún, Reyes, Proto, Ignacio, David, Esteban y a la maestra Patricia, por permitirme observar sus clases y aprender de ellos.*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	1
Antecedentes Teóricos del objeto a estudiar	6
<b>Capítulo 1: Monografía de Santa Catarina Loxicha</b>	10
<i>1.1 Identificación General</i>	10
1.1.1 Ubicación geográfica	10
1.1.2 Filiación étnica general	10
1.1.3 Distribución de la lengua	10
1.1.4 Distancia de las localidades regionales de importancia	11
1.1.5 Caracterización ecológica	11
1.1.6 Demografía	13
1.1.7 Condiciones de la vivienda	13
1.1.8 Alimentación	13
1.1.9 Recursos de la salud	15
1.1.10 Lugares sagrados	15
1.1.11 Creencias	15
<i>1.2 Algunos elementos históricos de la procedencia de los primeros pobladores</i>	16
<i>1.3 Medios de Comunicación</i>	17
<i>1.4 Organización Comunitaria</i>	18
1.4.1 Organización familiar	18
1.4.2 Compadrazgos	20
1.4.3 Mayordomías	20
1.4.4 Trabajo comunitario	20
<i>1.5 Organización Política</i>	21
<i>1.6 Organización Económica</i>	22
1.6.1 Actividades económicas	22
1.6.2 Calendario de actividades económicas	24
1.6.3 Migraciones de la población económicamente activa	25
<i>1.7 Organización Cultural del tiempo</i>	25
1.7.1 Calendario de fiestas religiosas	25
1.7.2 Calendario de fiestas escolares	27
<i>1.8 Algunos datos sobre la educación escolar</i>	27
1.8.1 Distribución del alfabetismo	27
1.8.2 Escuela "La Luz de la Montana y el albergue escolar	28
1.8.3 Escuela Bilingüe "Palmita del Sol"	28
1.8.4 Juegos infantiles	29
1.9 Síntesis sobre la caracterización socioeconómica y cultural de Santa Catarina Loxicha	30

<b>Anexo 1:</b> Localización de Santa Catarina Loxicha en un mapa y Croquis de la comunidad	32
<b>Anexo 2 :</b> Organización política	34
<b>Capítulo 2 : Estructura de participación</b>	35
2.1 La participación de los alumnos	35
2.2 Las interacciones entre el maestro y los alumnos	42
2.3 La interacción entre los alumnos dentro del aula	48
2.4 Conclusiones específicas	52
<b>Capítulo 3 : Estructura de la Tarea Académica</b>	54
3.1 Pasos para el desarrollo de la Tarea Académica	54
3.2 Ejercitación del conocimiento	61
3.3 Formas/Estrategias Evaluativas	63
3.4 Conclusiones específicas	64
<b>Capítulo 4: Hacia un posible cambio en la educación</b>	67
4.1 Conclusiones específicas	71
<b>Conclusiones Generales</b>	72
<b>Anexo 3:</b> Catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente	77
<b>Anexo 4:</b> Resultados globales, de acuerdo al catálogo	81
<b>Anexo 5:</b> Registro de clases	82
<b>Bibliografía</b>	99

## **Análisis sobre la estructura participativa y académica en el ámbito indígena/zapoteco: Estudio de caso**

Alumna: Maria Arcelia Pérez Gómez  
Ledesma

Director: Patricia Mena

En este estudio analizo algunos problemas sobre la estructura de participación/interacción y de la tarea académica en 14 clases observadas durante el período de febrero a abril de 1997, en las aulas de la primaria "Palmita del Sol", en Santa Catarina Loxicha,, una comunidad indígena zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca.

Entre los problemas observados en **estructura participativa**, se destaca que no hubo una participación entusiasta por parte de los alumnos. En las interacciones entre el maestro y los alumnos, en la mayoría de las clases, los maestros no intentaron tener una comunicación cordial y natural con los alumnos. Un problema recurrente fue la forma autoritaria en la que los profesores se dirigieron a los niños, llegando incluso a agredirlos físicamente, repitiendo esta forma tan antigua de enseñar en la historia de la educación en México.

No hubo interacciones entre los niños a propósito de las actividades de enseñanza/aprendizaje, porque la mayor parte de las veces los profesores no fomentaron esa colaboración y comunicación entre sus estudiantes.

Sobre *la estructura de la tarea académica*, se destaca que en la mayoría de clases, no se estableció claramente el objetivo de la clase, los maestros no aclararon o enseñaron el orden de procedimientos para resolver los problemas implicados en los temas, pusieron a los alumnos a desarrollar diferentes ejercicios sin integrarlos. Los profesores trataron de ejercitar el tema de la clase, pero se orientaron hacia el resultado, no al proceso de planteamiento y desarrollo del ejercicio. Por lo regular, no buscaron aplicaciones creativas en ejercicios nuevos. En la mayoría de las lecciones, la clase no tuvo una etapa de evaluación ni intermedia ni final.

Los problemas a nivel cognitivo e interactivo que he mencionado, muestran que como parte de la educación indígena mexicana, una vez más las políticas educativas no han cambiado en mucho lo que se vive en los salones de clases de ésta escuela.

Es importante que los problemas señalados en la estructura de participación y de la tarea académica se pudieran modificar, sería positivo poder fomentar la participación de los alumnos mediante un adecuado planteamiento de preguntas basadas en temas más apropiados a su forma de vida y a los intereses de los niños, entre otras cosas.

Igualmente sería benéfico, poder modificar las interacciones entre maestros y alumnos para permitir un mayor acercamiento entre ellos, así como promover la interacción entre alumnos a propósito de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Mis observaciones en el aula, han tenido lugar en una comunidad que tiene particulares y arraigadas tradiciones, es principalmente campesina, tiene un alto índice de pobreza y migración, por lo que que las prácticas escolares actuales no son las más adecuadas para sus necesidades específicas.

Abril, 2002.

## INTRODUCCIÓN

Durante mi trabajo de campo en Santa Catarina Loxicha, comunidad de la Sierra Sur de Oaxaca, mientras hacía la monografía del lugar, tuve la oportunidad de observar algunas clases en la escuela primaria bilingüe “Palmita del Sol” durante el período de agosto a septiembre de 1996, notando que constantemente los niños se mostraban distraídos, apáticos o realizaban actividades ajenas a las propuestas por sus maestros. Con esta inquietud, en mi segundo trabajo de campo en el período de febrero a abril de 1997, me propuse recopilar datos empíricos sobre aspectos participativos/interactivos y académicos que pueden dar cuenta de algunos de los problemas que se viven en las aulas de una escuela primaria perteneciente a una comunidad indígena.

Como parte de la introducción a mi trabajo, quiero mencionar brevemente las políticas educativas que en general han delineado la forma actual de la escuela indígena mexicana, de la cual forma parte la primaria “Palmita del Sol”.

Héctor Muñoz<sup>1</sup> plantea que a partir de la Revolución de 1910 el indigenismo mexicano, entendido como la intervención oficial e intencionada sobre la educación formal de la población indígena rural, ha ido colocando una serie de propuestas político culturales. En los años 20's, se instituye la concepción de la integración nacionalista, que impulsa la incorporación de los indios en la sociedad nacional, a través de la escuela rural, concebida explícitamente como una institución de cambio social y de castellanización.

De acuerdo Muñoz, en 1936, bajo la inspiración del relativismo cultural, se reformula la política integrativa, proclamando el respeto a la dignidad y a la cultura del indio. En 1964 entra en escena un indigenismo de participación, que sigue las concepciones de la dependencia y marginalidad, se crea el sistema nacional de promotores bilingües, embrión del magisterio indígena mexicano. A partir de 1968 se desarrolla, entre otras, la corriente etnicista que postula el principio de que las culturas indígenas poseen opciones fuera del sistema capitalista, ya que basarían su legitimidad en un pasado propio y distinto, concepción que intenta materializarse en el “modelo bilingüe y bicultural”, el proyecto más difundido, conocido y aceptado en abstracto dentro del ámbito educativo indigenista.

De 1982-1988 aparece la “propuesta curricular bilingüe”, según Muñoz, el intento programático más consecuente e interesante de los últimos cuarenta años, que conoció la postergación de la Pedagógica.

Por último, en 1990 el programa de la modernización educativa se asume como una coyuntura diferente y superior para la educación indígena, pero de acuerdo a lo que dice este autor, una medida reveladora de la cantidad de problemas no resueltos por el sistema

---

<sup>1</sup> Muñoz, Héctor (1991) “La modernización de la educación indígena. Comentarios a la propuesta oficial de 1990” Universidad Autónoma Metropolitana

centralizado de educación indígena, se observa en un sistema escolar que batalla, en condiciones extremadamente adversas, por establecer mínimos funcionales indispensables de seguimiento, evaluación, capacitación docente, distribución de materiales didácticos y circulación de la información administrativo-pedagógica.

El programa para la modernización de la educación indígena, a pesar de su orientación autocrítica, deja en la vaguedad aspectos fundamentales para el éxito o arraigo de cualquier innovación educativa: el proyecto curricular, la concepción de los procesos interculturales, la aceptación social del proyecto indígena y el perfil de un docente etnicista y reivindicativo.

La mayoría de las acciones tendientes a introducir innovaciones se han ocupado de la habilitación lingüística de los alumnos indígenas durante los grados iniciales de la educación primaria, muy especialmente durante el primer grado. Las características programáticas de los demás grados de la escuela indígena, no se distinguen respecto de cualquier escuela primaria rural mexicana.

Muñoz (1991) expresa que sorprende la brecha prácticamente insuperable entre el discurso indigenista y la realidad escolar en las zonas indígenas, la cual exhibe una continuidad castellanizadora y el desplazamiento de la lengua y la cultura autóctona. En general, resulta una realidad ajena a la construcción y aplicación de los paradigmas educativos indigenistas.

En el estado de Oaxaca, fue promulgada una Ley Estatal de Educación (EXTRA, 1995), en la cual se legisla sobre la educación para las comunidades indígenas. Patricia Mena, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz (1999:29-31) realizaron una síntesis sobre esta ley, en la cual expusieron lo siguiente:

-Con la Ley Estatal de Educación, se espera atender una variedad de problemáticas educativas que van desde la creación de infraestructura material, instituciones formadoras de docentes hasta la implementación de una educación bilingüe intercultural para las minorías étnicas.

-Se intenta transformar el carácter de la participación de la comunidad y de los padres de familia, en particular, a través de los tradicionales Comités de Educación, que se limitaban cotidianamente a vigilar y cuidar la infraestructura de la escuela y a asistir a los maestros en sus necesidades de habitación y de alimentación. Con esta nueva ley se concede a las organizaciones comunitarias de padres la capacidad de opinar y participar en reuniones de carácter técnico-pedagógicos para la formulación de planes y programas de estudio. Es razonable interpretar estas disposiciones jurídicas como un ajuste que se aproxima a las actuales condiciones políticas que imperan en el país, en el sentido de que crean condiciones más adecuadas de gestión o control comunitario de la educación, a través de formas horizontales de planeación y participación en el proyecto educativo. Sin embargo, surgen algunas interrogantes, aún sin respuesta, como las siguientes: ¿Cómo se apropiaran las comunidades indígenas de esta nueva forma de gestar la política educativa? ¿Están dadas las condiciones necesarias?

-Otro importante cambio es la profundización de la descentralización del sistema, mediante el reconocimiento de la especificidad de las culturas regionales, locales por el resto de la sociedad nacional, es decir, promover una política de doble vía que involucre a los indígenas y a los no indígenas. En esta Ley Estatal de Educación se instituye la enseñanza de contenidos referidos a las culturas étnicas a la población escolar no indígena. Esto representa la construcción de un umbral curricular del postulado esencial de la interculturalidad. Sin embargo, para la población indígena continua proponiéndose una visión parcializada en el sentido de restringir sus conocimientos al entorno de la entidad.

Los problemas que suceden en la escuela "Palmita del Sol", son una muestra de que los discursos sobre educación no han logrado concretarse en "la vida real" de las aulas de este lugar, en donde se puede observar la falta de materiales escolares, la necesidad de construir más salones de clases, la saturación de alumnos en lugares reducidos y problemas debido a la falta de recursos económicos, de capacitación de los docentes y de participación de los padres de familia en la educación escolar.

Tomando en cuenta que estos y otros factores influyen en la dinámica de las clases, en esta investigación mis observaciones estuvieron enfocadas en observar las interacciones que se dan dentro del salón de clases y la forma en que los maestros enseñan las lecciones a sus alumnos.

## **Objetivo**

Considero que para tener una visión más completa y profunda de los problemas que se viven en el aula con respecto a la participación/interacción e instrucción, hace falta considerar los contenidos escolares poco significativos para los alumnos indígenas y la perspectiva de los maestros y de los alumnos. Así que el objetivo de esta investigación es limitado y solo se refiere al estudio de algunos aspectos de la estructura de participación y de la tarea académica en términos de (Erickson, 1993).

En lo que se refiere a la estructura participativa, mi propósito es el análisis de los siguientes aspectos: *1) la participación de los alumnos 2) las interacciones entre maestro y alumnos y 3) las interacciones entre los alumnos.*

En lo referente a la estructura de la tarea académica, intento analizar lo siguiente: *1) pasos para el desarrollo de la tarea académica, 2) la ejercitación del conocimiento y 3) las evaluaciones del aprendizaje.*

Los aspectos de la estructura de participación y de la tarea académica que intento estudiar, fueron tomados de acuerdo a las variables de un instrumento de investigación denominado por Patricia Mena, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz, "Catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente", que más adelante explicaré.

## Orientación Metodológica

La investigación de mi trabajo, fue diseñada desde la perspectiva de la metodología cualitativa. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico.

De acuerdo con Taylor y Bogdan, los métodos cualitativos son humanistas, e influyen necesariamente sobre el modo en que vemos a las personas. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social.

### *Técnicas utilizadas en monografía de Santa Catarina Loxicha*

Las técnicas utilizadas para realizar la monografía fueron: diario de campo, entrevistas en profundidad y observación participante.

Las *entrevistas en profundidad*, según Taylor y Bogdan (1984:101) son reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

La *observación participante* es un ingrediente principal de la metodología cualitativa. La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

En los estudios mediante observación participante, los investigadores tratan de transmitir una sensación de que se "está allí" y se experimentan directamente los escenarios.

Mi compañera Reyna Maria Silva Chacón y yo, vivimos durante tres meses en la casa de una familia de la comunidad, observando y participando en su vida cotidiana y en la de otros miembros de la población, gracias a su información y a nuestras observaciones, obtuvimos los datos para realizar la monografía del lugar.

### *Técnicas utilizadas en aula*

Las técnicas utilizadas para la investigación en el salón de clases fueron: observación no participante, diario de campo, grabaciones auditivas de algunas de las clases observadas y la utilización del catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> El catálogo de observación microetnográfica fue diseñado por Héctor Muñoz, Patricia Mena y Arturo Ruiz como un instrumento de investigación en las aulas. Lo podemos encontrar en su libro "**Identidad**,

Para realizar las observaciones en el aula, estuve sentada en un mesabanco, la mayor parte de las veces con alguno de los alumnos, en un lugar que me permitiera tener una visión lo mas completa posible del salón de clases. Durante las 14 clases observadas, describí en mi cuaderno de notas lo sucedido durante las lecciones, algunas veces con ayuda de audiograbaciones. El estar ubicada entre los niños me permitió observar más de cerca algunas de sus interacciones, actitudes y comentarios.

El llenado del instrumento denominado catálogo, fue posterior a la descripción de las lecciones en mis notas de campo, los resultados se encuentran en el anexo 4 (Pág. ). Para hacer mas digeribles estos resultados, los muestro en cuadros sinópticos a través del desarrollo de este trabajo.

El catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente fue diseñado por Héctor Muñoz, Patricia Mena y Arturo Ruiz, quienes esbozaron una metodología de análisis cualitativo de la educación indígena que, con base en principios de la sociolingüística interaccional (Gumperz,1996) y del microanálisis etnográfico (Erickson,1985,1991,1993; Goetz y Le Compte,1988; Muñoz, (1994<sup>a</sup>) permite identificar los sistemas de problemas de naturaleza interactiva, cognitiva y curricular que configuran la clase en el aula indígena bilingüe.

Para los efectos de su investigación, adoptaron un modelo analítico de la clase, que implica una estructura de la clase compuesta por tres niveles de interpretación: 1) la organización programática, 2) la estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva y 3) la estructura de interacción / participación. Estas tres categorías representan tres de las discusiones teóricas y políticas en torno a la importancia y necesidad de la educación intercultural bilingüe. Interacción y participación, representan los argumentos a favor del uso de la lengua indígena, cuyos principales beneficios son la mayor participación, el refuerzo de la autoestima de los alumnos indígenas y la posibilidad de una interacción comprensiva entre alumnos y maestro. Tarea académica apunta a la necesidad de crear condiciones para el aprendizaje eficiente y significativo y además el entendimiento de la lógica de los ejercicios, durante todas las actividades escolares. Dicho de otro modo, estas tres categorías globales o estructuras del aula se refieren a las ventajas comunicativas, cognitivas y curriculares de la educación intercultural bilingüe.<sup>3</sup>

De acuerdo con Mena, Muñoz y Ruiz, el catálogo de observación microetnográfica contiene una propuesta de conversión de las tres categorías antes mencionadas en cuatro variables observables con frecuencia en las aulas indígenas y que son representativas de concepciones comunicativas, cognitivas y programáticas que subyacen en la práctica docente del maestro indígena.

---

**lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca**" (1999:135-137), Editorial Sibej, Oaxaca, México.

En el presente trabajo, podemos encontrar el catálogo en el anexo 3 (pág. )

<sup>3</sup> Mena, Patricia, Muñoz , Héctor y Ruiz, Arturo (1999:109) "**Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca**", Editorial Sibej, Oaxaca, México.

En la utilización del catálogo, excluí la estructura programática y las variables que se refieren al uso de la lengua indígena en el aula, debido a que en la escuela “Palmita del Sol” se habla español durante las clases.

Aunque el catálogo de observación microetnográfica fue diseñado por Héctor Muñoz, Arturo Ruiz y Patricia Mena, para hacer análisis de la educación intercultural bilingüe, considero que puede ser utilizado como en este caso, en escuelas monolingües en español, ya que arroja datos importantes sobre problemas de naturaleza interactiva y cognitiva en el aula, por lo que lo considero una herramienta importante en mi trabajo.

### **Antecedentes teóricos**

Kathleen Wilcox (1993:95-125) hace una revisión de la etnografía y su aplicación al estudio de la escuela, en la cual señala que el proceso de observación en la etnografía de la escuela se ha caracterizado por la recopilación de una serie de detalles descriptivos sobre el comportamiento diario. Los observadores han intentado captar con detalles concretos la conducta cotidiana en las aulas y escuelas, a menudo recopilando con largas y detalladas descripciones la interacción en ellas (LeCompte 1978, Burnett 1968, Varenne 1976).

Esta autora plantea que es la etnografía de la comunicación en el aula, y no simplemente el estudio del uso de las reglas gramaticales que hacen los niños o incluso de su comportamiento verbal, lo que puede iluminar las áreas de falta de entendimiento mutuo y de frustración, con el consecuente cese de aprendizaje (Mc Dermott 1974, Dumont y Wax 1969). En este sentido, algunos etnógrafos utilizan películas y videos para captar en todo lo posible el intercambio comunicativo con objeto de realizar un análisis más detallado: la dirección de las miradas, las posiciones del cuerpo, el ritmo del discurso, etc. (Byers y Byers 1972, Erickson 1976, Mc Dermott y Gospodinoff 1977). Se ha prestado especial atención a la etnografía de las *estructuras de participación* en el aula o de la interacción social cara a cara (Philips 1972, Erickson y Mohatt 1982, Au 1979). Este tipo de investigación microetnográfica es muy prometedor para hacer posible una comunicación funcional en situaciones en las que los modos de generar e interpretar el lenguaje y la acción comunicativa difieren entre los profesores y los alumnos.

Los etnógrafos también han estudiado la relación entre la cultura y los procesos cognitivos, en la medida en que estos puedan afectar el “éxito” en las clases de los niños de minorías culturales. Así como se ha comprobado que el proceso de la comunicación esta totalmente saturado de cultura, igualmente lo están los procesos de enseñar, de aprender y de medir la adquisición de las destrezas académicas, importantes descubrimientos indican que diferentes ambientes culturales ofrecen diferentes tipos de habilidades cognitivas y estilos conceptuales (Cohen 1969, Gay, Glyck y Sharp 1971; Cole y Scribner 1974). Tal y como ocurre con el lenguaje, la habilidad para demostrar una destreza particular depende del contexto (la falta de actuación en una situación determinada no se puede tomar como un indicativo de falta de competencia). Además, la adquisición de habilidades particulares no depende tanto de las características individuales como de los tipos de destrezas requeridas por el entorno. Las tareas y

actividades en las que uno se compromete conforman los tipos de habilidades que llega a desarrollar. A los niños se les presentan dificultades cuando las escuelas reconocen o incorporan un grupo muy reducido de destrezas y estilos conceptuales que no incluyen aquello que los niños han llegado a aprender y utilizar. Lo que subyace a esta cuestión es que hay más de un modo legítimo de conocer y aprender, y más de un cuerpo de habilidades significativas. En consecuencia, la atención se dirige hacia la vida fuera del aula, donde constantemente se enseña y aprende un conjunto enorme de destrezas. Estas investigaciones sugieren que hay que esforzarse por transferir las destrezas aprendidas y usadas de un entorno a otro.<sup>4</sup>

Javier Serrano (1993) realizó una investigación en la que desarrolla una presentación sobre la comunicación en clase, que le permitió identificar estrategias y acciones en el funcionamiento de la misma. Serrano plantea que institucionalmente, todo lo que sucede en la clase está sometido al control del maestro. Su tarea es velar por el cumplimiento de los objetivos institucionales mediante la realización de trabajo con el mínimo posible de interferencias. Cómo el maestro entiende su trabajo, cómo comprende las relaciones con sus alumnos, cómo concibe el aprendizaje, qué idea tiene de la enseñanza, todo se actualiza en la forma como conduce el proceso comunicativo pedagógico de la clase.

De acuerdo a la investigación de Serrano, el esquema interactivo pregunta-respuesta, donde el primer término corresponde al maestro, es el más común en la comunicación de la clase. Alternado con exposiciones del profesor, conforma el recurso principal del intercambio comunicativo en la escuela.

Otro factor en juego, según este autor, es la existencia o no de competencia entre alumnos por lograr el turno y participar en el intercambio. Es decir, formas de aceptación y rechazo de aportes de los alumnos. Los maestros son parcos en cuanto a expresiones directas de aceptación o rechazo de las intervenciones de los alumnos. Procedimientos similares aparecen en todas sus descripciones. La aprobación se manifiesta por la repetición de la intervención, con entonación afirmativa.

Patricia Mena, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz (1999) realizaron una investigación de sociolingüística educacional, durante los ciclos escolares 1994-1995 y 1995-1996 en algunas comunidades y escuelas zapotecas y triquis del estado de Oaxaca, con el propósito de interpretar algunos contextos específicos de la educación intercultural bilingüe en esa entidad.

El presente trabajo es similar a la de estos autores en lo que se refiere al capítulo 3 "*El proceso escolar en las aulas bilingües*," con la diferencia de que mi estudio se limita al análisis de la estructura participativa y académica en una sola escuela.

La investigación de Mena, Muñoz y Ruiz comprende la interpretación de las estrategias académicas y comunicativas dentro de aulas bilingües indígenas y las concepciones

---

<sup>4</sup> Wilcox Kathleen (1993:135-137) "La etnografía como metodología" en: Velasco, H. (Ed) "**Lectura de antropología para educadores**", Ed. Trotta, Madrid,

ideológicas de padres y autoridades de varias comunidades étnicas de Oaxaca acerca de la enseñanza, el lenguaje y la identidad que se desarrollan y reproducen a través de las escuelas.

En sus observaciones a partir de registros etnográficos de clases en cuanto al nivel cognitivo, plantean que su acercamiento a esta dimensión sólo se reporta a través de una descripción de rasgos derivados de las acciones del profesor y de las tareas que los alumnos logran solucionar y realizar. Dichas acciones no necesariamente esclarecen totalmente lo que está sucediendo por la mente de los niños, qué procesos cognitivos y qué habilidades está propiciando el profesor a partir de estas actividades.

Un rasgo permanente se refiere al papel del profesor como único responsable de organizar y dirigir la clase a partir de una práctica expositiva, en donde el expone y trasmite los contenidos de aprendizaje.

Mena, Muñoz y Ruiz (1999: 127) afirman que un recurso presente en las actividades de la clase se refiere a la motivación centrada en cantos, juegos, rondas y adivinanzas que no necesariamente conducen a un ejercicio de reflexión sobre las situaciones que se propician en ellas. Por ejemplo, pueden participar todos pero raras veces las niñas y los niños se mezclan. Predominan las estrategias cognitivas que propician un aprendizaje no significativo, donde la repetición y la lectura coral son los principales instrumentos cognitivos.

De acuerdo con estos autores, los patrones interactivos entre maestro-alumno están basados en actividades meramente instruccionales por parte del maestro, es decir qué hacer y cómo hacer las cosas. En el caso de la enseñanza de las lenguas, hay un énfasis en comprobar estos “saberes” a partir de la lengua escrita, mediante ejercicios de copiado, combinados con actividades de repetición, memorización, visualización generalmente grupales, lo que se convierte en una lectura coral, raras veces individual.

Los patrones interactivos están en estrecha relación con los grados de dominio de las lenguas por parte del profesor. En los casos de los maestros hispano hablantes, ubicados en comunidades con población hablante de lengua indígena, en las mejores circunstancias y con la mejor disposición, el maestro logra establecer un clima de cordialidad y los niños logran cierto grado de comunicación con él.

Muñoz, Mena y Ruiz, señalan que el nivel interactivo no se refiere sólo a las interacciones verbales, éste implica otras formas de contacto extralingüístico, de movimientos corporales, gesticulaciones, desplazamientos en el espacio áulico, entre otros. Sobre estas otras formas de interacción existe la constante, por parte del profesor, de exponer su clase al frente del salón, revisar los trabajos individualmente e invitar a los niños a pasar a su escritorio a revisar sus tareas. Desgraciadamente en muy pocas ocasiones estimula los trabajos en equipo, las ayudas mutuas, las interacciones en torno a los contenidos de aprendizaje.

Como resumen de las observaciones antes mencionadas, estos autores, nos dicen que en relación con el desarrollo académico de los alumnos indígenas, resulta sumamente

importante acotar que la didáctica de la clase y el tratamiento del conocimiento se focalizan en torno a las acciones del profesor, dejando un marco sólo responsivo para la participación de los alumnos. Estos y otros aspectos análogos, deben formar parte de la nueva organización pedagógica de la escuela indígena. Situación que no tendrá una solución a corto plazo, a juzgar por las deficiencias en la capacitación y coordinación del sistema escolar. El acercamiento a las aulas nos devela la terca realidad, la enorme brecha entre las políticas educativas y su concreción.

La utilización de otras investigaciones relacionadas con mi trabajo, las mencionaré a través del desarrollo de mi trabajo.

### **Organización del Estudio**

Este trabajo se encuentra dividido en cuatro capítulos:

El primer capítulo contiene la monografía de Santa Catarina Loxicha, información que nos sirve para contextualizar el material empírico de los dos siguientes capítulos.

En el segundo capítulo, intento hacer un análisis de la estructura de participación/interacción en el aula. Muestro en cuadros sinópticos los resultados obtenidos de acuerdo a las variables del catálogo de observación microetnográfica para su posterior análisis con ayuda de descripciones de clases y de algunas investigaciones que se han hecho al respecto.

El tercer capítulo tiene como propósito, el estudio de la estructura de la tarea académica de acuerdo con los resultados obtenidos del catálogo, los cuales analizo con descripciones de clases y con algunas investigaciones relacionadas con el tema.

En el cuarto capítulo, me propongo exponer brevemente algunas cuestiones que considero importantes para lograr un posible cambio en la estructura de participación y académica, así como de la enseñanza y el aprendizaje en general.

## Capítulo 1

### MONOGRAFÍA DE SANTA CATARINA LOXICHA, POCHUTLA, OAXACA

En este capítulo, presento la monografía del lugar en donde fue realizada esta investigación, la cual nos permite contextualizar los procesos en el aula de los dos siguientes capítulos.

#### 1.1 IDENTIFICACIÓN GENERAL

##### 1.1.1 Ubicación Geográfica

Santa Catarina Loxicha, es una comunidad ubicada en la Sierra Sur del Estado de Oaxaca, en el municipio de Pochutla. Su superficie territorial es de 1200 mts. de Noroeste a Suroeste, de 450 mts. de Este a Norte y de 600 mts. de Sur a Oeste.

##### 1.1.2 Filiación Étnica General

Los pobladores de ésta región, pertenecen a uno de los grupos indígenas zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca.



*Mujer zapoteca*

### **1.1.3 Distribución de la Lengua**

#### *Distribución del monolingüismo en Español*

Aproximadamente el 93.76 % de la población en Santa Catarina Loxicha habla solamente en español.

*"Muchos señores piensan que el que habla lengua indígena no es nada, cuando yo era más pequeño escuchaba que muchos padres de familia les decían a los maestros que no la enseñaran, que no sirve, que para eso mandan a sus hijos a la escuela, para que aprendan español, muchos odian la lengua indígena, la mayoría ya no les importan sus raíces, ellos ya no se creen que son indígenas ". (informante)*

#### *Distribución del bilingüismo*

En Santa Catarina Loxicha, aproximadamente el 6.24% de la población es bilingüe. La mayor parte de la gente que habla español y zapoteco es aproximadamente de más de 50 años, pero por lo regular utilizan el español en su vida cotidiana, ocasionalmente se les puede observar que con gente más o menos de la misma edad, intercambian algún saludo en zapoteco.

### **1.1.4 Distancias de lo de localidades regionales de importancia**

Distancia a la cabecera jurisdiccional ubicada en Pochutla: 180 Km.

Tiempo en recorrer la distancia: 6 a 7 hrs.

La ciudad más próxima: Miahuatlán de Porfirio Díaz.

Tiempo en recorrer la distancia: 4 a 5 hrs.

Son once las rancherías que forman parte de Santa Catarina Loxicha: Santo Tomás, La reforma, La Luz, La Chívola, jardín del Sur, Linda Vista, La primavera, San José del peñasco, La nueva esperanza, Nueva Luz y San Antonio Cofradía.

### **1.1.5 Caracterización Ecológica**

#### *Clima*

El clima varía de acuerdo a la situación geográfica y a la estación del año, en temporada de lluvia es templado y en primavera y parte del verano, es cálido. En las regiones altas de Santa Catarina Loxicha, el clima es templado y en las partes bajas como San José del Peñasco, el clima es cálido, ya que se encuentra más cerca de la región de la costa.

#### *Altura sobre el nivel del mar*

La situación geográfica de la población que está enclavada en la sierra y entre montañas varía desde 600 a 1200 metros sobre el nivel del mar.

### ***Orografía***

A lo largo de su recorrido, la Sierra Sur del Estado de Oaxaca alcanza 2500 metros sobre el nivel del mar. Se encuentra rodeada por numerosos cerros, como Cerro Flor, Cerro Verde, Cerro Manteca, Cerro Tabla, Cerro Fogón y Cerro Toro Mocho.

### ***Flora y Fauna***

Santa Catarina Loxicha tiene una gran variedad de árboles: pino, ocote, fresno, encino, enebro, sabino, ahuehuete, quiebrahacha, mezquite, sauce, ciprés, casuarina, huaje, madroño, fambroyán y cazahuate.



Entre los animales que habitan el bosque están las ardillas, tlacuaches, tecolotes y pájaros como el cenizote, jilguero, primavera, calandria, frijolero y gorrión, también hay chicharras, tecolotes, murciélagos y zopilotes así como mariposas de diferentes tamaños y colores. En los ranchos hay urracas, pericos, zanate, cocoxtle, correcaminos, codorniz, chuparrosa, iguana, y "el tejerique" que es parecido a la iguana. Algunos de los animales que habitan el monte son: trigrillo, zorra, tlacuache, tacomixte, alacranes, tarántulas y diferentes tipos de víboras como la de cascabel y coralilla.

### ***Hidrografía***

Santa Catarina Loxicha cuenta con dos arroyos , uno limita con San Baltazar Loxicha y recorre parte de la población. El otro denominado "Arroyo Grande", limita con el municipio de San Agustín Loxicha. Estos dos ríos se unen para formar el río Lozoaltepec.

El agua que abastece a la comunidad es escasa en época de sequía, no así en verano, que aumenta por las abundantes lluvias. El agua es almacenada en dos depósitos, para después distribuirla cada dos días en la comunidad, por medio de mangueras.

### 1.1.6 Demografía

Los siguientes datos estadísticos fueron realizados en febrero de 1996 por la doctora del centro de salud de la comunidad.

#### Distribución Etaria

Grupo de edad	Sexo M	%	Sexo F	%	Total	Total %
0-1 año	33	1.42%	37	1.59%	70	3.02%
1-2 años	37	1.59%	40	1.72%	77	3.32%
2 años	36	1.55%	37	1.59%	73	3.15%
3 años	41	1.76%	43	1.85%	84	3.62%
4 años	43	1.85%	48	2.07%	91	3.92%
5-14 años	340	14.60%	382	16.48%	722	31.16%
15-49 años	462	19.90%	488	21.06%	959	41.00%
50-64 años	89	3.84%	77	3.32%	166	7.16%
65-69 años	31	1.33%	14	0.60%	45	1.94%
70-74 años	12	0.51%	06	0.25%	18	0.77%
75 y más	13	0.56%	08	0.34%	21	0.90%
Total	1137	49.07%	1180	50.93%	2317	100%

#### Mortalidad General

En el año de 1995 se registraron 32 defunciones en Santa Catarina Loxicha y sus rancherías.

Sexo	Número
Masculino	15
Femenino	17
Total	32

### 1.1.7 Condiciones de la vivienda

#### Materiales de Construcción

En Santa Catarina Loxicha, la mayoría de casas están hechas con materiales de la región, las paredes son de barro, el piso de tierra apisonada y el techo de tejamanil o lámina de cartón. Aunque cada vez más, se construyen viviendas de tabique y concreto.

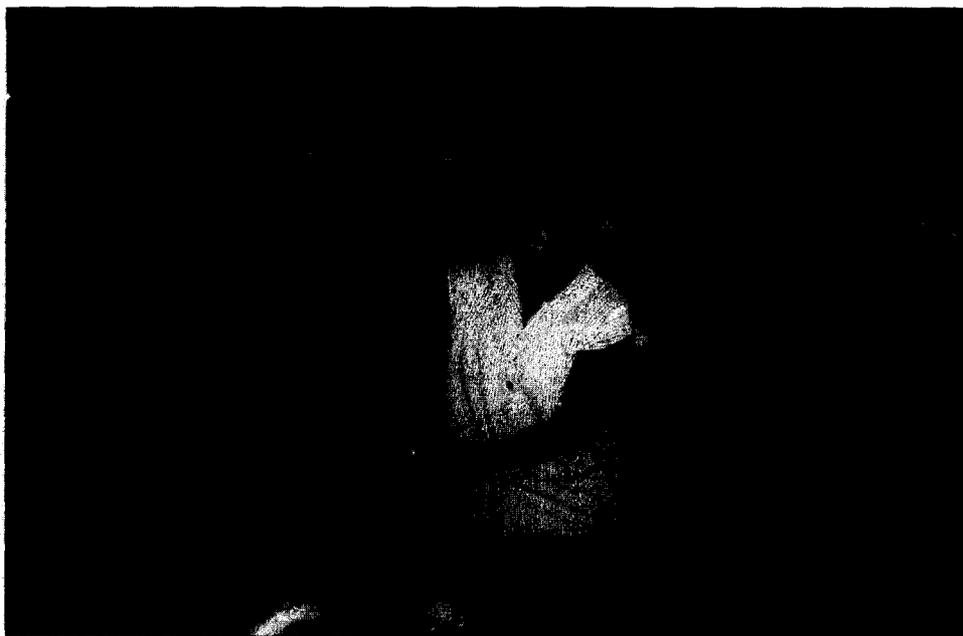
## **Tipo de distribución de la vivienda por familia**

Por lo regular, en cada casa vive la familia nuclear, sin embargo, en muchos casos las viviendas están distribuidas de forma tal, que las casas de los familiares se encuentran cercanas, dando origen a un patrón de familia extensa.

La propiedad es comunal, por generaciones, la población conoce los límites del terreno de cada familia, así mismo reconoce como "dueños" a los constructores de una vivienda.

## **Descripción de la vivienda**

En su mayoría, las casas con paredes de barro y piso de tierra cuentan con un cuarto amplio donde duerme toda la familia, y con otro independiente que se usa como cocina, por lo regular se encuentra al lado o enfrente del dormitorio, las viviendas de concreto cuentan con dos o más habitaciones para dormir y a veces con un baño. Casi todas las casas tienen una letrina, ubicada a varios metros de distancia de la cocina y de las habitaciones. La gente se baña afuera de sus casas o en el río donde también muchas mujeres lavan su ropa.



*Cocina Tradicional*

Aunque algunas viviendas son de concreto, siguen teniendo la cocina tradicional, con un fogón pequeño, donde cuecen sus alimentos, y uno grande, donde hacen las tortillas. Generalmente las mujeres son las que construyen o remodelan su fogón, utilizando tierra roja del lugar, hojas secas y resina. Siempre hay leña apilada, especialmente en el verano en que es difícil conseguir leña seca. Los utensilios más usuales son las ollas de barro de diferentes tamaños, sartenes y cazuelas colgadas en la pared, cómales, cántaros, jícaras, jicalpestres, platos de vidrio y barro, cubetas de plástico, metates, molcajetes de

piedra y una prensa cuadrada para hacer tortillas de gran tamaño. El mobiliario consiste en una mesa y sillas de madera.

### **1.1.8 Alimentación**

La dieta habitual de los pobladores de esta comunidad es la tortilla, frijol, chile, chepiles, frutas de temporada como plátano, naranja, piña, caña, mango, sandía, coco, y lima. Ocasionalmente alguna persona de la población mata alguna vaca o cerdo, pero por lo regular no comen carne, ésta es reservada para las ocasiones especiales en que hay alguna fiesta. La bebida habitual a cualquier hora del día es el café.

### **1.1.9 Recursos de la salud**

Los pobladores de Santa Catarina Loxicha cuentan con un Centro de Salud, aunque es muy frecuente que acudan con curanderos y que gracias a sus conocimientos puedan utilizar algunas plantas medicinales para aliviar algunos males sencillos como la diarrea, la gripe o la tos. Las enfermedades más frecuentes de la población son respiratorias y gastrointestinales.

### **1.1.10 Lugares Sagrados**

Uno de los lugares sagrados de esta comunidad es el “El calvario”, que se encuentra ubicado donde actualmente está el preescolar, tiene una carga significativa para los pobladores, porque dicho lugar era ocupado para escenificar el entierro de Jesucristo después del vía crucis.

“La cumbre” es otro de los lugares sagrados, ya que es el cerro más alto de Santa Catarina Loxicha. Según algunos informantes, en este lugar la gente hace “trabajos” de brujería para atacar o defenderse de alguna persona.

El panteón además de considerarse un lugar sagrado porque en él se encuentran las animas, es otro espacio al cual se acude para realizar actividades que tengan que ver con la brujería.

Es frecuente que las personas acudan al río a flagelarse para combatir algún acontecimiento que consideren como “desgracia” por ejemplo que se enferme algún hijo.

### **1.1.11 Creencias**

La “brujería” es una práctica cotidiana para muchos de los pobladores de Santa Catarina Loxicha, por ejemplo si se quiere que a alguien le vaya bien o mal en la vida, para cumplir alguna venganza o augurar un buen matrimonio, se mandan a hacer “trabajos” con el “adivinator” o Saorín. La consulta con el Saorín es muy importante para tomar decisiones de la vida cotidiana.

## 1.2 ALGUNOS ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE LA PROCEDENCIA DE LOS PRIMEROS POBLADORES<sup>1</sup>

De acuerdo a la información en la Monografía estatal de Oaxaca (1996:60-61), a partir del año 800 d NE, la conformación cultural de la región oaxaqueña en Mesoamérica se diversificó, hasta contar con 16 grupos étnicos que aún hoy en día conviven entre nosotros.

De su historia individual o colectiva no existe mucha información y en algunos casos es nula. El pueblo zapoteco, que ha sido el mayoritario en cantidad y el más importante en la historia oaxaqueña, es poseedor de una historia registrada en códices, que va del año 6000 a NE a 1520 d NE. Su inicio se une a una discutida procedencia nortea. Su arribo al Valle de Oaxaca, a la guía de un jefe militar y supremo sacerdote llamado Pelela.

Xaquixe fue la primera población fundada por los zapotecos hacia el año 1000 d NE. Siglos después los mexicas lo llamarían Teotitlán, hoy día la conocemos como Teotitlán del Valle. Más tarde se expandieron hasta llegar al valle de Etlá. Durante los siglos XI y XII, los zapotecos ensancharon las fronteras de su territorio hacia el sur, mediante guerras de conquistas, en esa actividad destacó un gobernante llamado Cochicahualá, a quien se le atribuye la fundación del pueblo de Amatlán, que hoy día conocemos como Miahuatlán, lugar cercano a la comunidad de Santa Catarina Loxicha.

En el año de 1800 se fundó Santa Catarina Loxicha, que de acuerdo a algunos informantes, es la unión de tres pueblos. Loxicha significa lugar de piñas o el corazón de la piña.

Cuentan los ancianos de este lugar que en una población llamada San Bernardo, había una ciénega muy grande donde habitaba una culebra enorme que al salir, seco la ciénega y produjo muchos días de lluvia, la mayor parte de la gente murió, la capilla se ladeo pero el santo quedó intacto. La lluvia que comenzó en San Bernardo llegó a Santo Tomás, donde destruyó las casas y muchas personas murieron, los sobrevivientes de los dos pueblos consultaron con los pobladores de Santa Catarina Loxicha para unirse con ellos, pero como es muy estrecho el lugar en donde estaban, decidieron buscar un nuevo lugar para vivir.

Al principio llegaron a "Llano ceniza" pero un Saorín tomó la semilla del "piule" para adivinar y dijo: "*tiene buena tierra el lugar pero va a dar gente mala*", después se fueron a otro lugar que se llama "el ocote" sitio con agua y tierra fértil, pero el adivinador habló: "*aquí no va a abundar la gente*". Finalmente llegaron a "Llano del coquito" donde está construido actualmente el templo católico del pueblo, el Saorín dijo: "*aquí progresará el pueblo*" que se quedó con el nombre de Santa Catarina Loxicha. Existe otra versión en la que se dice que hubo un terremoto en el que murió mucha gente por lo que se unieron los tres pueblos, el temblor deterioró el suelo y la gente se tuvo que cambiar de lugar.

---

<sup>1</sup> La información histórica que presento en esta sección, proviene de **Oaxaca Tierra del Sol, Monografía Estatal** (1996) SEP

La información sobre la historia de Santa Catarina Loxicha, fué obtenida gracias a algunos informantes.

Según un informante, en 1802 se construyeron las primeras casas. En 1900 se empezó a construir el templo católico de este lugar y aproximadamente en 1928 se terminó. En enero de 1960, el presidente municipal de esa época Emiliano Agudo, lanzó el proyecto para la construcción del palacio municipal.

### **1.3 MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

#### **Transporte**

Santa Catarina Loxicha tiene un camino de 85 Km. de terracería hacia la ciudad de Miahuatlán, se empezó a construir en 1960 por grupos de hombres de la comunidad que se turnaban para hacer tequio. En temporada de lluvia, a veces el camino se hace intransitable por los derrumbes y baches.

En lo que se refiere a transporte, hay camionetas particulares de redilas, que salen de la comunidad aproximadamente a las 8 .00 a.m. y a las 11.00 a.m. de Miahuatlán a Santa Catarina Loxicha.

Desde febrero de 1996, La comunidad cuenta con un microbús que no sale diariamente, solo hace un viaje en un solo sentido, y tiene el mismo horario que las camionetas particulares.

#### **Teléfono**

El medio de comunicación más rápido de la comunidad, es el teléfono que fue instalado en 1994. Existe solo una caseta, por lo que si se llega a descomponer, es difícil comunicarse con el exterior.

#### **Correo**

Desde 1970, la comunidad cuenta con un sistema de correo. La correspondencia se transporta cada domingo a Miahuatlán y de Miahuatlán al municipio de la comunidad, en donde se distribuye o se avisa por medio de una lista, con los nombres de la gente que tiene correspondencia.

#### **Televisión**

Santa Catarina se electrificó en 1985. Existen aproximadamente 100 televisiones en la población, el canal 2 de la Ciudad de México es el único que se logra captar. Así que los principales programas que observa la gente, son las telenovelas, que parecen gustar mucho, pues puede sentarse toda una familia a verlas. Algunas de las que se están transmitiendo son: “Marisol”, “Cañaverl de pasiones”, y “La antorcha encendida”.

## **Radio**

Las estaciones que capta el radio durante el día son: “Estéreo esmeralda”, “XOA” de Oaxaca, “La voz del puerto” de Puerto Escondido, y “La voz del ángel de Puerto Ángel”. En las noches se escucha “La W”, “Radio mil” y “Radio consentida” de México. La gente de aproximadamente 40 años en adelante prefiere la música costeña: chilenas, sones, y rancheras. A los jóvenes por lo regular les gustan las cumbias, quebraditas y música pop.

## **1.4 ORGANIZACIÓN COMUNITARIA**

### **1.4.1 Organización Familiar**

#### **Matrimonio**

En Santa Catarina Loxicha el matrimonio es monogámico, y se reconoce hasta la cuarta generación como familia, con la cual no se puede contraer matrimonio. La familia es esencial en esta comunidad, tienen 5 hijos en promedio.

Las edades aproximadas en las que se contrae la unión es, para las mujeres entre 14 y 18 años de edad y para los hombres entre 16 y 22 años.

*“Una mañana escuche que estaban tomando, pregunté a mi abuelita ¿ qué pasa? mi abuelita me dijo que estaban cerrando mi trato, yo me volví a dormir tranquila porque era una niña que no pensaba en eso, que no sabía nada, a los seis meses me sacaron de la cama y me bañaron, yo empecé a llorar y a morderme las uñas, cuando salí estaba toda la gente afuera, esperando a los novios” (informante)*

Las madres y abuelas de esta generación en edad de casarse, no elegían a sus futuros esposos, eran sus padres quienes escogían a sus parejas. Por lo regular las mujeres se casaban entre los 12 y 15 años de edad, y los hombres entre los 16 y 19 años de edad, los yernos tenían que servir un tiempo a sus suegros, haciéndoles trabajo en el campo.

Actualmente, aunque no es frecuente ver noviazgos, muchos de los jóvenes, tanto hombres como mujeres, eligen a sus parejas.

Una de las costumbres de la gente de este pueblo, que viene de mucho tiempo atrás, pero que sigue siendo frecuente, es que los padres del muchacho visitan varias veces a los padres de la muchacha, llevándoles cigarros o alcohol. En la tercera o cuarta visita se “cierra el trato”, y los padres del novio le llevan chocolate, pan, cigarros y mezcal a la familia de la novia, entonces se fija la fecha del matrimonio, que por lo regular es en las fechas de las fiestas del pueblo, ya que en la comunidad no hay un sacerdote fijo y resulta más económico aprovechar su presencia en esos días.

Los gastos de la boda corresponden al novio, quien generalmente recibe apoyo de sus familiares, ya sea económicamente, con regalos o con ayuda para los preparativos de la boda.

El día de la fiesta religiosa, el novio tiene que llegar a la casa de la novia para vestirse ahí, después se van a la iglesia para llevar a cabo la ceremonia, para luego regresar a la casa de la novia, pues si contratan algún grupo musical, éste tiene que tocar algunas horas en su casa, los padrinos y novios hacen un baile con guajolotes y cazuelas con tortillas y mezcal. Después todos se van a la casa del novio, donde se da de comer a los invitados y se realiza el baile. La fiesta puede durar de 1 a 3 días, dependiendo de las posibilidades económicas del novio.

### **Jerarquías dentro de la familia**

Por lo regular, las decisiones de todo tipo las toma el padre de familia. En algunos casos de matrimonio entre maestros o de parejas con algún grado de escolaridad, se toman las decisiones más conjuntamente, aunque casi siempre tiene mayor decisión el hombre.

### **División del trabajo por sexo y edad**

Por lo general, el padre de familia realiza el trabajo de campo, pero en tiempo de cosecha, todos los miembros colaboran, desde los niños que se encargan de rosear el fertilizante, planta por planta, hasta la madre que se ocupa de limpiar los granos, ponerlos a secar y llevarles la comida a su marido e hijos a la milpa, labor que también puede ser propia de alguna hija que se quede en la casa sin ir al rancho.

Cuando no es tiempo de cosecha, el hombre se dedica al campo, la mujer va a moler su nixtamal cada tercer día o dos veces por semana en uno de los dos molinos de la comunidad, además, cocina, recolecta leña, cuida a los niños, lava los trastes, la ropa, barre la cocina, el cuarto y el patio, con ayuda de sus hijas si es que las tiene. Los niños hacen actividades menores como algunos mandados.

Dentro de la población, la de los ancianos es muy pequeña, y si su salud se los permite, realizan las mismas actividades que cuando eran más jóvenes, algunos aún trabajan en sus "milpitas" y muchas ancianas igualmente se dedican a cocinar y a recolectar leña, la mayoría parece gente muy activa.

### **Socialización de los niños**

En Santa Catarina Loxicha, los padres de familia tienen una participación distinta en la educación a sus hijos, dependiendo de su sexo. Si es mujer, por lo regular la madre la educa, sin mucha intervención del padre, más que en la toma de decisiones. Si es hombre, en sus primeros años, la madre lo cría, pero a partir de los 7 o 9 años, el padre participa más activamente en su formación, por ejemplo, le enseña la forma de realizar algún trabajo, casi siempre la actividad que él realiza: campesino, panadero o comerciante.

### 1.4.2 Compadrazgos

La mayor parte de la población establece lazos afectivos con otras personas de la comunidad, a través del compadrazgo. Se buscan padrinos de bautizo, confirmación, primera comunión y matrimonio. Hay también padrinos de generación, cuando alguien termina el preescolar, primaria y secundaria.

### 1.4.3 Mayordomías

Los mayordomos son los encargados de organizar las fiestas patronales y cubrir todos los gastos que éstas impliquen. En San Antonio Cofradía, el primer miércoles de agosto, por la noche, se eligen ocho mayordomos para cada una de las dos grandes fiestas del pueblo, una es la del 25 de noviembre, celebración de la virgen Santa Catarina, patrona del lugar y la otra es la del 5to. viernes de cuaresma, día del santo patrono Jesús de las peñas.

Las mayordomías son obligatorias para todos los integrantes de la población. De los ocho mayordomos organizadores de cada fiesta, se elige a un representante principal que puede invitar a algunos de sus amigos a colaborar económicamente, pues según algunos informantes, es un gasto que no se puede solventar fácilmente sin la ayuda de otras personas, de esta forma se da una ayuda recíproca entre amigos y parientes.

Dependiendo de las posibilidades económicas de los mayordomos y de las ayudas que reciban, se va a invertir en la fiesta, en 1996 hubo un gasto aproximado de \$ 30,000.

Son tres días de fiesta para cada una de las dos grandes celebraciones del pueblo, en el primer día se hacen torneos de basketball, y se dan premios de dinero en efectivo a algunos equipos ganadores. En el segundo se quema el castillo y en el tercer día, el mayordomo principal tiene que invitar a comer a todas las personas que lleguen de su comunidad y de otros pueblos, además de contratar a algún grupo musical para que haya un baile.

### 1.4.4 Trabajo Comunitario

#### Tequio

*El "tequio es una forma de trabajo colectivo obligatorio, donde todos los miembros de una comunidad se unen para hacer algo por el bien común".<sup>2</sup>*

El tequio es una costumbre zapoteca muy antigua que todavía se practica en Santa Catarina Loxicha. La mayor parte de las construcciones en el pueblo se han hecho con este tipo de trabajo colectivo: el templo, el municipio, un puente, una bodega, y la carretera. En tiempos de lluvia constantemente los hombres hacen tequio para hacer transitable la carretera, también deshierban los caminos del pueblo y el panteón. La forma

---

<sup>2</sup> Oaxaca, Tierra del Sol, Monografía Estatal (1996) SEP, Oaxaca, México.

de organización para realizar este trabajo es por turnos, que se anotan en una lista que se lee en diciembre, en una asamblea.

### **Comités**

Los pobladores de esta comunidad, se organizan en comités, para cuidar todos los aspectos que consideran importantes en el pueblo. Hay un comité por cada escuela (preescolar, dos primarias y secundaria), comité del microbús, comité del agua,, comité de la cooperativa, comité de la CONASUPO, comité de LICONSA, comité de la salud, y comité del drenaje. Todos los comités están integrados por hombres, a excepción del de LICONSA, que es de mujeres.

Los comités de las escuelas están encargados principalmente de ayudar en la limpieza de la escuela, asistir a los maestros y participar en la organización de las fiestas escolares.

La autoridad municipal es la encargada de nombrar a cada uno de los integrantes de los comités , alguien puede ser nombrado dos veces para ser integrante de éstos, lo que puede resultarles molesto, pues les quita tiempo que pueden dedicar a su trabajo.

Cada comité tiene un presidente, un tesorero, un secretario, y sus respectivos suplentes, cargos que tienen duración de un año.

## **1.5 ORGANIZACIÓN POLÍTICA**

### **Servicios personales obligatorios**

Todos los hombres de Santa Catarina Loxicha, tienen que prestar servicios personales obligatorios, que van de menor a mayor jerarquía: Topil de iglesia, topil de correo, mayor de cocina, policía municipal, teniente y tliquitlaque. (ver anexo 2, Pág. )

### **Cargos por elección popular**

*"A mi hijo lo escogieron muy joven para ser presidente, lo castigaron, todos alzaron su manota y cuando el pueblo decide, no te puedes defender"* (informante)

Para la mayor parte de los hombres de esta comunidad se considera un sacrificio el ser elegido por el pueblo para ocupar algún cargo, pues tienen que desatender su trabajo en el campo.

Los siguientes cargos son por elección popular: Presidente municipal, Sindico, regidores, Tesorero, secretario y alcalde.

## 1.6 ORGANIZACIÓN ECONÓMICA

### 1.6.1 Actividades Económicas

En Santa Catarina Loxicha, la mayor parte de la gente es campesina con pocos ingresos, por lo que regularmente se dedican a actividades adicionales, como el comercio o la panadería.



*Trabajando en la milpa*

Las principales semilla que se siembran en la comunidad, son el maíz, frijol, calabaza y café, productos que son principalmente para la subsistencia familiar con excepción del café que es vendido al INMECAFE. Cuando las familias tienen algún excedente de maíz, frijol u otro producto, generalmente lo comercializan en la población o en el mercado de Miahuatlán, lugar de gran importancia para muchas comunidades que venden e intercambian sus productos todos los lunes, día en que se establece éste mercado.

Otra fuente de ingresos, son los programas de gobierno como el de "Apoyo a la producción" o el de PROCAMPO en el que se da dinero a los campesinos, en forma de préstamos que deberán pagar en un tiempo determinado.

Algunas personas hacen el "chicalmate" una bolsa hecha de hilo de algodón, para pescar camarones y chacales, su precio varía entre \$25 \$ 30.

Esta comunidad cuenta también con un ganado comunal de aproximadamente 30 cabezas. El cabildo municipal es el encargado de cuidarlo y venderlo para que la población decida qué hacer con ese dinero a finales de cada año.

## **Tienda indigenista o Cooperativa**

La tienda indigenista se creó por iniciativa del pueblo, con ayuda económica del gobierno. El proyecto se inició con \$50,000 que sirvieron para comprar los productos y surtir la tienda. La cooperativa sirvió como un estabilizador de precios, pues los comerciantes particulares subían el costo de los productos de acuerdo a su criterio.

Esta tienda es importante para la comunidad y para las personas de San Baltazar, que frecuentemente llegan a comprar sus productos entre los que se encuentran principalmente el frijol, arroz, sopa, chiles, café, azúcar, sal, galletas, dulces, refrescos, shampoos, cremas, jabón, aceite, y algunas frutas y verduras como la cebolla y el jitomate.

## **Comercio ambulante**

El comercio ambulante es una actividad constante en la comunidad, los productos son traídos de las rancherías, durante casi todo el año. En primavera se vende ciruela, mango, mamey, chacales y camarones, en el verano, limas, cañas y naranjas, parte del otoño e invierno se venden limas, calabazas, chayotes y chapulines. Cuando hay maíz temprano los vendedores ofrecen elotes cocidos, memelas, y tamales.

Muchas personas de la población van al mercado de Miahuatlán que se establece todos los lunes, para comprar, vender o intercambiar sus productos.

## **Asociación del Sector de Producción de Café**

En 1889, el INI llegó a esta comunidad, haciendo una invitación al pueblo para hacer una sociedad con el INMECAFE (Instituto Mexicano del Café). Así, se formó esta organización donde Santa Catarina Loxicha se unió con San Bartolomé Loxicha y San Francisco Coatlán.

Esta organización ha servido para controlar los precios, ya que antes de su existencia, los comerciantes pagaban muy bajos precios a los cafetaleros.

El gobierno ofreció programas para los campesinos que se asociaron al INMECAFE, entre ellos se incluía la renovación de cafetales, apoyo técnico y la cantidad de \$300 por hectárea, que tendrían que pagar en tres años.

El sector de producción del café da un precio de preliquidación a los cafetaleros, pero lo puede vender a otro precio de exportación, dando a los productores un precio final. En 1995, el sector pagó a \$12 el Kg. como precio de preliquidación, posteriormente lo vendió a otro precio y dio el remanente a los cafetaleros, \$3 y \$4 más por Kg.

Después de formar el sector del café, el gobierno mandó personal técnico que asesorara a los productores para "mejorar" sus cafetales, les enseñó cómo hacer resepas y cómo podar las plantas del cafetal.

*“Es cierto que con esta nueva técnica de cultivo para el café se obtiene mayor producción, pero que los cafetales dejan de producir muy rápido, pues se obliga a la tierra. Los cafetales del papá de mi abuelo produjeron por más de 100 años, ahora tenemos que gastar dinero en el fertilizante”.* (informante)

### **Productores libres**

Los productores libres, a diferencia de los asociados que sólo pueden vender al sector, buscan sus propios compradores, sujetándose más o menos a los precios del sector.

Estos productores tienen que procesar el café, después de la pizca. El café es “cerezo” cuando se corta la frutilla, se pone a secar aproximadamente 3 días, se muele y se obtiene “pergamino”, posteriormente se vuelve a moler y se obtiene “oro”, que es la semilla que se pone a tostar para obtener el polvo del café después de molerla.

### **1.6.2 Calendario de actividades agrícolas**

*Febrero y marzo:* Se hace la roza del terreno (tumbar el monte).

*Abril:* Se quema la tala.

*Mayo:* Se siembra el frijol “cuarenteño”. También en este mes se siembra el maíz temprano (amarillo y pequeño), se cosecha en dos meses o dos meses y medio.

*Junio:* Siembra del frijol piñero (negro) y del maíz Tepezante (amarillo y grande), pinto, tablita (blanco muy delgado) y hueso (amarillo muy claro), este último solo se da en zonas frías, por lo que solo se siembra por las rancherías “La Luz” y “Buenavista”.

*Julio:* Se limpian las milpas y se cosecha el frijol cuarenteño.

*Agosto:* Se cosecha el frijol negro. EL 24 de agosto, se vuelve a sembrar frijol, cuarenteño, ese día se cree que es bueno para la siembra, puesto que empiezan las lluvias.

*Septiembre - octubre:* Se siembra el chilar, el tomatal, la cañera (los que siembran). Se cosecha el frijol de agosto, se cosecha el maíz y se doblan las milpas para evitar que se pudran.

*Noviembre:* Es la cosecha del maíz pinto, cosecha de chiles. Se inicia la pizca de café..

*Diciembre - enero:* Es la pizca de café.

### **1.6.3 Migraciones de la población económicamente activa**

Existe un alto índice de migración en esta comunidad, tanto periódica como permanente. Las migraciones permanentes son generalmente a los Ángeles California, desde donde muchos emigrantes envían dinero a sus familiares. Las migraciones periódicas son

frecuentemente a Oaxaca, donde por lo regular las mujeres trabajan haciendo labores domésticas o de vendedoras, los hombres de albañiles, ayudantes de panadería o vendedores ambulantes. La migración a la ciudad de México es en más ocasiones permanente que temporal y casi siempre realizan las mismas actividades que los emigrantes en Oaxaca.

## **1.7 ORGANIZACIÓN CULTURAL DEL TIEMPO**

### **1.7.1 Calendario de fiestas religiosas**

#### Fiestas Religiosas

##### *12 de enero "Virgen de Guadalupe"*

Llega el sacerdote, oficia misa y por la noche se realiza un baile.

##### *1ro. de marzo "San José"*

Este día sólo se hace una comida en honor a San José, el 19 de Marzo se realiza una misa por la mañana y un baile en la noche.

##### *25 de marzo "Jesús de las peñas"*

Esta fecha es variable ya que se celebra el 5to. viernes de cuaresma, el día jueves es el "convite", en donde los mayordomos, autoridades y banda municipal recorren la población bailando, después se van a una comida organizada por los mayordomos que por lo regular consiste en mole con guajolote o pollo, café y mezcal.

A las 20 hrs. se inicia el baile en la cancha de basketball donde la gente se reúne para bailar "chilenas" al ritmo de algún grupo musical. El viernes a las 7 hrs. se hace una misa al santo "Jesús de las Peñas", terminando se invita al sacerdote a almorzar en casa de los mayordomos. Aproximadamente a las 17 hrs. comienzan los partidos de basketball, organizados por el presidente de deportes, a los alrededores mucha gente aprovecha para vender frutas, aguas, raspados, y comida.

El sábado hay carreras de caballos que al terminar dan paso a las "mascaritas" niños y hombres con máscaras, vestidos de mujer recorren todo el pueblo con la banda municipal.

Finalmente la participación de los mayordomos queda registrada en un libro, éstos últimos entregan la mayordomía a los del próximo año con cuetes, música y una comida.

##### *22 de junio "San Bernardo"*

Esta fecha es variable, cuando llega el padre se oficia misa, se hace una comida y un baile por la noche.

##### *16 de julio "Virgen del Carmen"*

Hay una misa, se hace una comida y un baile en la noche.

*1ro. y 2 de noviembre "Día de todos los santos"*

El 31 de octubre a las 22 hrs. la gente se reúne para ir al panteón con la banda municipal a "buscar a sus animas", a quienes les llevan música y les rezan un rosario.

A las 12hrs. del siguiente día se lanza un cuete, que es la señal para que la gente empiece a poner sus altares con las ofrendas, este día es de las animas de los niños, por lo que se pone comida ligera: frutas, atole y dulces, se adorna con flores de muerto y veladoras.

El 2 de noviembre, día de las animas de los adultos, se desayuna chocolate y pan, las familias intercambian comida para sus ofrendas, a las de los adultos se les pone mole, una gallina o guajolote entero o la mitad, chocolate, pan, tortillas, cigarros y mezcal. El 3 de noviembre, se regresan a las animas al panteón con las flores que estuvieron adornando su ofrenda, se les reza un rosario.

*25 de noviembre "Día de Santa Catarina"*

Es una de las fiestas más importantes de la comunidad, el 23 de noviembre es el "convite" y el baile. El 24 de noviembre por la mañana es el torneo de basketball con otros pueblos cercanos, en la noche se quema el castillo y se hace otro baile. El 25 de noviembre en la mañana se hace una misa para la virgen.

### **1.7.2 Calendario de Fiestas Escolares**

*24 de febrero "Día de la bandera"*

El día 23 empieza el torneo de basketball con jugadores de la comunidad, de San Baltazar y Santa Martha. Al siguiente día, se ofrece a los participantes y a las autoridades una comida en la que cada uno los padres de familia de los niños que están en la escuela coopera con 15 tortillas y \$10. El comité de festejos y el de educación también dan una aportación económica. El municipio ayuda otorgando los premios de los ganadores.

*10 de mayo "Día de las madres"*

Las diferentes escuelas de la comunidad, se organizan para festejar a las madres, con programas que incluyen bailables y comida.

*16 de septiembre "Día de la independencia"*

Los encargados de realizar las fiestas patrias, son los miembros del comité de la "Junta Patronal", los maestros de todas las escuelas y el municipio de la comunidad. El comité se encarga de dar el dinero para los adornos, así como de colocarlos en el palacio municipal.

El acto de mayor relevancia desde nuestro punto de vista, es la presencia de la niña "América", la cual se encarga de entonar el himno Nacional, acompañada de sus coristas. Según algunos informantes, la elección de "La América" se hace de acuerdo a sus posibilidades económicas, puesto que sus padres tienen que ofrecer una comida para el día 16 de septiembre a las autoridades y maestros. Cada año las escuelas se turnan para tener el privilegio de elegir a "La América" de entre sus grupos.

El 15 de septiembre a las 9 de la noche, los estudiantes y maestros van por "La América" a su casa, para escoltarla hasta el ayuntamiento en donde canta acompañada de sus coristas el himno nacional. Dos horas mas tarde, el presidente municipal da "el grito de independencia".

El 16 de septiembre por la mañana se hace un desfile en el que se concentran alumnos, autoridades y maestros, "La América" encabeza el desfile en una camioneta adornada con símbolos patrios, los músicos abren paso al desfile junto con los jóvenes que lanzan los cuetes, el abanderado es el presidente municipal que es seguido por las escuelas que marchan agitando sus banderas de México. El desfile finaliza en el palacio municipal lugar donde se realiza otro acto cívico, después del cual, los maestros y autoridades se dirigen a la casa de "La América" a comer.

Aproximadamente a las 21hrs. se da inicio a un baile que organiza el comité de las fiestas patrias.

## 1.8 ALGUNOS DATOS ACERCA DE LA EDUCACION ESCOLAR

### 1.8.1 Distribución del alfabetismo

Alfabetas	Número	Porcentaje
Primaria	311	25.72 %
Secundaria	203	16.79 %
Preparatoria	43	3.55 %
Otros primaria incompleta	513	42.43 %

Existen cuatro escuelas y un albergue escolar en Santa Catarina Loxicha. Una escuela de educación preescolar, una Primaria Federal, una Bilingüe y una Secundaria Técnica. Hay un total de 30 profesores.

### Educación Preescolar

Grados Escolares	1ro.	2do.	3ro.	Total
No. De grupos	0	1	1	2
Hombres	0	10	15	25
Mujeres	0	12	14	26

### Educación Primaria Federal y Bilingüe

Grados Escolares	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	Total
------------------	------	------	------	------	------	------	-------

No. De gpos.	3	3	3	3	3	3	18
Hombres	51	45	42	54	46	34	272
Mujeres	44	58	44	54	38	38	276

## **Educación Secundaria**

<b>Grados Escolares</b>	<b>1ro.</b>	<b>2do.</b>	<b>3ro.</b>	<b>Total</b>
No. De grupos	3	3	2	8
Hombres	63	37	26	126
Mujeres	41	36	27	104

### **1.8.2 Escuela Primaria "La Luz de la Montaña" y el Albergue Escolar**

Esta primaria tiene salones de concreto, patio y cancha de basketball pavimentada. El albergue escolar se encuentra dentro de la escuela "La luz de la montaña", está construido de tabique rojo barnizado, parece confortable pues está limpio, con muchas plantas y flores bien cuidadas.

Actualmente hay 50 niños en el albergue, los cuales están anotados en una lista que agrupa a diferentes equipos para realizar las siguientes actividades : aseo en el comedor, aseo en los dormitorios, aseo en el patio, aseo en los baños, en la porqueriza, regar y podar las plantas.

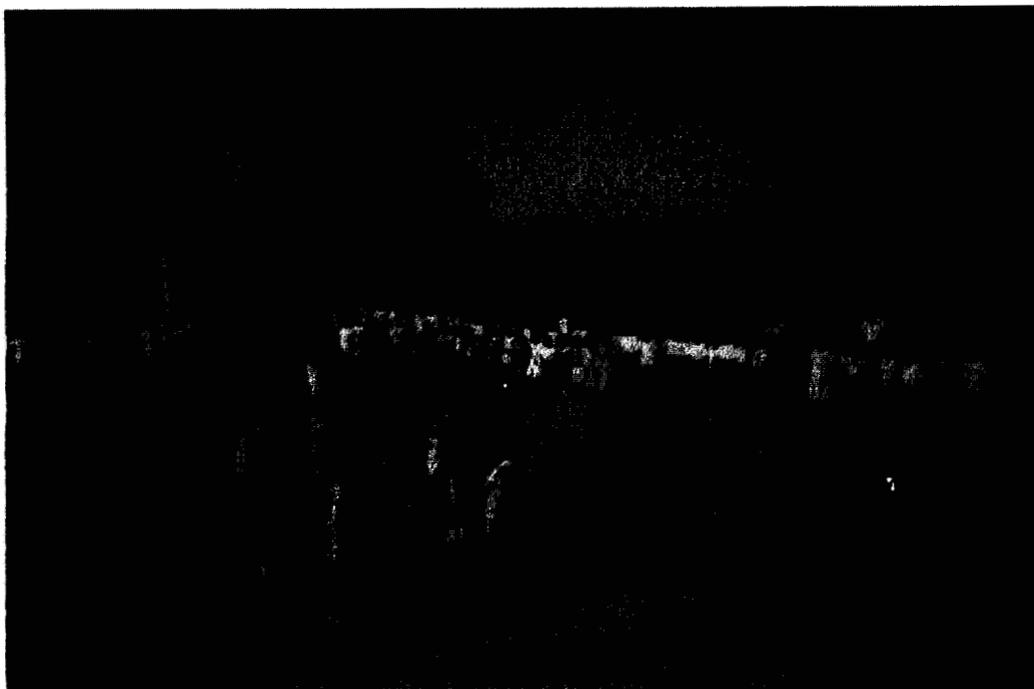
### **1.8.3 Escuela Primaria Bilingüe "Palmita del Sol"**

En 1990 se fundó la escuela bilingüe "Palmita del sol", gracias a la organización de algunos padres de familia de la comunidad.

Según algunos informantes, el comisariado de Bienes Comunales otorgó un terreno donde se construyeron algunas aulas con materiales de la región, posteriormente se pidió una donación de materiales a CAPSE, por lo que actualmente tiene cuatro salones de tabique y tres de madera.

Algunos padres de familia buscaron construir ésta escuela atendida por maestros indígenas, debido a las faltas constantes de los profesores externos. Otras personas de la población no estaban de acuerdo pues aún tienen la concepción de que los maestros indígenas no están bien preparados, a diferencia de los que vienen de la ciudad. Actualmente se encuentran en pugna las dos primarias.

Se supone que los maestros de esta escuela deberían enseñar la lengua zapoteca, sin embargo hay dos principales causas por la que no se lleva a cabo el sistema bilingüe: Una de ellas es que no se cuenta con un alfabeto de la lengua zapoteca con la variante de Santa Catarina Loxicha. Otra causa, es que solo una maestra sabe hablarlo, por lo que cuando se llega a enseñar es por repetición constante de algunas palabras primero en español y luego en zapoteco.



*Honores a la bandera en la primaria "Palmita del Sol"*

#### **1.8.4 Juegos infantiles**

Los juegos de los niños son muy diversos, en la escuela las niñas más pequeñas juegan a hacer rondas con cantos infantiles : "La víbora de la mar", "Doña Blanca", "El patio de mi casa "y "El lobo". Las niñas más grandes, de 5to. y 6to. grado, juegan béisbol pero bateando con el pie. Los niños juegan basketball y canicas, pero el juego más popular es el "avión" en el que comparten el juego mujeres y hombres.

En sus casas los niños juegan cochecitos, a la pelota, a formar figuras con tierra o se divierten con palos que ponen entre sus piernas, simulando que arrear un caballo.

Las niñas juegan con sus muñecas, a la comidita usando una prensa pequeñita con la que imitan a su mamá cuando hace las tortillas.

#### **1.9 Síntesis sobre la caracterización socioeconómica y cultural de Santa Catarina Loxicha**

En suma, en este capítulo he mencionado que la comunidad de Santa Catarina Loxicha pertenece a uno de los grupos indígenas zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca. La mayoría de sus pobladores, son campesinos de pocos ingresos económicos, por lo que muchos de ellos se dedican a actividades adicionales, como la panadería, el comercio o migran hacia otros lugares. Existe un alto índice de migración tanto periódica como permanente. Las migraciones permanentes son a Los Angeles California, desde donde muchos migrantes envían dinero a los familiares. Las migraciones periódicas son frecuentemente a la Ciudad de Oaxaca y a la Ciudad de México.

Santa Catarina Loxicha es una comunidad que constantemente se organiza y trabaja en grupo. El tequio es una práctica vigente, la mayoría de las construcciones en el pueblo se han hecho gracias a este tipo de trabajo colectivo. Los pobladores de este lugar, también se organizan en comités para cuidar todos los aspectos que consideran importantes en el pueblo, por ejemplo, los comités de las escuelas, del microbús... Igualmente se reúnen en juntas comunales para discutir los problemas o asuntos importantes de la población.

Esta comunidad ha estado en un proceso de cambio, quizás más acelerado desde la construcción del camino de terracería y su electrificación en 1985. Desde ese tiempo sus pobladores han podido salir más frecuentemente de la población y actualmente muchas familias enteras suelen sentarse en las tardes a ver las telenovelas del “Canal de las estrellas”. También va cambiando el paisaje, cada vez más se construyen casas de tabique y de concreto en lugar de las de adobe. Algunas costumbres como la del matrimonio en la que los padres elegían a las parejas de sus hijos y cerraba el “trato”, han venido cambiando y ahora es más frecuente ver noviazgos. Igualmente, casi se ha perdido el uso de la lengua indígena, ya que aproximadamente el 93.76% de la población habla solamente en español, el resto es bilingüe y se trata de las personas mayores de edad de la comunidad.

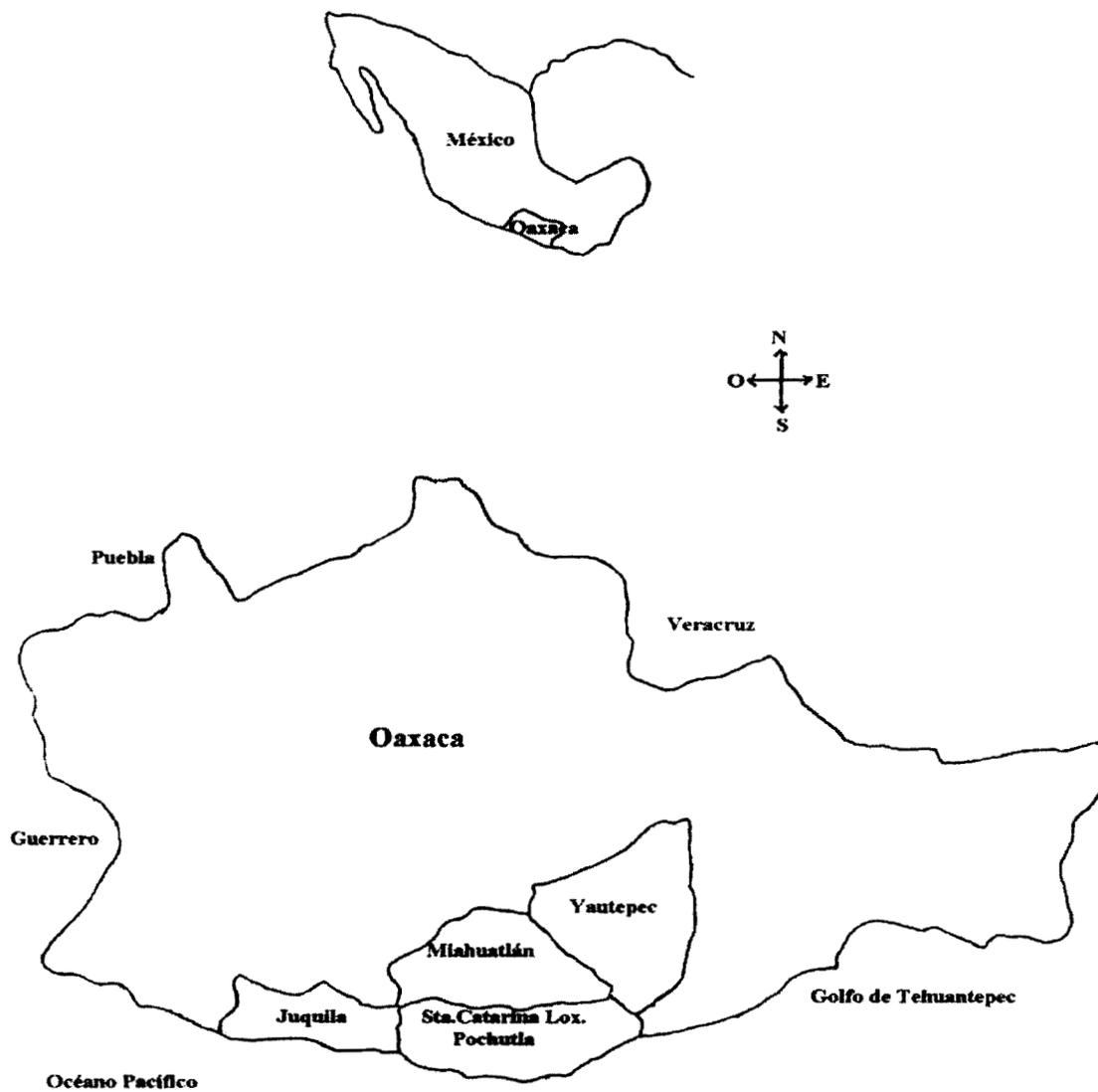
A pesar de las transformaciones que han ocurrido en esta comunidad, todavía conservan muchas de sus antiguas tradiciones y rituales. La “brujería” es una práctica cotidiana para muchos de sus pobladores. La consulta con el Saorín es muy importante para tomar decisiones de la vida cotidiana.

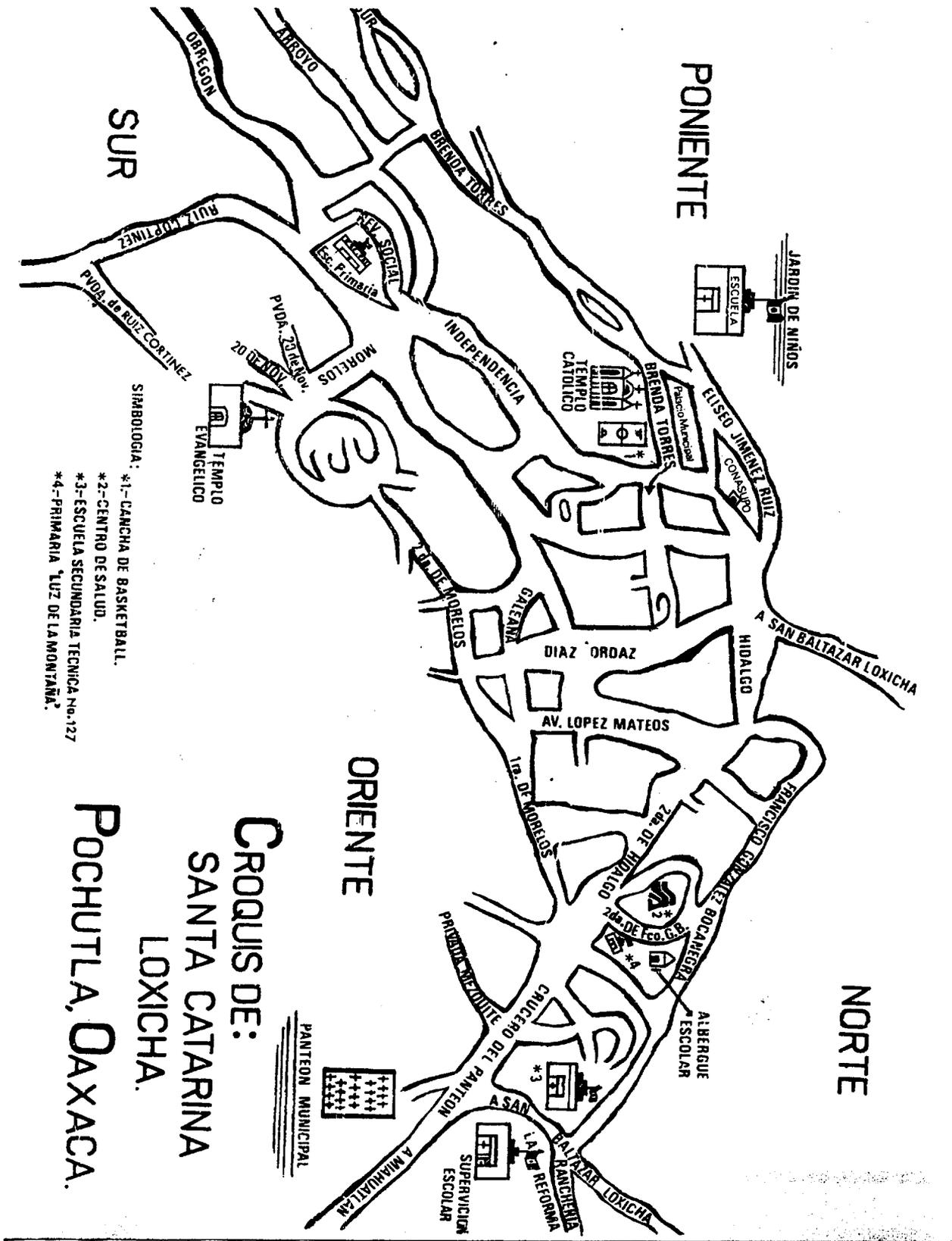
En esta comunidad he realizado mis observaciones en el aula, en una escuela de pocos recursos económicos, con alumnos que en su mayoría ayudan a sus padres en las labores del campo cuando así se los permite el tiempo en la escuela. También colaboran en las labores del hogar, limpiando, haciendo mandados, trayendo leña... Hay siete maestros en esta primaria y son de la misma comunidad que los alumnos, a excepción de uno de ellos. La mayoría de los profesores no estudiaron para ser maestros, tienen nivel de bachillerato y a tres de ellos no les gusta su labor. En este contexto, se desarrollaron mis observaciones en el aula en los dos siguientes capítulos.

## Anexo 1

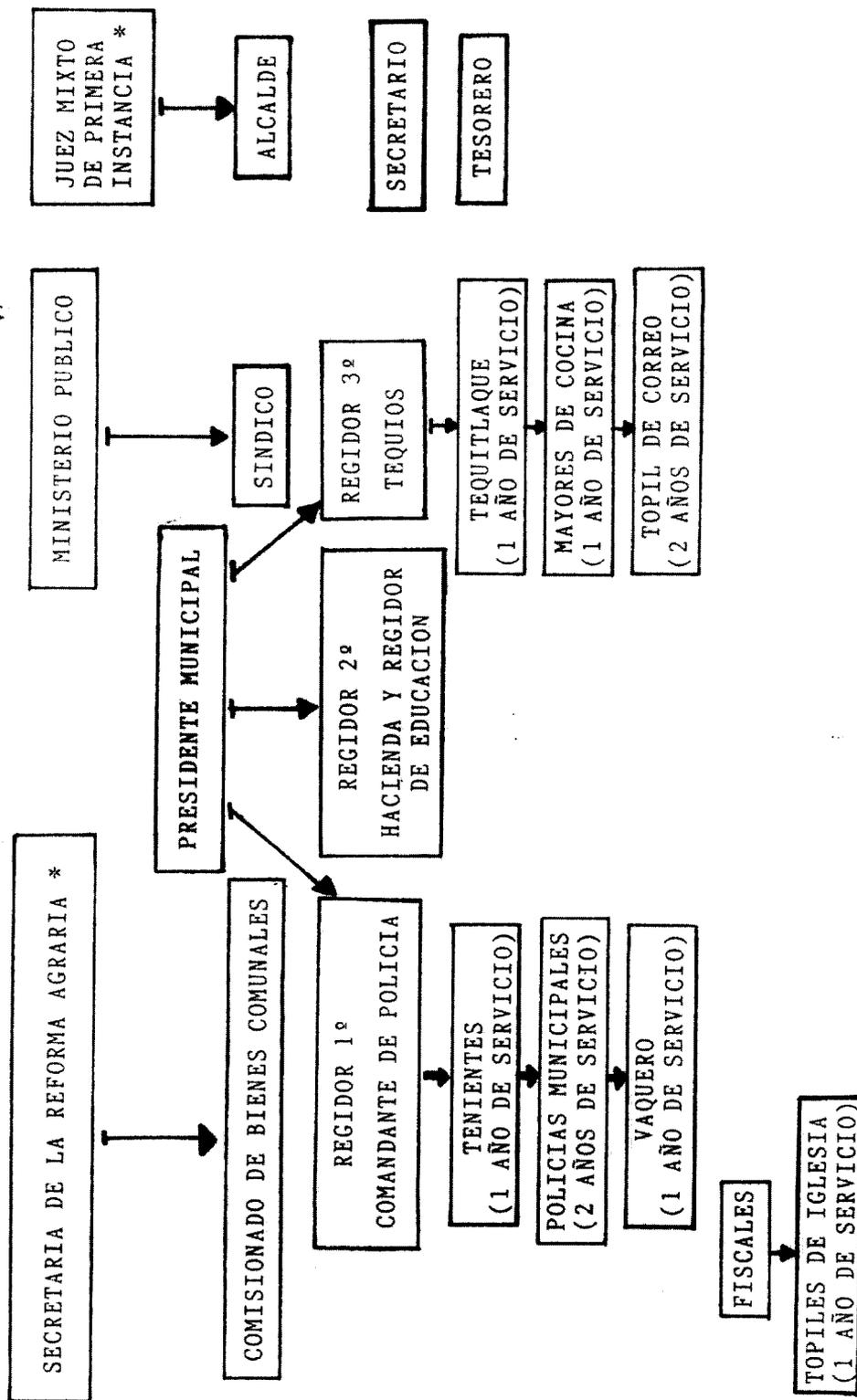
### Localización de Santa Catarina Loxicha en un mapa y croquis de la comunidad

Santa Catarina Loxicha es una comunidad que se encuentra ubicada al sureste de México, en el Estado de Oaxaca, en el distrito de Pochutla.





ORGANIZACION POLITICA STA. CATARINA LOXICHA



SERVICIOS DE POR ELECCION POPULAR. TODOS CON DURACION DE 3 AÑOS.

SERVICIOS OBLIGATORIOS, MENOS LOS QUE PRESENTAN ASTERISCO; ESTOS SON ORGANISMOS EXTERNOS.

## Capítulo 2

### LA ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN/INTERACCIÓN EN LA CLASE

La estructura de la participación social se puede considerar como un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de los derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo.<sup>1</sup> De acuerdo con Erickson (1993:326) la estructura de la participación social riga la secuencia y la articulación de la interacción, lo que supone la existencia de múltiples dimensiones en el agrupamiento para la interacción, según las cuales se divide el trabajo de interacción en distintos roles comunicativos articulados, por ejemplo los roles de oyentes frente a roles de hablantes. Al considerarla como un modelo en su totalidad, la estructura de participación se puede entender como la configuración de todos los roles.

Este autor señala que los aspectos de la estructura de la participación social han sido estudiados por analistas de la conversación y por etnógrafos de la comunicación (por ejemplo Sacks et al. 1974, sobre el reparto de los turnos; Schegloff 1968, sobre las secuencias pregunta-respuesta; y Duncan y Fiske 1977, Erickson 1979 y Kendon 1967, sobre la coordinación hablante-oyente).

Erickson (1993:327) plantea que todos estos trabajos asumen la definición de Weber de lo social en términos de la acción que tiene en cuenta las acciones de los demás (Weber 1922 y 1978). La acción social se distingue del comportamiento social en que se articula con y se orienta a lo que otros hacen en el lugar de la acción, así como a lo que los demás puedan estar haciendo fuera de ese lugar concreto. Los momentos de las interacciones sociales son, en términos de Goffman, encuentros, agrupaciones centradas en lo que los otros están haciendo allí (Goffman, 1961). La frontera entre el encuentro y el mundo exterior no es impermeable, las influencias externas penetran en él. Pero la acción que se desarrolla dentro del encuentro tiene, en alguna medida, vida propia.

En este capítulo pretendo el análisis de la participación de los alumnos, las interacciones maestro/alumnos y la interacción entre los alumnos dentro del aula, utilizando los resultados del catálogo de observación microetnográfica, las descripciones de mis observaciones en el aula y algunas investigaciones que se han hecho al respecto.

#### 2.1 La Participación de los alumnos

Hans Aebli (1995:29) plantea que el maestro ordena sus conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente a las exigencias inmediatas de su quehacer. La participación

---

<sup>1</sup> Erickson, Frederick (1996:326) "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de participación social en clase" en: Velasco, H. (Ed) *Lectura de antropología para educadores*, Ed Trotta Madrid, 325-323

inmediata y entusiasta del alumno sirve para reafirmar la eficiencia de ese discurso. Es como el termómetro que mide el buen desempeño del ser maestro.

En las clases de la escuela “Palmita del Sol” fue raro encontrar esa participación inmediata y entusiasta de los alumnos, los resultados obtenidos de la aplicación del catálogo de observación microetnográfica con respecto a la participación de los alumnos, se muestran en el siguiente cuadro, en el cual puse la tendencia general de las 14 clases observadas de acuerdo a las variables que contiene el mismo.

Cuadro 2.1

<b>(PA) Participación del alumno</b>	<b>Total Clases</b>
1. No se solicitó ninguna participación de los alumnos.	1
2. Los alumnos tienen una participación responsiva (si/no, respuestas parciales a las preguntas del profesor)	8
3. Los alumnos responden de manera más abierta.	3
4. Los alumnos piden participar o participan voluntariamente.	2
Total de n° de clases	14

Como lo muestra el cuadro anterior, la tendencia general es que los profesores si pidieron la participación de sus alumnos, pero éstos tuvieron una participación responsiva, limitándose a contestar en coro.

Sólo en dos de las clases, los alumnos se mostraron entusiasmados en la actividad que se estaba realizando y participaron voluntariamente, a continuación muestro la descripción de una ellas.<sup>2</sup>

### **Ejemplo A**

Esta clase fue observada el 3/marzo/1997 en un grupo de 1er. grado. Se encontraban 8 niñas y 13 niños presentes, entre las edades de 6 y 8 años de edad. En ese momento les correspondía la materia de matemáticas y el tema tratado fue “sumas”.

*Este salón de clases es de concreto, pintado de color beige. Hay 8 ventanas de cada lado del salón, aproximadamente de 75 cm2. Del lado izquierdo a la entrada se encuentra el escritorio y después se encuentra el pizarrón que tiene arriba y al lado papel bond con frases en las que se separan las sílabas, se utilizan vocales, consonantes y el “Uso de la G y la J”.*

*El maestro entra al salón de clases, saluda a sus alumnos, se sienta en la silla detrás del escritorio. Los niños se amontonan a su alrededor, diciendo cosas que por su variedad no se entienden.*

**1. M:** Bien niños, vamos a empezar a trabajar, les deje un trabajo ¿verdad?

**2. AT:** ¡Si! ¡sumas! ¡sumas!

**3. M:** A ver, van a pasar uno por uno

<sup>2</sup> En las descripciones de las clases, las iniciales que utilizo se refieren a lo siguiente: **M:** maestro, **A1:** cuando habla un alumno, **AV:** cuando participan varios alumnos **AT:** cuando participan todos o la mayoría de los alumnos.

*El maestro escribe en el pizarrón:*

$$2 + \_ = 4$$

4. **A1:** ¡Maestro, el no hizo la tarea ! *(señalando a otro niño)*
5. **M:** A ver, los demás cuadernos ! cuadernos! !cuadernos!. *Thalía en el pizarrón, resuelve la primera suma.*
6. **AV:** ¡Yo paso maestro! !yo paso maestro! *(dicen como 6 niños)*
7. **M:** Yo dije Thalía.  
*Thalía pasa al pizarrón y los niños gritan el resultado.*
8. **AT:** !2! !2!
9. **M:** ¿Está bien el resultado de Thalía?
10. **AT:** !Si! *(contestan casi todos)*  
*El maestro escribe en el pizarrón la tarea de la clase anterior en la cual los niños tienen que colocar el sumando que corresponde en un cuadrado.*
11. **M:** Aquí hace falta un sumando *(señala la primera suma de la tarea)*  
$$\_ + 4 = 7$$
12. **AV:** ¡Yo paso! ¡Yo paso! *(aprox. 13 niños)*  
*Pasan varios alumnos a resolver las sumas, cuando se equivocan el maestro los pone a rectificar con palitos dibujados en el pizarrón y con unas tarjetas del 1 al 14 que coloca recargadas en el mismo.*  
*Para obtener el primer sumando, los alumnos colocan su dedo en el número del segundo sumando y cuentan las tarjetas para llegar al # del resultado, obteniendo así, el primer sumando.*
13. **A1:** ¡Maestro, la niña Catalina se está pintando su cachete!
14. **M:** ¿Qué pasó? A ver Toño, pasa mijo *(se dirige a los niños en tono amable)*  
*Cuando terminan de revisar los ejercicios de la tarea, el profesor se sienta a revisar los de sus cuadernos, ve los ejercicios detalladamente y corrige a los niños poniéndolos a contar con sus dedos. Mientras tanto, algunos niños juegan y otros platican.*
15. **M:** Xóchitl, a tu lugar mija  
*El maestro escribe otros 5 ejercicios en el pizarrón que muchos niños quieren resolver, se amontonan 5 de ellos en el pizarrón.*
16. **M:** A tu lugar Dimbo, Catalina, a ver Catalina *(los alumnos se encuentran desordenados)* Sáquenme su libro de matemáticas, en el que estábamos ayer
17. **A1:** Maestro, Xóchitl ensucio mi lugar
18. **A1:** Maestro, Xóchitl ensucio mi lugar *(insiste el niño)*
19. **M:** Xóchitl siéntate en tu lugar, a ver a sus lugares  
*Los alumnos se sientan y abren sus libros.*
20. **M:** Ahí tenemos un ejemplo, ahí tenemos un dado, cuenten los números, cuenten los números hasta donde esta el dado, cuenten de los dos lados  
*La mayoría de los niños ponen atención y realizan el ejercicio.*
21. **M:** ¿Por qué hay una piedra aquí? Busquen la piedra, ¿Dónde está? anoten los puntos para llegar a la piedra ¿cuántos puntos anotaron?
22. **AT:** ¡15! *(contesta la mayoría)*
23. **M:** Abajo vienen dos dados en blanco, cuenten, por eso yo les deje esa tarea, porque ¿Para qué se hizo este ejercicio? ¡para pensar! Tenemos el resultado pero no tenemos lo que corresponde a los cuadros, a ver piensen
24. **A1:** 6+6 *(un niño contesta una opción en el libro, según la cual se deben buscar diferentes formas para obtener el 12)*
25. **M:** A ver pasen ustedes (el profesor escoge a 12 niños para que pasen al frente, los divide en dos grupos, uno de 8 y otro de 4, les pide a los demás que cuenten a los niños para que obtengan el 12) “hay mas formas de obtener el 12”.

*El maestro los pone a contar, ahora con unos cubitos amarillos, poniendo diferentes cantidades en sus manos.*

**26. M:** A ver, ¿quién me dice otra forma de obtener el 12?

**27. Fabián :** 10+2

**28. M:** A ver Xóchitl, ¿Cuánto es 10+2? *(le pregunta porque está distraída)*

**29. Xóchitl:** 12

**30. M:** ¿Segura?

**31. Xóchitl:** Si

**32. Alejandro:** Maestro, yo tengo una, 7+5

**33. Miguel:** Maestro, 4+5

**34. M:** A ver niños ¿aprueban que 4+5, sean 12?

**35. A T:** No, son 9

**36. M:** Niños, con esto terminamos la página...

**37. M:** Niños, con esto terminamos la página, ustedes ya me dieron las formas para obtener el 12, ahora anoten una de esas formas en el libro.

*Cuando los niños terminan, el maestro los revisa.*

**38. AT:** ¡Maestro califíqueme!

*La mayoría de los niños se muestran ansiosos para que los califiquen.*

**39. M:** Ahora saquen el cuaderno, vamos a hacer los últimos tres ejercicios, ayer yo les dije que el pizarrón habla. Buscar los dos sumandos de las siguientes sumas

*El profesor pasa a 3 niños a contestar los ejercicios al pizarrón, los demás escriben los resultados en sus cuadernos.*

**40. M:** Con eso terminamos con esta página, pasamos a la siguiente. Aquí hay fichas en desorden, a ver *(saca unas fichas de domino)* busquen si hay esta ficha en el libro *(la muestra)* a ver, voy a dibujar la ficha

**41. AT:** ¡Si! ¡aquí esta!

**42. M:** ¿Cuántos puntos hay en esa ficha? ¿Qué me da a entender ese ocho? que son ocho puntos. Deben llenar los puntos que faltan, donde ya están los puntos, no tienen que marcar los puntos.

*Los niños van acabando el ejercicio y se revisan, el maestro los va corrigiendo.*

**43. A1:** Maestro, aquí Xóchitl dijo loca

**44. M:** ¡Xóchitl! Hasta aquí quedamos con matemáticas

**45. A1:** ¿Guardamos el libro?

**46. M:** A ver, a ver, vamos al libro de español

Javier Serrano (1997:34) señala que cada intento de un alumno por tomar parte en el discurso central, para ser exitoso, requiere alguna forma de aceptación del maestro.

De acuerdo con este autor, los alumnos disponen de dos vías para integrarse en el discurso central.

- 1) Recibir el turno de parte de la maestra, lo que normalmente resulta en la forma de una pregunta directa.
- 2) Asumir el turno por iniciativa propia, caso en el que se pueden distinguir dos situaciones:
  - a. El alumno responde a una pregunta formulada por la maestra a otro destinatario y entonces es posible que aparezca como segundo hablante autoelegido.

b.La intervención de un alumno tiene la forma de un comentario a la intervención anterior.

Los dos caminos señalados, a disposición de los alumnos, para integrarse en el discurso central, según este autor, son los más ordinarios y generales que se pueden encontrar en una situación institucional de conversación. En su argumentación ha tratado de presentarlos desde el punto de vista de los alumnos: o reciben el turno directamente de quien institucionalmente controla el discurso oficial, o se hacen dar el turno, o participan inoficialmente con la esperanza de que su aporte sea reconocido con posterioridad, lo que algunas veces les resulta.

En la clase anterior (*ejemplo A*) los niños participan voluntariamente, es evidente el interés de muchos de ellos por resolver los ejercicios de sumas. El maestro indica quién resuelve el primer ejercicio "*Thalía en el pizarrón, resuelve la primera suma*" (5). Sin embargo, aunque el maestro haya indicado la persona que va a pasar al pizarrón, varios niños se resisten y piden la oportunidad para pasar al pizarrón, pero el maestro reafirma que sea la niña que eligió inicialmente quien resuelva el ejercicio "*Yo dije Thalía*" (6). A pesar de la nueva negativa del maestro, los niños gritan el resultado "*!2! !2!*" participando aunque el maestro no les haya concedido un turno. En el locución (28), el maestro le asigna un turno a Xóchitl como estrategia para sacarla de su distracción.

En las siguientes intervenciones dos niños participan sin la asignación de turno por parte del maestro: "*Alejandro: Maestro, yo tengo una, 7+5*" (32) "*Miguel: Maestro, 4+5*" (33), como respuesta a la pregunta abierta hecha por el profesor en el turno (26) "*¿Quién me dice otra forma de obtener el 12?*" pregunta que ya había sido contestada por Fabián. A pesar de que la intervención de Alejandro es correcta su intento fracasa, el maestro decide ignorarla y retomar lo dicho por Miguel, pues le da la oportunidad de que los niños se den cuenta de que esa respuesta es incorrecta, y la corrijan. Javier Serrano (1993) nos dice que si el alumno no tiene éxito en su intento de ser aceptado en el discurso central, su intento queda en un fracaso.

Según este autor, no se trata, en la clase, simplemente de una charla, pues hay una planeación, de acuerdo a la cual la maestra(o) orienta el proceso en una determinada dirección.

Javier Serrano (1997:43) afirma que hablar, en el contexto de una clase, de "organización del turno", o bien de "concesión del "turno", implica, en cierta medida, tomar el punto de vista del maestro, dado que la organización del turno de participación en la clase depende exclusivamente de ella. Ella es la única persona que puede en cualquier momento tomar la palabra o también ceder el turno "simplemente porque él (ella) es el maestro". Pero resulta que esto no funciona mecánicamente, porque los alumnos también están ahí y también son actuantes. Sin embargo es necesario admitir que cada intento de un alumno por tomar parte en el discurso central, para ser exitoso, requiere alguna forma de aceptación del maestro.

En el *ejemplo A* los alumnos se mostraron entusiasmados por participar en la clase, insistieron constantemente para obtener un turno o resolver los ejercicios de las sumas, pero en las 14 clases observadas la tendencia general fue que los alumnos no participaron o

tuvieron una participación responsiva, contestaron corralmente con monosílabos si/no o dieron respuestas parciales a las preguntas del maestro, el siguiente ejemplo, contiene una muestra de éste tipo de participación:

### **Ejemplo B**

Esta clase fue observada el 05/marzo/1997 en uno de los dos grupos de 1er. grado. Estuvieron 24 alumnos presentes, 10 niñas y 14 niños, entre las edades de 6 y 8 años. En ese momento les correspondía la materia de español y el tema de la clase fue “La diferenciación entre G y J”.

*El maestro entra al salón de clases (todos los niños se levantan)*

**1. AT:** ¡Buenos días! *(los niños se sientan)*

**2. M:** Buenos días, vamos a pasar lista

*El profesor se sienta en un pupitre frente a los niños, porque no hay escritorio. Mientras pasa lista, los niños están platicando, un niño lo interrumpe.*

**3. A1:** Maestro, ella dijo una grosería, *(señalando a una niña) por un momento el maestro volteo pero continúa pasando lista.*

**4. M:** ¿Les deje tarea ese día?

**5.AT:** ¡Si!

**6.M:** Se las voy a revisar desde sus lugares *(pasa entre los alumnos, palomeando rápidamente sus cuadernos, sin ver lo que hicieron).*

-Antes de empezar la clase, los que participaron el día 24, se les va a subir puntos, aunque vayan a reprobado, con un puntito, ya no, no se asusten, Susuki dijo tu papá que estabas llorando porque pensabas reprobado

**7.A1:** Mi papá engaña *(dice Susuki)*

**8. M:** Bueno, vamos a repasar lo de la última clase, vimos la “J” mayúscula y la “j” minúscula, vamos a hacer dictado: ojo, teja, eje, ajo, cojines, Juan, conejo.

**9.A1:** Maestro, el niño Fidencio no está haciendo nada

*El profesor ignora el comentario de la niña. Después del dictado, pega papel bond en el pizarrón, con frases que lee en voz alta:*

**10. M:** “Genaro es gitano”, “Gil ve la gente”, Jesús toma jugo”, Los jitomates... *(una niña lo interrumpe)*

**11. A1:** Maestro, ella me quitó mi lápiz

**12. M:** ¡Ay Susuki! *(una niña entra al salón corriendo y empieza a platicar con otra) ¡Ay Micaela, siempre llegas tarde!*

*El profesor pasa por las filas a revisar los dictados, pegando con un lápiz en la cabeza de los niños que no hicieron el dictado, coloca bruscamente sus cuadernos en los pupitres.*

**13.A1:** Maestro, Micaela no ha hecho nada . *El maestro la ignora y dice a uno de los niños:*

**14. M:** Hay que escribir bien

*El profesor corrige las letras mal escritas a algunos de los alumnos, mientras lo hace, la mayor parte de niños esta reunido en pequeños grupos, platicando.*

**15. M:** Ya estuvimos en el dictado, ahora uno por uno van a pasar al pizarrón a escribir las palabras y ustedes le van a decir si está bien o mal. Claudia pasa a escribir “Los ojos verdes”

*Claudia con ayuda de los demás logra escribir “los ojos verdes”*

**16. M:** ¿Esta bien lo que escribió Claudia?

**17.AT:** !! Si !!

18. M: ¿ Si?

19.AT: ¡Si! ¡No!

20. M: ¿Si?

21.AT: ¡No!

*Pasa el maestro al pizarrón, corrige la frase y dice:*

22. M: Ya lo vimos, llevamos una semana viendo esto (los niños están distraídos o platicando) “¡pásale Erika!” (con voz autoritaria) escribe “Gerardo compra dulces” Erika escribe en el pizarrón : “jerardo compra dulces”

23. M: No saben identificar cuando va “G” o “j” (dos niños se están peleando y el maestro parece no percatarse)

24. A1: Maestro, ella está comiendo paleta.

25. A2: ¡Maestro me pegó un chicle en la cabeza!

26. M: Ahora vamos al libro.

27 .AV: ¿Cuál libro?

*El maestro no contesta, un niño se vuelve a quejar*

28.A1: Maestro, ella está comiendo paleta

29. M: Abran su libro (muestra la hoja, sin decir el no. de página) Los juegos, vamos a ver esa parte, porque no se pudo terminar el uso de la “g” y de la “j”

Los alumnos se ajustan a la expectativa del maestro. Frecuentemente, sus respuestas funcionan como tentativas para encontrar el dato esperado por el maestro, como si se tratara de un juego de adivinanzas.<sup>3</sup>

En el ejemplo anterior, en los turnos 16, 17, 18, 19, 20 y 21 podemos observar claramente la participación responsiva de los alumnos. Los niños no saben si Claudia escribió correctamente la frase, sin embargo el maestro logra inducir la respuesta. Teresa Rivera y Gerardo Rodríguez (1996:147) señalan que los niños han aprendido que ciertos tonos de voz, que la reiteración de una pregunta o de una respuesta dada, vale como una descalificación y se lanzan a nuevas tentativas. En ocasiones, cuando los alumnos no logran encontrar la respuesta “correcta”, las intervenciones del maestro operan como pistas alternativas para que completen o adivinen.

Como ya señalé, por lo regular, los alumnos no participan voluntariamente en la clase, tampoco hacen preguntas sobre los temas de las lecciones, sin embargo es común observar principalmente en los primeros grados, otro tipo de intervenciones en las que los alumnos se quejan con el profesor o acusan a sus compañeros, constantemente su atención se encuentra enfocada en observar la trasgresión de las “reglas” dentro del aula en momentos destinados a realizar actividades escolares.

En el *ejemplo A*, hay varias locuciones en las que los niños hacen saber al maestro las acciones indebidas que según ellos se están cometiendo en ese momento:

*¡Maestro, el no hizo la tarea! (4), ¡Maestro, la niña Catalina se está pintando su cachete! (13) ¡Maestro, Xóchitl ensucio mi lugar! (17), Maestro, aquí Xóchitl dijo loca (43).*

---

<sup>3</sup> Rodríguez Moreno, Gerardo, Rivera Maria Teresa(1996-146-147) “La diversidad cultural y el entendimiento posible” en: Muñoz Héctor y Pedro Lewin (Coords) “El significado de la diversidad lingüística y cultural” Editorial: UAM-Iztapalapa 8 INAH-Oaxaca México

Generalmente los maestros ignoran ese tipo de intervenciones, en el *ejemplo B* podemos observar varias de ellas: "*Maestro ella dijo una grosería*" (3) un niño interrumpe al maestro mientras pasa lista, el maestro voltea por un momento pero continua con su actividad. Igualmente en la locución (9) una niña se queja interrumpiendo el dictado maestro "*!Maestro, el niño Fidencio no está haciendo nada!*" nuevamente el maestro ignora el comentario y continua con el dictado. Otras intervenciones que el maestro ignora en la misma clase: "*Maestro, ella me quito mi lápiz!*" (11), "*Maestro, Micaela no ha hecho nada*" (13), "*Maestro ella está comiendo paleta*" (24), "*!Maestro me pego un chicle en la cabeza!*" (25)

Lejos de una participación entusiasta en la clase, los alumnos interrumpen al maestro constantemente con otro tipo de intervenciones que no se encuentran relacionadas con la lección. Creo que éste tipo de intervenciones, la poca participación de los alumnos y sus respuestas en coro, puede ser indicadores de lo poco relevante que es la clase para ellos.

## 2.2 Las interacciones entre el maestro y los alumnos

En las interacciones entre maestro y alumnos, la mayor parte de las veces, los profesores no intentaron tener una comunicación cordial con sus alumnos, se dirigieron a ellos de manera autoritaria.

El siguiente cuadro muestra los resultados obtenidos de las 14 clases observadas, con respecto a la interacción entre maestro y alumnos.

Cuadro 2.2

<b>(MA) Interacción entre maestro y alumnos</b>	<b>Total</b>
1. El profesor no fomenta la comunicación ni la cooperación entre los alumnos. Se dirige a ellos de manera autoritaria, aunque a veces cordialmente, independientemente de las actividades de enseñanza/aprendizaje que se estén realizando	9
2. El profesor intenta una comunicación cordial y natural con los alumnos, pero no relaciona este hecho con el mejor desempeño de los alumnos en las actividades de enseñanza/aprendizaje. No fomenta la cooperación ni la interacción entre ellos.	3
3. La clase funciona con una adecuada organización para el trabajo, pero no hay buena comunicación entre profesor y alumnos, tampoco entre alumnos a propósito de las actividades de enseñanza/aprendizaje.	0
4. El profesor es amable con los alumnos. Supervisa adecuadamente el trabajo de los alumnos.	2
T o t a l de n° de clases	14

Cazden (1996:172) plantea que en las interacciones maestro/alumno, el profesor habla dos tercios del tiempo total, inicia casi todas las interacciones, frecuentemente con un conjunto de señales delimitadoras como "y bien" o "bueno". Una característica muy acusada del contenido del habla del maestro es la expresión de control, tanto del comportamiento como del habla misma.

En las lecciones observadas, pocas veces hubo un acercamiento cordial entre maestro y alumnos. Los alumnos muchas veces tuvieron una actitud indiferente frente al maestro, ignorándolo para platicar o jugar con sus compañeros. Por su parte, de los seis maestros en la escuela "Palmita del Sol", sólo uno de ellos, aunque no dejó de dar ordenes y se mostró algunas veces autoritario, tuvo una actitud amable y cordial en la interacción con sus alumnos, quienes se mostraron más activos en su participación en la clase y se acercaron más para establecer comunicación con el maestro.

Otro de los maestros tuvo una actitud pasiva, hablando con voz muy baja y monótona en sus interacciones con los niños, por lo que los niños lo ignoraron la mayor parte del tiempo e hicieron otro tipo de actividades.

En la mayoría de las clases, los profesores tuvieron una actitud muy autoritaria con sus alumnos. A continuación expondré más ampliamente este tipo de actitud en las interacciones en el aula.

### *La Actitud Autoritaria del Maestro en las interacciones con sus alumnos*

La siguiente descripción, es una muestra de la actitud autoritaria de uno de los maestros en las interacciones con sus alumnos, en la cuales se la pasa la mayor parte del tiempo reprendiéndolos, amenazándolos o dándoles ordenes e incluso agrediéndolos físicamente, dejando poco tiempo para desarrollar el tema de la clase.

### **Ejemplo C**

La observación de esta lección fue realizada el 05/ de marzo/1997 en el mismo grupo de 1er.grado del ejemplo anterior, al terminar con su clase de español, continuaron con la de matemáticas y el tema tratado fue "Sumas y restas". Se encontraban 10 niñas y 14 niños presentes, entre las edades de 6 y 8 años.

*Después del recreo, los niños entran corriendo.*

**1.M:** A ver todos Shhh, (*nadie hace caso*) **a ver !ya! !silencio! vamos a ver esta página**  
*El maestro empieza a pintar cuadros de colores con un número al lado, en el pizarrón, mientras dos niñas están jugando, casi todos las observan, algunos empiezan a gritar:*

**2. AT:** !álzale su vestido! !álzale su vestido! !maestro!!álzale su vestido! continúan los niños.

*El profesor les pide que resuelvan unas sumas y restas para que después puedan iluminar los cuadros que vienen en el libro. Después de 15 min. les dice que vayan a su lugar para revisarles por fila. Muchos niños van, otros no hacen el ejercicio (no parece darse cuenta).*

**Se levanta de su lugar y sienta de las orejas a dos niñas que están jugando.**

**3.M:** "A ver, ilumina y encuentra los dibujos, dice que vamos a pintar de color amarillo el seis, de azul el 7..."

**El profesor da un cuaderazo a una niña y a otro le dice**

**4. M: No trajiste el libro,!ay, sólo para eso sirves!**

*El maestro pasa a explicar a los lugares de los alumnos el ejercicio, cuando llega a la última fila del lado izquierdo, le dice al primer niño:*

**5.M: Tú no haces nada de por sí, nada más te vienes a sentar. Háganlo sólitos, cuando terminen me avisan**

*El profesor se pone a resolver el ejercicio en su lugar, luego de aprox. 15 min. se levanta y comenta*

**6. M:** Mañana me traen su libro de matemáticas y si no lo traen, no van a entrar  
*(un niño se dirige hacia él, llevándole su libro para que lo revise)* **“!Siéntate! todavía no he dicho que vengan!”**

*El maestro empieza a anotar las operaciones en el pizarrón*

**7. A1 :** Maestro, Micaela se está cortando el cabello

**8. M:** 10-2 ¿Cuánto es?

**9. AV:** !12! !9!

**10. M:** No, no es adivinanza, ¿Cuánto es?

**11. A1:** 8

**12. M:** Si no, déjenlo, eso va a ser la tarea.

**13.A1:** Maestro está durmiendo un niño.

**14. M:** Déjalo que se duerma *(el niño despierta)* , le dice **“tú nunca haces nada, por eso estás en la fila de los flojitos”**.

**15.A1:** Susuki está del lado de los flojitos.

*El maestro sale y toca el silbato para anunciar que terminaron las clases, entra y palomea rápidamente los libros, los alumnos salen corriendo.*

En este ejemplo, se hace evidente la forma autoritaria en la que éste maestro se dirige a sus alumnos, la manera en la que intenta imponer el orden con agresiones verbales y físicas: el maestro sienta de las orejas a dos niñas que están jugando”(2), “el profesor da un cuadernazo a una niña” (3) “no trajiste el libro, ¡ay sólo para eso sirves!” (4), “tu no haces nada de por sí, nada más te vienes a sentar” (5) “!siéntate! todavía no he dicho que vengan”. (6), “tu nunca haces nada, por eso estas en la fila de los flojitos”(14).

Martha Nakazone(1993) señala que la autoridad del profesor es a la vez restrictiva y preceptiva, es decir, ésta se manifiesta tanto en “mandatos” (haz esto) como en “prohibiciones” (no hagas aquello), la clase escolar está permeada de exigencias o llamadas al orden.

La dosis de arbitrariedad con la que el niño se tiene que enfrentar es comúnmente justificada por los maestros en aras de mantener el orden. Aquella se manifiesta desde el diseño de los contenidos escolares que poca trascendencia tiene con el mundo de significaciones del niño, hasta los castigos físicos con los que se pretenden resolver el desorden o la trasgresión de la normatividad.

La disciplina, traducida en el orden es de sometimiento, es arbitraria, utiliza medios que se imponen para mantener el orden a pesar del poder del desorden, para mantener este orden el maestro se vale de castigos físicos, se enoja y grita.

“La disciplina es para el maestro y para los padres un objetivo, una meta, que resulta en muchas de las ocasiones más importantes que los conocimientos mismos”.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Nakazone, Martha Patricia (1993) “La escuela: un espacio de resignificación social” Tesis de UAM-Iztapalapa, México.

Dentro de las imposiciones que hace el maestro en el salón de clases, tenemos en el ejemplo anterior "C" una expresión en la que explícitamente el maestro ordena a sus alumnos que no interactúen con sus compañeros, "*Háganlo sólitos, cuando terminen me avisan*"(5) El profesor no fomenta la comunicación ni la cooperación entre los alumnos, quizá temiendo que el desorden sea aún mayor.

Lemke (1982:22 ) afirman que la mayoría de los maestros no reprenden a sus alumnos cada vez que hablan con el vecino y es bueno que no lo hagan, considerando los supuestos educacionales que subyacen a una prohibición estricta de charla paralela (entre iguales), se presume que el aprendizaje en clase es esencialmente un proceso individual entre cada alumno por separado, aislado, y el maestro, éste es el supuesto que justifica la norma, pero las observaciones realizadas en clase demuestran que lo que sucede en ella es un proceso altamente social, un complejo, cooperativo y autoadaptativo modelo de interacción entre todos los participantes. La norma en cuestión refleja un concepto del aprendizaje que distorsiona su naturaleza social para dar la apariencia de que cada alumno es el único responsable, el único garante de lo que aprende o deja de aprender en clase.

Algunas veces como también es evidente en el *ejemplo B* (Pág.40), el profesor reitera constantemente su autoridad, reprimiendo la iniciativa de uno de los alumnos, recalca que él es el único que puede indicar en qué momento se deben hacer las cosas (6).

De acuerdo con Martha Nakazone (1993), los alumnos carecen de derechos explícitos, deben hacer lo que se les ordena. Sin embargo, a pesar de los órdenes que envuelve la institución, ésta deja espacios "sin llenar" de los que el niño hace uso: el recreo, los momentos en que su profesor no está en el salón, las pláticas entre mesabancos.

Mientras que para el alumno la ausencia del maestro representa un espacio que no se puede desaprovechar, para el maestro representa un espacio de compromiso, de obligación y de una libertad que puede correr el riesgo de exceso si no se controla, y para controlarla hace uso de la disciplina.

En el *ejemplo B*, en el inicio de la clase a pesar de la presencia del maestro, los niños juegan entusiasmados, ignorando en parte al maestro, pero a la vez llamándolo porque saben que principalmente dos de las niñas están transgrediendo las reglas en el salón de clases: " Dos niñas están jugando, algunos de los niños empiezan a gritar *!álzale su vestido! !álzale su vestido! !maestro!* (2).

Según Nakazone (1993) es a través del juego como el grupo cristaliza el rechazo a la lógica y al sentido que el maestro autoritario y la institución le imprimen a cada una de sus actividades. Este es uno de los aspectos que reivindica actualmente a la escuela ¿Por qué no hacerlo explícito, objetivable en el vínculo afectivo y cognoscitivo maestro-grupo?.

Luis Enrique López, Rodrigo Vera y Jhenie Stover (1992:25) señalan que desde un viraje de énfasis que prioriza la acción del alumno y su aprendizaje, el rol docente debe ser reconceptualizado a fin de que el maestro pueda asumir la función de facilitador y dinamizador del proceso educativo y de innovador y creador de soluciones nuevas para

responder a los diferentes tipos de educandos, de formas de aprendizaje y de situaciones en las que le toca actuar. Tal cambio de énfasis requiere de un maestro capaz no sólo de aplicar una metodología u otra sino también de diseñar procesos educativos que estimulen la permanente participación de los educandos y la revisión o creación conjunta de conocimientos. Es por ello que su formación y capacitación permanentes se constituyen también en preocupación constante del sistema educativo para hacer del maestro un verdadero profesional que, con la debida autonomía y asumiendo la relatividad del conocimiento, pueda responder a la pluralidad de situaciones y de ambientes en los que deberá ejercer.

De acuerdo con estos autores, lograr un mayor nivel de profesionalismo y de autonomía en el ejercicio profesional permitirá al docente superar esas posturas autoritarias que a veces lo caracterizan y pasar de cumplidor fiel y aplicador rígido de planes y programas y de mero transmisor de conocimientos a cumplir un papel de investigador, creador, guía y facilitador del aprendizaje.

### *La Comunicación entre Maestro y Alumnos*

Como ya he mencionado, en las clases observadas, la mayor parte de las veces los maestros no intentaron tener una comunicación cordial con sus alumnos.

Javier Serrano (1997:52) afirma que el lenguaje es un sistema de signos comunitarios, socialmente regulado. Por ello, el oyente asocia con los signos significados idénticos, o por lo menos aproximados. Se incurre demasiado pronto en la ilusión de que es posible "proporcionar" a otro ideas, representaciones y conceptos, transmitírseles como tales. Frente a esto, no ha de olvidarse jamás que, en último término, son sólo ondas sonoras lo que se puede transmitir al oído del oyente y es él quien debe evocar toda representación aislada y todo concepto, todo sentimiento y toda vivencia de valor a partir del fondo de su propia psique. Cuando no existe en el repertorio de representaciones del oyente la contrapartida de los signos transmitidos, cuando éste no puede activar el correspondiente sentimiento o la correspondiente emoción o vivencia de valor, no se produce comunicación: no se da la resonancia ni se despiertan vivencias significativas.

Se puede observar que en muchas de las clases expuestas en la primaria "Palmita del sol" existe una falta de comunicación entre maestro y alumnos, es como si fueran en diferentes sentidos, con diferentes intereses que a veces no se pudieran reconciliar. Cuando observaba las clases, en varias ocasiones me dio la impresión de que al maestro daba la clase como si fuera una "obligación fastidiosa" el "estar ahí", por su parte los alumnos la mayor parte de las veces parecen también estar cumpliendo con esa misma obligación, a veces aburridos, bostezando, jugando, platicando o peleando, indiferentes a la lección, convirtiendo este tiempo y espacio en un "deber estar".

En *los ejemplos B y C*, pude percibir que la mayor parte del tiempo el maestro se mostraba molesto, especialmente cuando no obtenía la respuesta deseada de sus alumnos, y aumentaba aún más su molestia cuando mientras el hablaba, los niños no le prestaban atención.

Considero que en los *ejemplos B y C*, así como en la mayoría de clases observadas, no hubo una buena comunicación entre el profesor y sus alumnos, no se produjo la correspondiente emoción o vivencia de valor. Lo anterior se manifestó en que externamente los niños se mostraron indiferentes frente al discurso del maestro o cuando tuvieron que realizar alguna actividad relacionada con el tema de la clase.

Otra manifestación de que no se produjo un buen entendimiento entre maestros y alumnos fue la reiteración de los maestros a lo largo de las clases de que los alumnos no habían entendido lo que se les había dicho o enseñado. *En el ejemplo B*, es evidente que los niños no han podido diferenciar entre G y J "*Ya lo vimos, llevamos una semana viendo esto*" (22), "*No saben identificar cuando va G o J*" (24). Mientras el profesor dice lo anterior, dos niños se pelean mientras sus compañeros los ven y otras dos niñas se dirigen al profesor con dos quejas, "*Maestro, ella está comiendo paleta*" (24) "*Maestro ella me pegó un chicle en la cabeza*" (25). De esta manera, la intención del maestro no logró la convergencia de sentidos deseada.

Javier Serrano (1997:54) señala que establecer una comunicación real entre maestro y alumnos requiere de esfuerzos para lograr una convergencia de sentidos, entre lo que dice el maestro, cómo lo dice y las interpelaciones, preguntas y traducciones que efectúan los alumnos. Se trata de que el lenguaje cotidiano de los alumnos se vea enriquecido por el lenguaje especializado.

Pedro Rodríguez y Ma. Teresa Rivera (1996:144) basados en los planteamientos de Habermas, nos dicen que en el aula puede verse el funcionamiento de los mecanismos de desentendimiento entre hablantes y oyentes, así como entre lectores y texto. En la perspectiva del desentendimiento, el texto, el lector, el hablante y el oyente son "el otro", los alumnos son el otro para el maestro y el maestro es el otro para los alumnos. Los libros de texto son el otro para el docente y para los alumnos en tanto que lectores ¿Cómo es posible entenderse con ese otro? En realidad, el niño, no parece tener siquiera dignidad de "otro" pues su otredad es sólo temporal. Es un otro que transita hacia su incorporación al grupo. Aún más: se trata de una otredad que queda oculta bajo el predominio de la racionalidad cognitivo-instrumental que en la escuela no se limita a su relación con el mundo objetivo, sino que permea y oscurece los ámbitos de interacción que no se ajustan como éste a criterios de verdad: el mundo subjetivo y el mundo social. Ello se manifiesta en una confusión entre el lenguaje como medio de comunicación y lo que se dice, y aquello sobre lo que es posible entenderse. De ahí que las imágenes del mundo, expresadas lingüísticamente, en tanto sean tratadas como datos o hechos de un mundo objetivo, no pueden ser concebidas como **interpretación** y por lo tanto sujetas a error y a la crítica.

Cazden (1996:34-35) plantea que la familiaridad de los maestros con el mundo personal y social de sus alumnos es decisiva a la hora de lograr una comunicación eficaz en la escuela. La familiaridad facilita no sólo el acercamiento sino la sensibilidad, esa sensibilidad desempeña un papel destacado en la enseñanza. Es esencial cuando hay que mantener una secuencia interactiva. Determinados aspectos del funcionamiento de los niños parecen estar íntimamente conectados con las circunstancias sociales en que se hallan inmersos.

De acuerdo con esta autora, el problema de la familiaridad es sin duda especialmente agudo en preescolar y en los primeros grados. Los estudiantes mayores pueden asumir con mayores garantías la responsabilidad de describir sus respectivos mundos a los profesores, pero éstos, en cualquier caso, deben mostrar un interés genuino y la voluntad de aprender. Muchos observadores escolares han comentado la distancia social que los maestros sienten o desean mantener entre ellos y sus alumnos. Como el humor, las expresiones de afecto son básicas en la vida social, y sin embargo las mencionan porque son infrecuentes. Los maestros inician la mayoría de los años lectivos sintiéndose extraños con respecto a sus alumnos: ¿Por qué persiste este predominio de la distancia? ¿acaso es posible alcanzar un sentido compartido de comunidad sin expresiones de humor o afecto?<sup>5</sup>

### 2.3 La Interacción entre los Alumnos, dentro del aula.

“Toda aula contiene dos mundos que se compenetran el mundo oficial, plasmado en la agenda del maestro y el mundo no oficial de la cultura entre iguales”.<sup>6</sup>

De acuerdo con Cazden (1996:137), cuando se habla sobre el papel que desempeña la interacción social en el desarrollo de la cognición, del aprendizaje y de los conocimientos, a menudo no se distingue explícitamente entre interacciones con expertos (aquellos que conocen mejor la materia en cuestión) e interacciones entre iguales (con otros alumnos que la entienden de manera generalmente equivalente).

Las interacciones entre estudiantes, centradas en tareas académicas fueron poco comunes en la escuela "Palmita del Sol". De acuerdo con el siguiente cuadro (2.3) podemos observar los resultados obtenidos del catálogo de observación microetnográfica, los cuales muestran que en la mayor parte de las clases no hubo interacción entre los niños a propósito de las actividades de enseñanza-aprendizaje y en una minoría, los alumnos no interactuaron visiblemente en el aula.

Cuadro 2.3

<b>(AA) Interacción entre los alumnos</b>	<b>Total</b>
1. Los alumnos no interactúan visiblemente en el aula: no conversan, pero tampoco trabajan cooperativamente a propósito del tema o del objetivo de la clase.	3
2. No hay interacción entre los niños, a propósito de las actividades de enseñanza/aprendizaje. Platican o realizan actividades ajenas al tema de la clase.	11
3. Trabajan en equipo para el desarrollo de tareas o ejercicios, pero no reciben instrucciones u orientaciones por parte del maestro.	0
4. Trabajan en equipo para el desarrollo de tareas o ejercicios y reciben instrucciones y orientaciones por parte del maestro y se cooperan mutuamente.	0
<b>T o t a l</b>	<b>14</b>

<sup>5</sup> Cazden, Courtney B. (1996:180) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* Ediciones Paidós.

<sup>6</sup> Ibidem, Pág. 163

A pesar de la reiteración constante que los maestros hacen a los niños acerca de guardar silencio en la clase o de centrarse en sus actividades escolares, los niños crean su propio espacio dentro de este mundo escolar, transgrediendo las “reglas” que los profesores esperan que se cumplan dentro del aula. Así, mientras el maestro explica la lección, es frecuente que los alumnos conversen de asuntos ajenos al tema de la clase.

Los siguientes ejemplos son algunos de los comentarios que hicieron los alumnos entre ellos durante las clases observadas.<sup>7</sup>

### *Ejemplo 1*

Inés - *¿Fuiste a la fiesta de Álvaro Monterrubio?*  
Carmen- *No, me dejaron durmiendo las tres noches.*

### *Ejemplo 2*

Lucía- *No traías ese vestido ¿verdad?*  
Mónica- *no, pero me lo compraron.*

### *Ejemplo 3*

Dos niñas dibujan en sus cuadernos, una le dice a la otra “*yo tengo el cabello bien largo.*”

“Toda expresión oral se ve influenciada por las características del contexto en el que tiene lugar, influencia en la que las interacciones entre los estudiantes no son una excepción”<sup>8</sup>.

En el *ejemplo 1*, las niñas están hablando de algo que en ese momento toda la gente comenta en el pueblo “la fiesta de Álvaro Monterrubio”. En días anteriores al registro de ésta clase, había una excitación general en la comunidad, pues con motivo de una de las fiestas patronales, iba a tocar una banda de música “famosa” que gusta mucho, por lo que éste acontecimiento fue muy significativo para adultos y niños.

En Santa Catarina Loxicha la gente no suele comprar ropa constantemente, por lo que el *ejemplo 2* nos muestra cómo la interacción entre las chicas hace referencia a algo que es notable para una de ellas, “comprar ropa nueva”.

En el *ejemplo 3*, una alumna le expresa a su compañera algo que es valorado estéticamente en las mujeres de la comunidad, “tener el cabello largo”.

Cuando los niños no se sienten interesados en la clase, buscan dar sentido a su estancia en el aula. En este espacio escolar, los alumnos se comunican cuestiones que son importantes

---

<sup>7</sup> Los tres ejemplos que se muestran, forman parte de la clase 7, en el anexo 5.

<sup>8</sup> Cazden, Courtney B. (1996:160) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* Ediciones Paidós.

para ellos, reflejo en parte de lo que es relevante para un adulto dentro de una cultura determinada.

Los alumnos no solo conversan en clase, sino también juegan, pelean, cantan, reproducen los roles de los maestros, imitan sus comportamientos en forma de broma.

#### Descripción durante una clase de matemáticas de 4to. grado.

*La maestra explicó a sus alumnos la diferencia entre mayor > y menor, los puso a resolver un ejercicio y salió del salón de clases, en su ausencia un niño se coloca detrás del escritorio, diciendo con tono de voz chillón - "mayor y menor que" imitando el movimiento de los brazos de la maestra. Muchos niños ríen. (esta descripción forma parte de la clase 10, Pág. )*

#### Trascripción durante una lección de 6to. grado.

*En ausencia del maestro, un niño toma una regla y se va caminando por una fila, simulando que pega en la cabeza de los demás niños, diciendo " ¡rápido! ¡rápido! ¡rápido! (esto es parte de la clase 14, Pág. )*

Cazden (1996:180) nos dice que, Robert B. Everhart (1983) plantea que las ideas de Habermas nos permiten examinar la significación del mundo del estudiante en un contexto más amplio, en el que las conductas tales como las que ellos llaman "hacer bromas" no son casos aislados de comportamiento inadecuado que aparecen de vez en cuando, sino forman parte de un rito de amistad complejo e interdependiente, son pautas de conducta asociativa. El humor, como las bromas, establece o reafirma la condición de miembro del grupo de una forma simbólica pero constante. Además, el humor proporciona a los estudiantes un sentido de control del destino, una capacidad de establecer su propia agenda de actividades y de controlar aspectos del ambiente de la clase que normalmente no se les concedía la posibilidad de controlar.

En las clases que observé, hay interacciones en las que se incluyen casi todos los niños de un grupo, lo que los hace sentir pertenecientes a ese "grupo de iguales":

*...el director interrumpe al maestro y los dos salen. Entonces los niños se suben a las bancas, corren, brincan y como un juego, alguno de ellos grita ¡¡ahí viene el maestro!! todos ríen, gritan, regresan a sus lugares, luego vuelven al desorden, se repite la escena y la frase ¡¡ahí viene el maestro!!*

*La profesora sale, un niño empieza a cantar, luego todos cantan al unísono: "Guadalajara en un llano, México en una laguna, me he de comer esa tuna, me he de comer esa tuna, me he de comer esa tuna, aunque me espine la mano..." (Descripciones obtenidas de la clase 6, Pág. )*

Esas actividades que ocurren en el aula, tales como hacer bromas o realizar relaciones jocosas, se ven como resultado de una falta de interés por parte del estudiante hacia el programa de instrucción académica. Aunque pudieran ser en parte resultado de esa falta de interés, también responden a otros fines. Con ellos los estudiantes dan sentido a su existencia diaria y solidifican las interacciones de grupo.

### *Formas Cooperativas de Aprendizaje*

En las clases de la escuela "Palmita del Sol", como ya hemos observado, por lo regular las interacciones entre los alumnos no fueron a propósito de las actividades de enseñanza-aprendizaje, considero que principalmente porque los profesores no fomentaron el trabajo en equipo, al contrario, hubo frecuentes expresiones como: "háganlo sólitos" .

Cazden (1996:140) señala que la base empírica del valor cognoscitivo de la colaboración entre niños en edad escolar se debe a una serie de estudios realizados por un grupo de psicólogos ginebrinos, quienes examinaron los efectos de la colaboración entre iguales sobre la capacidad de razonar lógicamente, asociada con la fase piagetiana de las operaciones concretas. De estos estudios se concluyó que la interacción entre iguales intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognoscitiva activa, inducido por el conflicto cognoscitivo, pero ninguno de estos trabajos analizó la interacción misma.

De acuerdo con esta autora, Elice Forman (1981) analizó la interacción entre los alumnos en su tesis doctoral, observando once sesiones con parejas de niños de cuarto y quinto grado, en las que los niños tenían que resolver problemas sobre una serie de tareas progresivamente más complejas. Forman analizó las videocintas de estas sesiones colaborativas y también realizó mediciones individuales de razonamiento lógico, antes y después de las sesiones. Según Cazden, el estudio de Forman, nos proporciona dos clases de información sobre colaboración: acerca de cómo ésta difiere a la de los niños que trabajan solos y de cómo las asociaciones colaborativas difieren entre sí en cuanto a modelos interaccionales y progreso cognoscitivo. Forman se encontró con que los alumnos que colaboraron entre sí, resolvieron muchos más problemas que los niños que trabajaron individualmente. La interpretación piagetiana sería: conflicto cognitivo, el cual, según Forman, tuvo lugar en algunas de las últimas sesiones cuando los resultados de sus experimentos eran ya visibles y los niños hablaron de lo que habían estado haciendo. Cazden nos dice que, cuando Forman revisó sus videocintas para encontrar una explicación al hecho de que dos de los niños lo hicieran tan bien, observó interacciones productivas que no podían considerarse materia de conflicto. Durante la fase preliminar de cada experimento, antes de que existiese evidencia empírica alguna sobre la que discutir y argumentar, se manifestaba ya claramente un apoyo mutuo.<sup>9</sup>

Cazden (1996:142) plantea que aunque las interacciones entre los niños ocurren en casa como en la escuela, es en ésta donde cobran especial importancia debido a las limitaciones y rigideces características de la mayoría de las interacciones maestro/alumno en dicho marco institucionalizado. Durante las lecciones en la escuela, los maestros dan directrices y los alumnos las cumplen de una manera no verbal, los maestros hacen preguntas y los

---

<sup>9</sup> Cazden, Courtney B. (1996:140-141) **El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje** Ediciones Paidós.

alumnos las contestan frecuentemente sólo con una palabra o frase, pero lo más importante es que, a excepción hecha de la enseñanza recíproca, estos roles no son reversibles, ya que los niños nunca dan directrices a los maestros e incluso raramente les hacen preguntas excepto para pedir permiso. El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales.

Es importante que los maestros consideren la colaboración entre iguales como una estrategia de enseñanza/aprendizaje. Además, carece de sentido mantener un aprendizaje tan individualizado en la escuela, cuando el equipo y el comité están a la orden del día en la vida de los adultos. En Santa Catarina Loxicha, la gente se organiza en comités para resolver problemas comunes, celebrar fiestas, y realizar muchas otras actividades.

## **2.4 Conclusiones específicas**

En este capítulo mi propósito ha sido realizar un breve análisis de la estructura de participación, con el fin de identificar algunos de los problemas que se viven en las aulas de la primaria "Palmita del Sol". Las conclusiones del presente capítulo son las siguientes:

En la mayoría de las clases observadas los alumnos no participaron voluntariamente, en pocas ocasiones se mostraron entusiasmados por participar en la lección, la mayor parte del tiempo tuvieron una participación responsiva. Otro tipo de intervenciones principalmente en los primeros grados, fueron las quejas y acusaciones de los alumnos quienes constantemente enfocaron su atención en vigilar la transgresión de las "reglas" en el salón de clases, ignorando o interrumpiendo el discurso del maestro.

**En las interacciones entre maestro y sus alumnos**, en la mayor parte de las 14 clases, el maestro no intentó tener una comunicación cordial con sus alumnos, se dirigió constantemente a ellos de manera autoritaria. La mayor parte del tiempo los maestros intentaron controlar el comportamiento de sus alumnos, reprendiéndolos, amenazándolos o dándoles ordenes, dejando poco tiempo para desarrollar el tema de la clase.

La disciplina es generalmente para el maestro un objetivo que resulta en muchas de las ocasiones más importantes que los conocimientos mismos.

Los profesores no fomentan la comunicación ni la cooperación entre los alumnos, quizás temiendo que se genere el desorden o que este sea aun mayor pero las diversas observaciones realizadas en el aula demuestran que lo que sucede en ella es un proceso altamente social, un complejo, cooperativo y autoadaptativo modelo de interacción entre todos los participantes. La norma en cuestión refleja un concepto del aprendizaje que distorsiona su naturaleza social para dar la apariencia de que cada alumno es el único responsable de lo que aprende o deja de aprender en la clase.

El rol del docente debe ser reconceptualizado a fin de que el maestro pueda asumir la función de facilitador y dinamizador del proceso educativo y de innovador y creador de soluciones nuevas para responder a los diferentes tipos de educandos y de formas de aprendizaje. Lograr un mayor nivel de profesionalismo y de autonomía en el ejercicio

profesional permitirá al docente superar esas posturas autoritarias que a veces lo caracterizan.

En la mayoría de las clases observadas no hubo una buena comunicación entre los maestros y alumnos, lo anterior se manifestó externamente en que los alumnos se mostraron indiferentes frente al discurso del maestro. Otra manifestación de que no se produjo un buen entendimiento entre ellos fue la reiteración de los maestros a lo largo de las clases de que no habían entendido lo que se les había explicado o enseñado.

La familiaridad de los maestros con el mundo personal y social de sus alumnos es decisiva a la hora de lograr una comunicación eficaz en la escuela. La familiaridad facilita no solo el acercamiento sino la sensibilidad, que desempeña un papel destacado en la enseñanza. Es esencial cuando hay que mantener una secuencia interactiva.

Muchos observadores escolares han comentado la distancia social que los maestros sienten o desean mantener entre ellos y sus alumnos. Como el humor, las expresiones de afecto son básicas en la vida social, y sin embargo las mencionan por ser infrecuentes.

**Las interacciones entre estudiantes** centradas en tareas académicas fueron poco comunes en la primaria "Palmita del Sol", los niños conversaron sobre temas ajenos a la lección, hicieron bromas, imitaron a los maestros y jugaron entre si. Aunque estas interacciones entre los alumnos pueden ser parte de su falta de interés en la clase, también responden a otros fines en los que dan sentido a su existencia diaria y solidifican las interacciones de grupo.

Los profesores no fomentaron la colaboración ni la participación entre sus alumnos, más bien, insistieron en que los alumnos debían resolver sus ejercicios sin hablar con sus compañeros. Es importante que los maestros consideren la colaboración entre los alumnos como una estrategia de enseñanza/aprendizaje. Carece de sentido mantener un aprendizaje tan individualizado en la escuela, cuando el equipo y los comités están tan presentes en la vida de la comunidad, la gente de Santa Catarina Loxicha se organiza para realizar muchas actividades: el tequio, las fiestas patronales, las juntas comunitarias para decidir o resolver problemas del lugar.

En este capítulo hemos podido identificar algunos problemas en cuanto a la participación/interacción en el salón de clases, en el siguiente, intento estudiar algunos problemas sobre la estructura de la tarea académica.

## Capítulo 3

### ESTRUCTURA DE LA TAREA ACADÉMICA

Frederick Erickson (1993:326) define la estructura de la tarea académica como un conjunto reglado de limitaciones estipuladas por la lógica de la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. La estructura de la tarea académica rige la secuencia lógica de los "pasos" dados por el profesor y los alumnos en lo que se refiere a la instrucción.

De acuerdo con este autor, existen al menos cuatro aspectos a definir en lo que se refiere al entorno de la tarea académica en una clase: a) la lógica de la sucesión temporal de la materia, b) el contenido informativo de los distintos pasos sucesivos, c) las indicaciones del "meta-contenido" sobre los distintos pasos y estrategias para completar la tarea y d) los materiales físicos a través de los cuales se manifiestan las tareas y sus componentes y con los que se llevan a cabo esas tareas.

En este capítulo intento estudiar tres aspectos de la estructura de la tarea académica:

1) los pasos para el desarrollo de la tarea académica, 2) la ejercitación del conocimiento y 3) las evaluaciones del aprendizaje. Estos tres aspectos forman parte del catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente, que como ya he mencionado, fue diseñado con base en principios de la sociolingüística (Gumperz, 1996) interaccional y del microanálisis etnográfico (Erickson, 1985,1991,1993, Goetz y Le Compte, 1988, Muñoz, 1994a), y que en este caso, nos permiten identificar algunos problemas de naturaleza cognitiva.

Los resultados del catálogo se muestran en cuadros sinópticos a lo largo de este capítulo, los cuales pretendo analizar con ayuda de descripciones de algunas clases y con algunas investigaciones que se han hecho al respecto.

#### 3.1 Pasos para el Desarrollo de la Tarea Académica

Los materiales utilizados por el maestro para dar la lección, fueron básicamente, el pizarrón, gises y libros de texto. Los alumnos generalmente utilizaron sus cuadernos, lápices y libros escolares.

En general, los pasos dados para el desarrollo de la clase fueron:

- 1) El profesor pasa lista
- 2) El maestro revisa la tarea
- 3) El profesor intenta desarrollar el tema de la clase con preguntas a sus alumnos, quienes por lo regular no hacen preguntas al profesor.

- 4) El profesor expone el ejercicio(s) que se van a realizar en ese momento, los alumnos los realizan y cuando terminan les llevan sus cuadernos al maestro sentado en su escritorio o esperan que él los llame para irse a revisar.
- 6) El maestro deja tarea para la próxima clase y los niños la copian en sus cuadernos.

En la secuencia de pasos para desarrollar los temas de las 14 clases observadas en la primaria “Palmita del sol” la mayor parte de las veces no se expuso el objetivo de la clase, ni se dio una explicación clara del tema y de los conceptos que son necesarios para entenderlo. Observaremos los resultados de la siguiente tabla:

Cuadro 3.1

<b>(LO) Secuencia lógica de pasos para desarrollar el tema.</b>	<b>Total</b>
1. El profesor no aclara o enseña el orden de procedimientos para resolver los problemas conceptuales implicados en el tema de la clase, pone a los alumnos a desarrollar los diferentes ejercicios sin integrarlos.	10
2. Se realizan en la clase diferentes operaciones o procedimientos sobre el tema de la clase, pero no se jerarquizan ni integran.	1
3. El profesor escribe las definiciones y resúmenes sobre el tema de la clase para que los alumnos copien en sus cuadernos.	1
4. El profesor establece los pasos para comprender el tema y objetivo de la clase, los desarrolla separadamente, pero los integra finalmente.	2
<b>Total</b>	<b>14</b>

El cuadro anterior nos muestra que sólo en una de las catorce clases observadas, el profesor expuso el objetivo de la clase y los pasos para comprender el tema. En la mayoría de las lecciones, el profesor puso a los alumnos a desarrollar diferentes ejercicios sin integrarlos.

He expuesto los pasos que en general siguen los maestros para desarrollar la tarea académica, en la descripción de las dos siguientes clases, podemos observar específicamente la secuencia de pasos para desarrollar las mismas.

### **Ejemplo D**

Esta lección fue observada el 17/marzo/1997 en un grupo de 2do.grado. Estaban presentes 24 niños, de los cuales 11 eran niños y 13 niñas, entre las edades de 7 y 9 años. El tema que se intentaba tratar en la clase fue “El tiempo”.

*El maestro entra al salón de clases, se sienta en una silla detrás de su escritorio y pasa lista.*

1. **M:** A ver ¿todos hicieron su tarea del día martes?

2. **AT:** ¡No dejo tarea!

3. **M:** Si deje trabajo, tráiganme sus cuadernos

*El profesor espera a que los niños lleven sus cuadernos al escritorio y desde su lugar revisa las sumas que dejo de tarea.*

4. **M:** Hoy nos toca hablar del tiempo (*muestra un reloj grande, dibujado en un cartón, con las manecillas de plástico movibles*)

5. **M:** Esta tabla ¿qué tiene?

*Nadie contesta, la mayoría de niños está platicando o jugando.*

**6. M:** ¿Cómo se llaman estos dos que giran? (*señala las manecillas*) a ver, ¿quién se acuerda? ya lo vimos, el grande se llama minuterero

**7. M:** ¿Qué hora es? .

*El profesor va poniendo diferentes horas con las manecillas, para que los niños digan la hora, muy pocos contestan.*

**8. M:** Recuerden que va de 5 en 5, no se les vaya a olvidar. (*todo el tiempo la voz del maestro es monótona y baja de volúmen*) Esta es la función del reloj, medir el tiempo, ¿en dónde observan más números?

*Casi todos platican de otros asuntos, sin escuchar lo que dice. Una niña que se encuentra a mi lado le dice a su compañera “yo tengo el cabello bien largo”*

**9. M:** ¿A qué hora salimos de clase?

**10. A2:** A las dos

**11. M:** ¿Cómo se llama la figura que tiene ocho lados?

**12. A2:** Omboide

**13. M:** ¿Cómo se llama el que tiene seis lados? (*nadie contesta*) “hexágono, ya lo vimos”. “Hay diferentes relojes, pero tienen diferentes funciones, como el despertador”

**14. A1:** Mi papá tiene uno de esos

**15. M:** El reloj nos sirve para: (*hace un tono especial para que los niños completen la frase*)

**16. A1:** despertarnos

**17. M:** ¿En cuántas partes está dividido el reloj? (*nadie contesta*) ya lo vieron, en 4/4 (*sigue poniendo ejemplos, moviendo las manecillas del reloj*) “el reloj es para medir el tiempo”

*Dos niñas que están cerca de mí, siguen platicando y dibujando es como si el maestro no existiera.*

*El maestro voltea el cartón donde está dibujado el reloj y están otros relojes con números romanos, les pregunta del 1 al 10 y de 10 en 10 hasta el 100, casi nadie participa. Un niño pone su mochila como almohada y acuesta completamente su cuerpo, el maestro parece no haberse dado cuenta. La mayor parte de los niños sigue platicando mientras el maestro continúa hablando con un tono de voz muy tenue.*

**18. M:** ¿Cuándo usamos los números en todas sus partes? Aquí por ejemplo, (*les enseña el cartón*)

**19. A1:** Eso ya lo vimos maestro

**20. M:** Los números están presentes en todas partes, reloj, calendario, Kg. placas de automóvil, no. de jugador. Los números sirven para identificarnos. (*El maestro tartamudea constantemente, no importa lo que diga, los alumnos dibujan y platican*)

**21. M:** Los números romanos se escriben con letras (*les enseña de nuevo el cartón*) ¿está claro, sí o no?, vamos a hacer un ejercicio, anotan. *Escribe en el pizarrón*

$$VI + VI =$$

$$L + L =$$

$$V + V =$$

$$III + III =$$

$$IV + IV =$$

$$X + X =$$

$$XII + XII =$$

$$D + D =$$

*El maestro pega en el pizarrón un cartón donde vienen las equivalencias de los números romanos. Dos niños ni siquiera hacen el intento de copiarlo, recargan sus cabezas en la mesa.*

**22. A3:** Maestro está durmiéndose Luis (*refiriéndose al niño con la mochila de almohada*) *El maestro ignora a la niña y ella junto con otra le pegan en la cabeza, el maestro no dice nada, parece que resuelve algún ejercicio en su libro.*

*Una niña canta “en el bosque de la china, la chinita se perdió...” (tocando con su sacapuntas en la mesa).*

*señala las equivalencias de números romanos*

**23. M:** Aquí buscan para contestar (*en el cartel*) ¿L+L? 50=L, son 100=C, tienen que contestar C

**24. A1:** **¿Entonces ponemos la C?, (no recibe respuesta)**

*Los niños salen y entran del salón sin decir nada, a veces corriendo. Después de un rato, el maestro anota los resultados en el pizarrón.*

**A2:** ya no maestro, ya nos cansamos

*Algunos niños empiezan a ir con el maestro para que les revise*

**M:** ¿Por qué pones esto? (*revisando un cuaderno*)

**A1: Maestro ¿ya gané mi diez ?**

**M: Ahí esta la respuesta niños, solo cópienla.**

A partir de lo observado en la clase anterior y tratando de establecer un orden respecto a los pasos que el maestro desarrollo en ésta, considero lo siguiente:

1.- El profesor no presentó claramente el objetivo de la clase, solo indicó “*hoy nos toca hablar del tiempo*” pero no dio una mayor explicación del objetivo de la lección.

2.- El maestro se enfocó en el reloj, convirtiéndolo en un fin, en lugar de un medio para hablar del tiempo. Únicamente en los turnos (8) y (17) lo retomó para hablar del tema “*el reloj es para medir el tiempo*”.

3.- La exposición de la lección fue confusa, sin mucha coherencia, mezcló diferentes temas: “*esta es la función del reloj, medir el tiempo, ¿en dónde observas más números?*”(8) “*A qué hora salimos de clase*” (9) “*¿Cómo se llama la figura que tiene ocho lados?*” (11) “*¿Como se llama la figura de seis lados?*” hexágono, ya lo vimos (*pausa*). *Hay diferentes relojes, pero tienen diferentes funciones como el despertador*”(13).

Resumiendo la primera parte de la exposición del maestro, podemos observar que la clase no tuvo una secuencia lógica, muchas de las locuciones, no fueron congruentes con el tema que se intentaba desarrollar.

Turnos	Temas
(8)(17)	Expresiones sobre el tiempo
(5)(6)(7)	Locuciones enfocadas a hablar del reloj
(8)(9)	Se habla sobre el numero general.
(10)(11)(12)(13)	El maestro introduce preguntas sobre figuras geométricas
(14)(15)(16)	Se retoma hablar sobre el reloj
(17)(18)(19)(20)(21)	La exposición del profesor se vuelve a enfocar a los números en general.

4.-Una de las estrategias que utilizó el profesor para exponer la lección, fueron preguntas indirectas al grupo, pero como la mayor parte de los alumnos estaban distraídos, platicando o jugando, se dio casi un monólogo en el que el profesor se preguntó y se respondió así mismo.

Javier Serrano (1997) plantea que la pregunta adquiere la función de una técnica del maestro destinada a originar o poner en marcha en el alumno ciertas operaciones mentales. Así, nos encontramos con que, mientras en situaciones comunicativas propias de otros contextos la pregunta busca una información desconocida, es tal vez la escuela uno de los pocos en que quien pregunta y este es el caso del maestro, no lo hace por algo que ignora, sino precisamente por aquello que ya sabe. Según mi opinión, agregaría que la pregunta no siempre está destinada a originar o poner en marcha en el alumno ciertas operaciones mentales, sino que a veces, como parece ser en este caso, le sirven al profesor de apoyo para “continuar” la clase ante la falta de una organización más coherente de la misma.

5. El maestro les pidió a sus alumnos realizar sumas con números romanos (21), actividad igualmente desvinculadas con el “tema” de la clase. Tal parece que sólo intentaba cumplir con las horas obligatorias en el salón de clases, con entretener en algo a los niños aunque no se cumpliera con “objetivo” de la clase. Los niños por su parte no se mostraron interesados en realizar el ejercicio, se dedicaron a hacer otras actividades como dibujar o platicar.

6. Como el profesor observa que los niños no resuelven el ejercicio indicado, él les proporciona la opciones “sólo cópienlo”, indicándoles implícitamente que con que copien los resultados es suficiente, no los motiva a que sean ellos mismos quienes busquen sus propios resultados.

Considero que los “pasos” seguidos por el profesor en la clase anterior, pudieron generar confusión en los alumnos. Hans Aebli (1995:61) afirma que en una lección, la contribución del que aprende es fundamental, pero igualmente fundamental es su guía por un maestro competente. Una enseñanza aparte de transmitir saberes especiales e impartir el aprendizaje de habilidades prácticas, debe proporcionar a los alumnos conceptos claros, que les permita interrelacionarlos concientemente en sistema coherentes y que les de ocasión de trabajar con ellos, resulta más fructífera y es vivida por ellos como más interesante y estimulante que una enseñanza que descuide esto.

### *Instrucción para la lectura*

A continuación quiero mostrar otro ejemplo en el que podemos observa la secuencia de “pasos” seguidos por el profesor y los alumnos en lo que se refiere a las instrucciones en la lectura, con el propósito de identificar algunos problemas en la misma.

### ***Ejemplo E***

La observación de esta clase, fue realizada el 21/marzo/1997 en un grupo de 3er.grado. Se encontraban 17 niños y 13 niñas presentes, entre las edades de 8 y 11 años. La materia que les correspondía en ese momento era español y el tema de clase no se especificó.

*Después del tercero, los niños entran inquietos al salón, el maestro les indica:*

**1. M:** A ver, abran su libro en la página 48 de su libro de español, dice “El sueño de Ana” lean

*La mayoría de los niños leen en voz alta, deletreado, disparejos, gritando.  
El maestro observa la página del libro “sigan leyendo” “voy a leer con ustedes”*

**2. A 1 :** ¿Qué página maestro?

*El maestro empieza a leer en voz alta con los niños , en medio de un murmullo que, yo creo, no permite concentrarse a nadie.*

**3. M :** Es necesario usar la mayúscula al principio, y las demás son minúsculas,  
*El profesor escribe en el pizarrón:*

### México

*El maestro señala que la “M” es mayúscula y las otras letras son minúsculas.*

**4. M:** Ahora vamos a subrayar por ejemplo (*escribe en el pizarrón Ana*) vamos a subrayar, señala la “A” y encerrar en un círculo los puntos. Iniciamos para que vayamos a un mismo ritmo, nada de que alguien se adelante

*El maestro lee con algunos niños y les va diciendo qué subrayar y qué encerrar en un círculo.*

**5. M:** Apúrate Vianey, no puedes leer porque no vienes diario

*El maestro casi grita, al igual que la maestra de al lado, mientras muchos niños platican.*

**6. M:** Niños, recuerden que después del punto, viene la mayúscula

*Una niña se peina, un niño se rasca, otro juega con una pluma.*

**7. M:** Ahora comenta con tus compañeros el cuento ¿qué soñó Ana?

**8. A2:** Soñó que el raíz estaba chiquita

**9. M:** ¿Qué más? (*nadie dice nada*) A ver, comenten pues, ¡ya Israel!, comenten, pues

**10. A 3:** ¿Me va a tocar aseo a mí?

**11. M:** No entendieron, vamos a leer otra vez

*El maestro lee sentado en su escritorio, parece que nadie lo escucha, cuando termina dice*

**12. M:** Pueden escribir lo que ustedes entienden

*El profesor toma una planta pequeñita que se encuentra al lado del escritorio y la muestra.*

**13. M:** Es una plantita que no sabemos cuantos días lleva. “Escriban lo que hayan entendido, yo creo que Ana estaba esperando que la planta creciera rápido”. “Pero escriban sólo sobre la línea, porque si no, no es correcto.”

*Los niños rompen papeles y se los avientan entre ellos*

**14. M:** Apúrate Bertin

**15. A4:** Maestro, este güey no me dio mi cuaderno.

En la descripción de la lección anterior podemos observar lo siguiente:

1.El maestro les pidió a sus alumnos leer un cuento, sin relacionarlo con algún tema específico, tampoco explicó el objetivo de la actividad, sólo indicó “lean”.

2. En su instrucción, por un lado, no les explicó la diferencia entre mayúsculas y minúsculas, simplemente les dijo: “es necesario usar las mayúsculas al principio y las demás son minúsculas (3) y “Niños, recuerden que después del punto, viene una mayúscula”.

Por otro lado, el maestro no intentó que fueran los alumnos quienes identificaran las “mayúsculas y los puntos”, él les dijo qué subrayar y dónde poner los círculos. Lo único que tuvieron que hacer los niños fue seguir sus indicaciones, subrayando y haciendo círculos.

3. El maestro pidió a los niños que realizaran varias actividades en un mismo momento, por lo que no lograron concretarse en ninguna de ellas:

- a) El profesor les pidió que leyeran. (1)
- b) Al mismo tiempo de leer, que identificaran las letras mayúsculas y los puntos. (3)
- c) Por último les pidió que escribieran lo que entendieron del cuento, (7) lo que requiere de una lectura de comprensión en un ambiente en donde considero no era posible poner atención al significado del cuento, pues los niños se distraían con las voces de sus demás compañeros y con las indicaciones del maestro.

Cazden (1996:107) afirma que como señala Allington (1980), la lectura silenciosa se juzga en función de la adecuación de las respuestas del lector a las preguntas planeadas, mientras que la lectura en voz alta se presta más a evaluar la precisión superficial en la reproducción oral del texto.

En otra de las clases observadas, el profesor dividió el espacio significativamente entre los más “listos” y los menos o más flojos, en filas de derecha a izquierda, su mirada estuvo casi siempre dirigida a una sección del grupo (la de los aplicados) excluyendo casi totalmente a la otra. Cuando se dirigió a ellos lo hizo de manera brusca, intentando que leyeran de memoria, por repetición constante de las palabras.

Cazden (1996:160) plantea que los errores de los niños integrados en grupo inferiores de lectura se corrigen más decidida e inmediatamente, como si los maestros actuaran bajo el temor de que los errores (como los niños mismos) pudieran escapar a su control.

De acuerdo con esta autora, los grupos de lectura inferiores suelen mostrar un comportamiento más desatento, precisamente porque a los niños que sufren de estos problemas se les integra en ellos. Posteriormente, los problemas se disparan. El comportamiento desatento genera más desatención cuando otros niños abandonan sus tareas para resolver e inmiscuirse, y cuando el maestro desvía su atención desde la lectura hacia los niños desatentos, la lección misma pierde coherencia e interés.

Existe un efecto sobre los grupos inferiores, pues no se presta atención al significado. Es probable que muchos lectores principiantes tengan que centrar su atención provisional pero explícitamente en sílabas y letras pero incluso esta atención temporal a dichos niveles debe verse siempre equilibrada por una atención complementarias a aquellos otros niveles superiores del texto que son esenciales para su significado.<sup>1</sup>

McNaughton y Glynn(1980) dedujeron que las correcciones del maestro pueden interferir en los progresos de los niños al mantener un “dependencia instruccional” precisamente allí donde mayormente debería alentarse la lectura independiente.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Cazden, Courtney B. (1996:104) **El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje** Ediciones Paidós.

<sup>2</sup> *Ibidem*, Pág. 99

He expuesto algunos de los pasos seguidos por el profesor y los alumnos en las clases, entre los cuales he señalado que generalmente los maestros no exponen el objetivo de la clase, ni enseñan el orden de procedimientos para resolver los problemas implicados en el tema de la misma. A continuación presento específicamente la ejercitación del conocimiento en las lecciones.

### 3.2 Ejercitación del Conocimiento

De acuerdo con Hans Aebli (1995:70), ejercitándose se consolida lo aprendido. Tanto en el terreno del aprendizaje comprensivo y del reconocimiento, como en la adquisición de habilidades, no basta con reflexionar una sola vez, con realizar una sola vez.

Los resultados obtenidos de las 14 clases observadas con respecto a la ejercitación del conocimiento, se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2

<b>(EJ) Lógica del ejercitación o consolidación del conocimiento.</b>	<b>Total</b>
1. Ejercita el tema de la clase mediante tareas para la clase o ejercicios que él no supervisa.	3
2. El profesor ejercita el tema de la clase, pero se orienta hacia el resultado, no al proceso de planteamiento y desarrollo del ejercicio.	9
3. Ejercita el tema en la clase, se orienta al proceso lógico, pero no sale de los ejercicios patrones del libro de texto.	0
4. Ejercita el tema en la clase, se orienta al proceso lógico y busca aplicaciones creativas en ejercicios nuevos, que no figuran en el libro de texto.	2
<b>Total</b>	<b>14</b>

De acuerdo con los resultados de la tabla anterior, los profesores trataron de ejercitar el tema, pero no se orientaron al proceso y al desarrollo del ejercicio.

Observemos la descripción de la siguiente clase.

#### ***Ejemplo F***

Esta lección fue observada el 26/Marzo/97 en un grupo de 4to. grado. Se encontraban presentes 28 alumnos, de los cuales 12 eran niñas y 16 niños, entre las edades de 9 y 11 años. La materia que les correspondía en ese momento era español y el tema tratado fue “Oraciones directas e indirectas”.

*En el salón de clases, la maestra pasa lista mientras los niños sacan sus cuadernos, y hablan entre ellos.*

**1. M:** A ver niños, ¿Cuándo utilizamos los signos de admiración? cuando nos sorprende algo, y¿Cuándo utilizamos los signos de interrogación? cuando queremos preguntar algo. (mientras habla, los niños parecen distraídos).

*La maestra pide ejemplos de oraciones admirativas e interrogativas a cada uno de los niños, la mayoría no puede diferenciar entre un tipo y otro de oraciones.*

**2. M:** Bueno, a trabajar.

*La profesora pone en el pizarrón “Escribe 5 oraciones interrogativas en tu cuaderno”*

*La maestra por lo regular tiene una expresión estricta y seria en su rostro, al igual que el tono de su voz.*

*Los alumnos hacen el ejercicio, algunos hablando en voz alta, otros en silencio. La maestra sale del salón, un niño se pone frente a todos, al lado del escritorio y dice:*

**3. A1:** Vénganse a calificar niños *(imitando a la maestra)*

*Cuando la profesora regresa, los alumnos van a su escritorio para que los califique.*

**4. M:** A ver niños, siéntense ya. Marlin ¿ya?, estás sacando del libro. Bien niños, hay dos tipos de estas oraciones. Escribe en el pizarrón.

*Directas*  
*Oraciones                      Deseo conocer tu dirección*  
*Indirectas*

*Muchos niños están vencidos en sus mesas, con su cabeza recargada en el brazo.*

**5. M:** Deseo conocer tu dirección, es una oración indirecta, no tiene los signos de interrogación, conviértanla en directa

*Nadie contesta y la profesora la convierte, escribiéndola en el pizarrón "¿Cuál es tu dirección?"*

*La maestra le pide a una niña que mencione una oración indirecta, la alumna no contesta, un niño le dice un ejemplo sin que se lo pida.*

**6. A2:** "Quiero conocer tu puerta"

*Parece que la maestra no lo escucha. Se observa una impaciencia general, los niños están inquietos, se mueven en sus lugares, voltean a otros lados.*

**7. M:** A ver, yo voy a anotar algunas oraciones y las van a convertir de indirectas a directas.

*La maestra escribe 5 oraciones en el pizarrón, después de 10 minutos empieza a revisar, haciendo muchas correcciones a la mayoría de los niños.*

**8. M:** No, tú lo estás convirtiendo en indirecta y le pones signo. Niños entiendan, aquí está a de forma directa ¡entiéndalo!

*Suena el silbato para salir a recreo.*

**9. M:** Pueden guardar sus cuadernos y salir al recreo.

Aunque los maestros indiquen a sus alumnos el realizar ejercicios, la ejercitación tiene ciertas peculiaridades dependiendo del caso, pues en ocasiones, los maestros en realidad no "ejercitan el tema de la clase" sino más bien los ponen a realizar ejercicios sin encaminarlos a ejercitar un tema, sino de forma aislada, veamos lo que sucede en algunas de las clases registradas.

Algunas veces como en el *ejemplo "D"* (Pág.55) el profesor puso a los alumnos a realizar ejercicios, pero no con el fin de ejercitar el tema de clase, porque dicho ejercicios estaban desvinculado con el tema, sino tal parece que para poner a trabajar a los niños, para entretenerlos en algunas actividades.

En otras ocasiones como en el *ejemplo E* (pag.58), se realizaron ejercicios a un mismo tiempo, por lo que no lograron concretarse en ninguno de ellos.

En el presente *ejemplo "F"*, las correcciones constantes al ejercicio, muestran que los niños no saben cómo diferenciar entre oraciones directas e indirectas, lo anterior debido también en gran parte a que no son conceptos familiares para los alumnos, por lo que les puede resultar difícil manejarlos.

Según Aebli (1995:73), en muchas escuelas se hacen ejercicios de un modo casi rutinario, sin motivación y sin representación de metas. Así, por ejemplo, escribe durante 40 ó 50 minutos algunas líneas o páginas, recayendo constantemente al hacerlo en los viejos hábitos de escritura. Este tipo de ejercicios constituyen una pérdida de tiempo. Hace falta tener objetivos claramente definidos.

De acuerdo con este autor, el profesor debe decir a los alumnos a qué finalidad sirve un tipo de ejercicio y lograr que se esfuercen por alcanzar las metas planteadas. Con frecuencia el alumno se esfuerza directamente motivado por el profesor, la alabanza de éste, el darse cuenta de que su labor es reconocida, estimula su aplicación.

En el ejemplo anterior "F" las correcciones constantes al ejercicio, muestran que los niños no saben como diferenciar entre oraciones directas e indirectas *"No, tú lo estás convirtiendo en indirecta y le pones signo. Niños entiendan, aquí está de forma directa ¡entiéndanlo! (8)*. Lo anterior debido también en gran parte a que no son conceptos familiares para los niños, por lo que les puede resultar difícil manejarlos.

Aebli (1995:78) plantea que es importante que el profesor tenga en cuenta que los contenidos de los conceptos poseen carácter de red y que estas redes, por su parte, se interconectan con conceptos vecinos y, finalmente, con toda la imagen del mundo de la persona que los forma. Es por ello deseable que el profesor sea consciente del arraigo que alcanzan los conceptos a tratar, dentro del saber general del alumno. Con ello no intenta decir que todo concepto deba situarse dentro del sistema de saber acerca del mundo, pero como representación ideal, no conviene que los maestros pierdan de vista esta aspiración, además de preguntarse siempre por la coherencia interna del saber conceptual que transmiten en clase.

Este autor afirma que los problemas que se plantean a los alumnos deben estar referidos a su saber y sus conocimientos actuales. No se aprende la solución de problemas a partir de un vacío. La capacidad para resolver problemas y ser creativo se basa en unos sólidos saber y poder.

De acuerdo con Aebli, con frecuencia hay que ayudar a los alumnos a evocar, a partir de lo que ya saben, las ideas adecuadas para la solución de un ejercicio. Esto se produce también mediante un acertado planteamiento de preguntas.

Para este autor, el ejercicio ha de tener también lugar en el marco de unas buenas relaciones interhumanas entre profesores y alumnos, así como entre los alumnos

### **3.3 EVALUACIONES DEL APRENDIZAJE**

La mayoría de las clases observadas en la escuela "Palmita del sol", no tuvieron una etapa de evaluación ni intermedia ni final. La mayor parte de las veces los profesores no realizaron comprobaciones al final de cada paso lógico del tema, tampoco fomentaron la autoevaluación de alumnos. Observemos el siguiente cuadro:

Cuadro 3.3

<b>(EV) Evaluaciones o comprobaciones del aprendizaje</b>	<b>Total</b>
1. La clase no posee una etapa de evaluación ni intermedia ni final.	12
2. Escribe o dicta un resumen con las conclusiones de la clase	0
3. Realiza comprobaciones al final de cada paso lógico del tema.	2
4. Realiza comprobaciones, recomienda correcciones, fomenta la autoevaluación.	0
<b>T o t a l</b>	<b>14</b>

Howard Gardner (1996:21) señala que incluso en las “buenas” escuelas de todo el mundo, se han llegado a aceptar ciertos resultados como señales de conocimiento o comprensión. Si los alumnos contestan de un cierto modo o si resuelven un conjunto de problemas de una manera especificada, les será acreditado su conocimiento. Nadie plantea nunca la pregunta “¿Pero realmente lo comprende?” porque ello infringiría un acuerdo no escrito: este particular contexto de instrucción aceptará una determinada clase de resultados como adecuados. La distancia que media entre afirmar que la comprensión alcanzada es apta y la comprensión auténtica, sigue siendo muy grande, sólo se repara en ella a veces, e incluso entonces lo que se debe hacer con ella dista mucho de estar claro.

La mayor parte de los maestros en la primaria “Palmita del Sol” evaluaron que los alumnos copiaran correctamente, realizaran los ejercicios ordenadamente, con bonita letra y sin salirse del renglón, se orientaron hacia el resultado y no al proceso de planteamiento y desarrollo del ejercicio.

En el *ejemplo B* (Pág.40) el profesor revisó la tarea palomeando rápidamente los cuadernos de sus alumnos como signo de aprobación del ejercicio, sin prestar atención a lo que los niños habían escrito.

En el *ejemplo E* (Pág.58), el maestro pide a sus alumnos que escriban lo que entendieron sobre un cuento y les comenta “*Pero escriban sobre sólo sobre la línea, porque si no, no es correcto*” (13)

De acuerdo con Gardner (1996:24), en el contexto de la escuela, los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales. Tales resultados se producen cuando los estudiantes responden simplemente, en el sistema de símbolos deseado, vomitando de nuevo los hechos, los conceptos o los conjuntos de problemas particulares que se les han enseñado. Ciertamente, las respuestas “correctas” en estas circunstancias no imposibilitan la comprensión genuina: tan sólo no logran garantizar que esa comprensión genuina se haya producido.

### 3.4 Conclusiones específicas

**En la secuencia de “pasos” dados por el profesor y los alumnos** en lo que se refiere a la instrucción, en la mayor parte de las clases observadas en la primaria “Palmita del Sol”, se señaló lo siguiente:

- No se estableció claramente el objetivo de la clase.

- El profesor no aclaró o enseñó el orden de procedimientos para resolver los problemas implicados en el tema.

Hemos visto que en una clase, la contribución del que aprende, es fundamental pero igualmente fundamental es su guía por un maestro competente. Una enseñanza debe proporcionar a los alumnos conceptos claros, que les permita interrelacionarlos conscientemente en sistemas coherentes y que les de ocasión de trabajar con ellos, resulta más fructífera y es vivida por ellos como más interesante y estimulante que una enseñanza que descuide esto.

También es importante, de acuerdo con Aebli, tener en cuenta el estado del repertorio mental del niño y tender a hacerlo más rico, flexible y coherente. El pensamiento infantil está más vinculado a lo perceptivo-concreto que el pensamiento del adulto. Las descripciones y narraciones del profesor han de ser, por tanto, más intuitivas y basadas en imágenes cuanto menos edad tengan sus oyentes. Los detalles concretos y las comparaciones basadas en la experiencia concreta del niño sustituirán a las correlaciones abstractas y generales.

**En cuanto a la ejercitación del conocimiento**, observamos lo siguiente:

- No se jerarquizaron ni se integraron los ejercicios.
- En varias clases se realizaron varios ejercicios desvinculados entre sí, por lo que no lograron concretarse en ninguno de ellos.

No basta con ejercitar, hace falta tener una finalidad claramente definida. El profesor debe decir a los alumnos a qué finalidad sirve un tipo de ejercicios y lograr que se esfuercen por alcanzar las metas planteadas.

Los problemas que se plantean a los alumnos deben estar referidos a su saber y a sus conocimientos actuales. No se aprende la solución de problemas a partir de un vacío. Con frecuencia hay que ayudar a los alumnos a evocar a partir de sus conocimientos, las ideas adecuadas para la solución de un ejercicio. Esto se produce también mediante un acertado planteamiento de preguntas.

En cuanto a **la evaluación del conocimiento**, los resultados del catálogo de observación microetnográfica muestran que la mayoría de las clases no tuvo una etapa de evaluación intermedia ni final.

Algunas veces, cuando los alumnos terminaron de realizar algún ejercicio o en la "revisión" de la tarea, los maestros palomearon rápidamente los cuadernos de sus alumnos como signo de aprobación, sin prestar mucha atención al ejercicio realizado.

En la mayor parte de las clases, los maestros pusieron énfasis en que los alumnos copiaran correctamente, con bonita letra, sin salirse del renglón. Se orientaron hacia el resultado y no al proceso de planteamiento y desarrollo del ejercicio.

Los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales. Tales resultados se producen cuando los estudiantes responden simplemente, en el sistema de símbolos deseados. Ciertamente, las respuestas "correctas" en estas circunstancias no imposibilitan la comprensión genuina: tan sólo no logran garantizar que esa comprensión genuina se haya producido. La mayoría de las comparaciones internacionales de la evaluación estudiantil sencillamente no evalúan la comprensión sino formas mucho más sencillas de aprendizaje memorístico .

## Capítulo 4

### HACIA UN POSIBLE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

En los dos capítulos anteriores he expuesto algunos de los problemas identificados en la estructura de participación y de la tarea académica en la escuela "Palmita del Sol". El objetivo de este trabajo no es ofrecer posibles soluciones a una problemática tan compleja en la que intervienen múltiples factores, sin embargo quiero mencionar brevemente algunas cuestiones que considero importantes para contribuir en el cambio de la enseñanza y el aprendizaje en la cual se encuentran inmersos la estructura de participación y la tarea académica.

Frederick Erickson (1993:334) plantea que se pueden hacer ajustes en las dos dimensiones de la clase como entorno de aprendizaje, la estructura de la tarea académica (ETA) y la estructura de participación social (EPS) o en cualquiera de las dos dimensiones por separado. La ETA se puede simplificar disminuyendo el nivel de dificultad en una cuestión dada o en un conjunto de temas. La EPS también se puede simplificar reordenando los derechos de hablar y escuchar. No sólo se puede simplificar la tarea cognitiva general de la clase para los niños simplificando la ETA y la EPS, sino que los cambios en la estructura de participación pueden proporcionarle al profesor oportunidades para diagnosticar con más detalle la capacidad de aprendizaje del niño. Cambiar la EPS para permitir que el niño responda siguiendo lo dicho por otro niño o por el profesor, proporciona al profesor acceso de observación a lo que Vygotski (1978) denominaba la zona de desarrollo próximo, la dimensión en la que el niño puede actuar con éxito cuando se le ayuda, frente al punto en el que el conocimiento se detiene cuando éste está realizando las tareas de aprendizaje en solitario.

Considero que sería benéfico modificar las interacciones entre maestros y alumnos en la escuela "Palmita del Sol", para permitir un mayor acercamiento y comunicación entre ellos. Como hemos observado, en la estructura de participación, por lo regular, los alumnos no se muestran entusiasmados en la clase ni en participar en la misma, para lo que sería positivo un adecuado planteamiento de preguntas con conceptos menos abstractos y considerando temas más adecuados a su forma de vida. Santa Catarina Loxicha es una comunidad indígena con arraigadas tradiciones, su población es principalmente campesina, por lo que cuando observaba sus clases me preguntaba, qué tan adecuado y pertinente sería que los niños aprendieran en ese momento las "oraciones directas e indirectas" o "las formas gramaticales de los tiempos".

Luis Enrique López, Rodrigo Vera y Jhenie Stover (1992:64) señalan que lo que necesitan los campesinos e indígenas es un conocimiento adecuado a sus condiciones de vida y de producción. Lo decisivo no es tanto si ese conocimiento proviene de horizontes occidentales o tradicionales, sino si este conocimiento sirve o no para mejorar su producción y elevar sus condiciones de vida y si resulta conveniente, apropiable, adecuado y complementario a sus prácticas actuales.

De acuerdo con estos autores, las propuestas educativas, por muy innovadoras y necesarias que sean, tienen ineludiblemente que analizarse a la luz de las concepciones y prácticas de vida de los pueblos en los cuales se desean aplicar, adecuarse a ellas y, sobre todas las cosas, discutirse y analizarse con los padres de familia.

Para López, Vera y Stover, existe un alejamiento de la escuela hacia la comunidad, y por lo tanto hacia los saberes, expectativas, intereses, necesidades, gustos de los sujetos que a ella acuden nos hacen preguntarnos ¿Qué atractivo puede tener un espacio así para los niños?

Howard Gardner (1996:115) plantea que todos los niños de cualquier lugar serán mucho más hábiles en aquellas ocupaciones que tienen que ver con sus intereses y esfuerzos, y que son valoradas por los adultos y sus iguales en el entorno. La habilidad se desarrolla no tan sólo en áreas de vocación y distracción sino también en las sencillas actividades de la vida— contar historias, calcular números, resolver disputas. Aquellas áreas que muestran el mayor perfeccionamiento, y lo rápidamente que se lleva a cabo la mejora, reflejarán los accidentes de la cultura y del individuo, pero, al menos durante un tiempo, se puede contar con un perfeccionamiento continuado.

Una sociedad ofrece toda una gama de convenciones rituales, gustos, esquemas legales, preceptos morales, costumbres preferidas y valores apreciados, y cada uno de éstos puede ser el sujeto de una educación orientada a un objetivo. En cualquier sociedad, el conocimiento estará codificado de una diversidad de formas. Habrá muchas actuaciones especializadas, mucha información factual, y numerosos conceptos y teorías que, a veces, entrarán en competencia acerca del mundo. Así pues, una opción sería centrarse en las cualidades de realización que se desea que estén presentes en un adulto maduro (Gardner:1996:115)

Considero que para transformar en parte la educación escolar en este lugar, sería positivo además de modificar algunos problemas en la ETA y en la EPS, también los contenidos escolares, poco adecuados, que en este caso se alejan de la realidad de una comunidad indígena.

Situándome por un momento en el marco general de la educación, quiero mencionar que para Andy Hargreaves (1998:16) el cambio en la educación no depende únicamente de la voluntad de los maestros, sino en buena medida de las opciones institucionales que se les ofrezcan. Para vivir los cambios como posibilidad, es preciso que puedan elegir, cambiar, y hacerlo en una dirección de mejora que requiere en cualquier caso, y para todos los implicados, una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo queremos.

Según este autor, para algunos reformadores, la mejora de la enseñanza consiste, sobre todo, en elaborar mejores métodos de aprendizaje, en perfeccionar la instrucción. La tarea principal consiste en formar al profesorado en nuevas técnicas de gestión del aula, en el aprendizaje activo, en el aprendizaje cooperativo y demás actividades semejantes. Es importante comprender que el desarrollo de los profesores y el perfeccionamiento de su ejercicio docente implica algo más que proporcionarles nuevos métodos. Estamos empezando a reconocer que para el profesorado, lo que ocurre dentro del aula está muy

relacionado con lo que sucede fuera de ella. La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligados con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales.

De acuerdo con Hargreaves, los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras, sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas, son también importantes para su compromiso.

López, Vera y Stover (1992:2) afirman que poco o nada se podrá cambiar en la educación si el maestro, protagonista con el educando del proceso educativo, no participa de manera decidida en la transformación del sistema educativo y de las condiciones en las que se desarrolla la acción educativa. Los cambios en educación deben comenzar ahí donde se desarrolla la acción educativa: en el aula.

Estos autores escribieron un documento en el que invitan a hacer un cambio de énfasis del enseñar al aprender, considerando al sujeto y a sus procesos de aprendizaje como eje guía de los procesos de la enseñanza. Se pretende recuperar la importancia que el aprendizaje tiene en el proceso educativo, se busca que el maestro tome conciencia que no basta con el manejo cuidadoso de un método, por muy bueno y eficiente que este sea. Mediante este cambio de énfasis se busca generar un tipo de enseñanza centrado en la necesidad de dirigir y orientar el proceso de aprendizaje del educando.

De acuerdo con estos autores, una de las misiones más importantes del sistema educativo es que los sujetos aprendan a aprender, que tengan posibilidades de ser protagonistas de su desarrollo individual y del desarrollo de la sociedad en su conjunto. En términos prácticos, esto implica acrecentar el saber pedagógico de los educadores.

El avance en materia de investigación de los procesos de aprendizaje y la tendencia a profesionalizar el rol docente abre posibilidades de enriquecer las alternativas pedagógicas sobre la base de considerar al sujeto como constructor de sus aprendizajes y de actuar en consecuencia. A continuación muestro algunas pistas que López, Vera y Stove señalan para dinamizar el curriculum desde una consideración distinta de un sujeto que aprende, aprende a aprender, comparte lo que sabe y reproduce y transmite los conocimientos que desarrolla.

#### *a) El fenómeno educativo como un diálogo de saberes*

En la medida que se considera que el sujeto construye sus aprendizajes, en la interacción de saberes previos con nuevos saberes, resulta recomendable tomar en cuenta los saberes anteriores del sujeto en los momentos de organizar nuevas situaciones de aprendizaje. Es importante entender que cuando se habla de "saberes" no se hace referencia sólo a la información, sino, por el contrario, al conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes que influyen en las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos. Por tanto, la consideración de los saberes previos del sujeto supone tomar en cuenta sus particulares formas de sentir, pensar y actuar.

*b) La diversidad de modos de aprendizaje*

En la medida que se considera al proceso de aprendizaje como una modificación de las formas de sentir, pensar, actuar, crear y trascender de los sujetos, es necesario tomar en cuenta que estas modificaciones se producen según las particulares maneras y ritmos como los sujetos procesan la relación que entablan consigo mismos, con los demás y el medio ambiente. En este sentido no es suficiente considerar los factores externos de una situación de aprendizaje sin tomar en cuenta que ella será procesada internamente por los sujetos de una manera particular.

*c) Modos de aprender autónomos y heterónomos*

En una visión global de los modos de aprender se puede reconocer distintos grados de aprendizaje autónomo y diferentes grados de aprendizaje dependiente de un apoyo intencionado. La formulación de la intención que los sujetos aprendan a aprender esta relacionada con que ellos aprendan a potenciar ambos tipos de aprendizaje asegurando la capacidad de aprendizajes con autonomía. Privilegiar exclusivamente uno de estos tipos de aprendizaje es negar parte de las potencialidades de los sujetos para aprender y de la sociedad, a través de sus instituciones, para enseñar.

*d) El aprendizaje como dimensión del desarrollo personal*

Existe consenso que el aprendizaje se encuentra directamente ligado al desarrollo del sujeto. En la escuela, el aprendizaje representa para el sujeto la posibilidad de intencionar su crecimiento, de construir su identidad, de acrecentar su autoestima. Importa señalar estos aspectos internos del sujeto por cuanto el grado de inserción de los procesos de aprendizaje en los procesos de construcción de identidad personal determinaran sus resultados. En este sentido, cabe preguntarse en qué medida la enseñanza está relacionada con estos fenómenos para poder comprender dichos procesos y actuar en favor de la satisfacción de las necesidades del sujeto.

*e) El aprendizaje constituye un hecho cultural*

Los mundos internos, sus procesos de modificación- desarticulación y articulación- comprometen íntimamente a los sujetos en cuanto seres insertos en una cultura necesariamente particular. En otras palabras, los sujetos participan de una subjetividad colectiva o intersubjetividad compartida (patrones culturales) que determina la apertura y desarrollo de las capacidades de los sujetos para aprender. En este sentido, los procesos de aprendizaje tienen que ver tanto con la cultura internalizada de los sujetos como con los procesos de internalización de la cultura que los procesos de aprendizaje involucran, en tanto el aprendizaje constituye la apropiación e individualización de la experiencia socio-histórica. La consideración de este hecho proporciona pautas a la organización de la enseñanza de manera tal que ella no sólo persiga la eficiencia sino que, al mismo tiempo, propugne el respeto a la integralidad del sujeto y de sus posibilidades de crecimiento y desarrollo dentro de su comunidad.

#### *f) La evaluación de los aprendizajes*

En una visión del sujeto como constructor de sus aprendizajes, la evaluación pasa a constituirse en una de las operaciones propias realizadas por el sujeto. La evaluación externa, institucional y socialmente asumida, adquiere sentido en tanto que los propios sujetos toman conciencia de sus aprendizajes, disponen de elementos objetivos para enfrentar sus dificultades y prosiguen en la búsqueda de satisfacción de sus necesidades de aprendizaje.

López, Vera y Stover(1992), nos dicen que, en síntesis, la consideración de los sujetos, como activos, constructores de sus aprendizajes adquiere sentido que una de las misiones más importantes del sistema sea que los sujetos aprendan a aprender.

He mencionado algunos cambios que se podrían hacer en la EPS y la ETA, basándose en un conocimiento acorde con sus condiciones de vida y prácticas actuales, así como que los alumnos “aprendieran a aprender”. También he tomado en cuenta que el cambio no sólo depende de los profesores, sin embargo su participación de manera decidida en la transformación del sistema educativo es decisiva.

#### **4.1 Conclusiones específicas**

En este capítulo, he intentado mencionar brevemente algunas cuestiones que considero importantes para contribuir a un cambio de la EPS y la ETA, como las interacciones en el aula y la forma de enseñar y aprender en la misma y de la educación en general.

Hemos visto que es importante que los alumnos “aprendan a aprender” que tengan posibilidades de ser protagonistas de su desarrollo individual y de la sociedad en la que viven. Los campesinos e indígenas necesitan un conocimiento adecuado a sus condiciones de vida y producción, complementario a sus prácticas actuales. Las propuestas educativas tienen que analizarse a la luz de las concepciones y prácticas de las vidas de los pueblos en las cuales se desean aplicar y discutirse y analizarse con los padres de familia.

Las ideas de Hargreaves nos ayudan a comprender que, el cambio en la educación no depende únicamente de la voluntad de los maestros sino también de las opciones institucionales que se les ofrezcan, y de un conjunto de factores entre los cuales se encuentran sus orígenes, sus biografías, sus sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas, todo esto es importante para su compromiso. Sin embargo poco o nada se podrá cambiar en la educación si el maestro, protagonista con el educando del proceso educativo, no participa de manera decidida en la transformación del sistema educativo.

## CONCLUSIONES GENERALES

En este estudio he intentado analizar algunos problemas de la estructura de participación/interacción y de la estructura académica en las aulas de la primaria “Palmita del Sol”, escuela perteneciente a una comunidad indígena.

En el presente trabajo he utilizado un instrumento de investigación denominado, “catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente” como guía principal de mis observaciones en el aula, de las cuales se destaca lo siguiente con respecto a la *estructura de participación*:

El cuadro sinóptico (1.2) muestra los siguientes resultados sobre **la participación del alumno**:

En muy pocas ocasiones los alumnos respondieron de manera abierta a las preguntas de los maestros o participaron voluntariamente.

- En 8 de las 14 clases observadas, los niños tuvieron una participación responsiva: si/no: dieron respuestas parciales a las preguntas de los profesores.

Mis observaciones en el aula han señalado que no hubo una participación entusiasta por parte de los alumnos, quienes no hicieron preguntas al maestro ni pidieron participar, sin embargo hubo otro tipo de intervenciones en las que acusaban o se quejaban del comportamiento de sus compañeros con el maestro. Los niños constantemente enfocaron su atención en vigilar la transgresión de las "reglas en el aula, a veces, ignorando o interrumpiendo el discurso del profesor.

Considero que el poco interés de los alumnos por participar en la clase, su participación responsiva, su atención constantemente centrada en vigilar a sus compañeros, así como sus bostezos a la hora de la clase y sus juegos durante ella, pueden ser indicadores de lo poco significativa que está siendo la lección para ellos.

En **las interacciones entre el maestro y los alumnos**, los resultados del catálogo fueron los siguientes:

- En la mayoría de las clases, los maestros no intentaron tener una comunicación cordial y natural con los alumnos. Se dirigieron a ellos de manera autoritaria, aunque a veces cordialmente, independientemente de las actividades de enseñanza/aprendizaje que se estuvieran realizando.
- Los profesores no fomentaron la comunicación ni la cooperación entre los alumnos, a la hora de trabajar en la clase.
- La mayor parte de las veces, no hubo una buena comunicación entre maestros y alumnos.

Considero que un problema recurrente fue la forma autoritaria en la que los profesores se dirigieron a los niños, llegando incluso a agredirlos físicamente, repitiendo esta forma tan antigua de enseñar en la historia de la educación en México.

La mayor parte del tiempo, los profesores intentaron controlar el comportamiento de sus alumnos, reprendiéndolos, amenazándolos o dándoles ordenes, dejando poco tiempo para desarrollar los temas de la clases.

Los maestros no fomentaron la cooperación entre los niños, pero las diversas observaciones en el aula demuestran que lo que sucede en ella es un proceso altamente social, un complejo, cooperativo y autoadaptativo modelo de interacción entre todos los participantes. La norma en cuestión refleja un concepto del aprendizaje que distorsiona su naturaleza social para dar la apariencia de que cada alumno es el único responsable de lo que aprende o deja de aprender en la clase.

El rol del docente debe ser reconceptualizado a fin de que el maestro pueda asumir la función de facilitador y dinamizador del proceso educativo y de innovador y creador de soluciones nuevas para responder a los diferentes tipos de educandos y de formas de aprendizaje. Lograr un mayor nivel de profesionalismo y de autonomía en el ejercicio profesional permitirá al docente superar esas posturas autoritarias que a veces lo caracterizan.

Otro problema observado en las clases de la “Palmita del Sol” fue que no hubo una buena comunicación entre maestros y alumnos.

La familiaridad de los maestros con el mundo personal y social de sus alumnos es decisiva a la hora de lograr una comunicación eficaz en la escuela. La familiaridad facilita no sólo el acercamiento sino la sensibilidad que desempeña un papel destacado en la enseñanza. Es esencial cuando hay que mantener una secuencia interactiva.

En las **interacciones entre los alumnos** dentro del aula, en el cuadro sinóptico (3.2) destaca lo siguiente:

- En la mayoría de las clases no hubo interacción entre los niños a propósito de las actividades de enseñanza/aprendizaje, quienes platicaron o realizaron actividades ajenas a los temas de las mismas.
- Los alumnos no trabajaron en equipo para el desarrollo de tareas o ejercicios.

Las interacciones entre los alumnos centradas en tareas académicas fueron poco comunes, los niños conversaron sobre temas ajenos a la clase, jugaron, hicieron bromas e imitaron a los maestros. Aunque éstas interacciones entre los niños pueden ser parte de su falta de interés en la lección, también responden a otros fines en los que dan sentido a su existencia diaria y solidifican las interacciones de grupo.

No hubo interacciones entre los niños a propósito de las actividades de enseñanza/aprendizaje, porque la mayor parte de las veces los profesores no fomentaron esa

colaboración y comunicación entre sus estudiantes, más bien insistieron en que debían resolver sus ejercicios sin hablar con sus compañeros.

Es importante que, dependiendo de la actividad, los maestros consideren la colaboración entre los alumnos como una estrategia de enseñanza / aprendizaje. Carece de sentido mantener un aprendizaje tan individualizado en la escuela, cuando el equipo y los comités están tan presentes en la vida de la comunidad. En Santa Catarina Loxicha, por ejemplo, la gente se organiza para realizar muchas de las actividades como el tequio, las fiestas patronales, las juntas comunitarias para decidir o resolver problemas del lugar, los comités de la escuela, de salud...En las labores del campo y de la casa, cuando es posible, igualmente trabajan en conjunto todos los miembros de la familia.

Los campesinos e indígenas necesitan un conocimiento adecuado a sus conocimientos de vida y de producción, que les permitan mejorar su producción y elevar sus condiciones de vida y que sea complementario a sus practicas actuales.

Sobre *la estructura de la tarea académica*, se ha destacado lo siguiente:

**En los pasos para el desarrollo de la tarea académica**, se observó que:

- En la mayoría de clases, no se estableció claramente el objetivo de la clase.
- La mayor parte de las veces, los maestros no aclararon o enseñaron el orden de procedimientos para resolver los problemas implicados en los temas. Pusieron a los alumnos a desarrollar diferentes ejercicios sin integrarlos.

Hemos visto que en una clase, es esencial la contribución del que aprende, pero igualmente fundamental es su guía por un maestro competente. Una enseñanza debe proporcionar a los alumnos conceptos claros, que les permita interrelacionarlos conscientemente en sistemas coherentes y que les de ocasión de trabajar con ellos, resulta más fructífera y es vivida por ellos como más interesante y estimulante que una enseñanza que descuide esto.

**En la ejercitación del conocimiento** se ha señalado lo siguiente:

- La mayor parte de las veces, los profesores trataron de ejercitar el tema de la clase, pero se orientaron hacia el resultado, no al proceso de planteamiento y desarrollo del ejercicio. Por lo regular, no buscaron aplicaciones creativas en ejercicios nuevos.

Es importante que los profesores ejerciten los temas de las clase, pues de esta forma se consolida lo aprendido. Pero no basta solamente con ejercitar, también hay que tener una finalidad claramente definida. El profesor debe decir a los alumnos a qué finalidad sirve un tipo de ejercicios y lograr que se esfuercen por alcanzar las metas planteadas.

Los problemas que se plantean a los alumnos deben estar referidos a su saber y sus conocimientos actuales. No se aprende la solución de problemas a partir de un vacío. Con frecuencia hay que ayudar a los alumnos a evocar, a partir de lo que ya saben, las ideas

adecuadas para la solución de un ejercicio. Esto se produce también mediante un acertado planteamiento de preguntas.

El ejercicio ha de tener también lugar en el marco de unas buenas relaciones interhumanas entre profesores y alumnos, así como entre los alumnos.

Acerca de las **evaluaciones o comprobaciones del aprendizaje** se ha destacado lo siguiente:

- En la mayoría de las lecciones, la clase no tuvo una etapa de evaluación ni intermedia ni final. Los maestros no fomentaron la autoevaluación de los alumnos.

En las clases observadas, algunos los profesores pusieron énfasis en que los alumnos escribieran con letra bonita y sólo sobre la línea.

Se han llegado a aceptar ciertos resultados como señales de conocimiento o comprensión. Los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales. Tales resultados se producen cuando los estudiantes responden simplemente, en el sistema de símbolos deseado, vomitando de nuevo los hechos, los conceptos o los conjuntos de problemas particulares que se les han enseñado. Ciertamente, las respuestas “correctas” en estas circunstancias no imposibilitan la comprensión genuina: tan sólo no logran garantizar que esa comprensión genuina se haya producido.

En mis observaciones realizadas en el aula, he intentado estudiar algunos de los problemas que se viven en la misma en cuanto a la estructura de participación/interacción y académica. Los problemas a nivel cognitivo e interactivo que he mencionado, muestran que como parte de la educación indígena mexicana, una vez más las políticas educativas no han cambiado en mucho lo que se vive en los salones de clases de ésta escuela.

Para entender esta problemática hay que tomar en cuenta también que más de la mitad de los profesores en esta primaria no estudiaron para ser maestros y que en algunos casos no les gusta su labor pero la vieron como una de las pocas opciones para no trabajar en el campo o para tener un nivel económico de vida un poco mejor que el de ser campesino.

Es importante que los problemas señalados en la estructura de participación y de la tarea académica se pudieran modificar. Por lo regular los alumnos no se muestran interesados en obtener un turno para participar en la clase, sería positivo poder fomentar su participación mediante un adecuado planteamiento de preguntas basadas en temas más apropiados a su forma de vida y a los intereses de los niños, entre otras cosas.

Igualmente sería benéfico, poder modificar las interacciones entre maestros y alumnos para permitir un mayor acercamiento entre ellos, así como promover la interacción entre alumnos a propósito de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de la tarea académica, tomando en cuenta que a los maestros se les imponen las temáticas que deben enseñar y que no es tarea fácil ejercer su labor, sería

bueno que dentro de sus posibilidades se esforzaran más al preparar sus clases, que tuvieran claro los objetivos de las mismas y cuáles son los conceptos que quieren transmitir a sus alumnos, que ejercitaran el tema de la clase, que se tomaran su tiempo al evaluar y que permitieran a los niños evaluarse a ellos mismos.

Hemos visto que es importante que los alumnos aprendan a aprender, que tengan posibilidades de ser protagonistas de su desarrollo individual y del desarrollo de la sociedad en la que viven.

El cambio en la estructura de participación y de la tarea académica, así como de la educación indígena en general, no depende únicamente de la voluntad de los maestros, sino también de las opciones institucionales que se les ofrezcan. Sin embargo, poco o nada se podrá cambiar si el maestro, protagonista con el educando del proceso educativo, no participa de manera decidida en la transformación del sistema educativo y de las condiciones en las que se desarrolla la acción educativa. Los cambios en la educación deben comenzar ahí donde se desarrolla la acción educativa: en el aula.

Mis observaciones en el aula, han tenido lugar en la primaria “Palmita del Sol” en Santa Catarina Loxicha, una comunidad zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca. Esta población tiene particulares y arraigadas tradiciones, es principalmente campesina, tiene un alto índice de pobreza y migración, por lo que considero que las prácticas escolares actuales no son las más adecuadas para sus necesidades específicas.

Mi experiencia en la elaboración de este trabajo ha sido todo un proceso de aprendizaje para mí, que me ha permitido aprender sobre la complejidad de los fenómenos sociales. Mis indagaciones comenzaron cuando en mi primer trabajo de campo observé una de las clases de la “Palmita del Sol” y me pregunté qué era lo que sucedía con esta clase, por qué los alumnos se mostraban realizaban actividades ajenas a la clase como jugar y platicar desinteresados y apáticos frente al discurso del maestro. Por lo que decidí hacer este estudio sobre las interacciones en el aula y sobre el desarrollo de la tarea académica.

Aunque en la conclusión de mi trabajo, no tengo una respuesta completa sobre esta problemática, puedo señalar que mucho tiene que ver las interacciones observadas en el aula y la conducción y dinámica de la clase. Así como también, los contenidos escolares poco tienen que ver con el mundo que rodea a los alumnos. En general son contenidos abstractos que no despiertan experiencias significativas en los niños, que no les ayudan a desarrollar las habilidades que son funcionales en su entorno.

### Anexo 3

#### CATÁLOGO DE OBSERVACIÓN MICROETNOGRÁFICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Costa Atlántica, (RAAS-RAAN), Nicaragua. Marzo de 1996  
© Héctor Muñoz, Patricia Mena y Arturo Ruiz 1996

##### (VG) Videograbación

Simultáneamente a las observaciones que implica este catálogo microetnográfico, se videograbará la clase de manera exhaustiva. Si no pudiese grabarse toda la clase, deberán marcarse con una (X) los segmentos registrados por la cámara. Para hacer corresponder la filmación con el registro por catálogo, se operará con unidades temporales de observación, que equivalen exactamente a la duración de una actividad didáctica conducida por el profesor. A fin de consignar la secuencia real de la estructura de la clase, las actividades didácticas serán observadas en el mismo orden cronológico en que se desarrollen. Por tanto, el registro contendrá tantas líneas horizontales (unidades temporales), como actividades didácticas conformen la estructura de la clase observada.

Es importante acotar que la finalidad del trabajo no consiste en el hecho de aplicar las técnicas de videofilmar o llenar el registro por catálogo, sino descubrir e interpretar cualitativamente las estructuras programática, de participación y de la tarea académica de la clase.

La categoría "estructura programática", en esta experiencia, comprende tres variables: 1) metodología didáctica bilingüe, 2) uso del texto, 3) contenido y 4) conducción/focalización.

La categoría de "estructura de participación" comprende las variables de: 1) Habla del profesor, 2) Habla del alumno, 3) Participación, 4) Interacción alumno/alumno y 5) Interacción maestro/alumnos.

Finalmente la categoría "estructura de la tarea académica" comprende las variables: 1) lógica de pasos, 2) ejercitación, 3) evaluaciones y 4) instrucciones.

El llenado de concentrado consiste, simplemente, en escribir en dirección horizontal para abarcar cada una de las actividades didácticas según vayan desarrollándose en la clase.

Es decir, las unidades temporales de análisis son las actividades didácticas. Se escribe el número de la variante indicada en cada una de las columnas. Si el observador considera que cabe señalar dos opciones, escriba primero el número de la opción que dominó en la actividad y enseguida, la segunda opción observada, por ejemplo: ½

#### 1. ESTRUCTURA PROGRAMÁTICA DE LA LECCIÓN/CLASE

##### (ME) Metodología didáctica bilingüe

- 1 No es reconocible como la metodología recomendada por los programas, manuales a los libros de texto del PEBI.
- 2 Se observa solamente una aplicación general de los principios de la metodología bilingüe intercultural recomendada por el PEBI, tiene cambios evidentes en la realización de las actividades de enseñanza/aprendizaje. Posiblemente, se conserva sólo el tema o el objetivo indicado en el programa.
- 3 Se observa una aplicación apegada a la metodología recomendada por el PEBI: se respeta la organización didáctica indicada, pero se le introducen adaptaciones que no siempre son compatibles.
- 4 Hay una aplicación casi o totalmente apegada a la metodología PEBI.

##### (TE) Tema de enseñanza (p/v maestro)

- 1 El tema de la clase no corresponde al libro de texto y es introducido por el maestro, sin mayor explicación.
2. El profesor combina el tema previsto en el programa o en el libro con otros temas, no necesariamente sugeridos por los alumnos.
- 3 El tema de la clase corresponde exactamente al libro de texto a al programa, apegándose literalmente.
- 4 La clase se desarrolla en torno a un tema o contenido propuesto por los niños.

### **(CF) Conducción/focalización de la clase.**

- 1 El profesor no intenta ni mantiene la focalización de la clase. Permite la dispersión y la desorganización de la clase: acepta que los alumnos entren, salgan, que cada cual hable sin plan. Da la clase con muchas interrupciones. Los alumnos están distraídos e inquietos.
- 2 Permite que algunos alumnos monopolicen la atención de los demás, aunque realicen acciones ajenas a los objetivos de la clase.
- 3 Intenta establecer o restablecer la focalización de la clase, pero no lo logra satisfactoriamente ni logra imponerse. Aunque la detiene brevemente, continúa la dispersión de la atención de los alumnos.
- 4 Capta y centraliza la atención del grupo de alumnos. Logra la participación de ellos en actividades relacionadas con los objetivos de la clase.

### **(UT) Uso del libro de texto en la clase.**

- 1 El libro de texto se usa independientemente del tema de la clase, por decisión del maestro, con el propósito de poner a trabajar a los alumnos individualmente.
- 2 El profesor ordena a los alumnos leer, silenciosamente o en voz alta, alguna lectura relacionada con el tema de la clase, sin explicar el objetivo de la actividad, para finalizar la clase.
- 3 Se utiliza el libro al comienzo o durante la clase para ejercitar algún aspecto del tema de la clase, sin que el profesor explique el objetivo y la modalidad de la actividad.
4. Se utiliza el libro al comienzo o durante la clase para consolidar un aspecto del tema de la clase, el profesor explica el sentido del ejercicio, con demostraciones para su desarrollo.

## **II. ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN**

### **(HP) Habla del profesor**

Con esta variable se busca registrar la lengua de instrucción que utiliza el profesor para conducir la actividad didáctica correspondiente.

- 1 Habló en lengua indígena durante toda la actividad didáctica.
- 2 Usó las dos lenguas, pero con mayor frecuencia lengua indígena.
- 3 Usó las dos lenguas, pero con mayor frecuencia el castellano.
- 4 Habló en castellano durante toda la actividad.

### **(HA) Habla del alumno**

- 1 Usó la lengua indígena exclusivamente durante la actividad didáctica.
- 2 Hablaron en los dos idiomas, pero con más frecuencia la lengua indígena.
- 3 Usaron los dos idiomas, pero con mayor frecuencia el castellano.
- 4 Hablaron exclusivamente en castellano durante toda la actividad.

### **(PA) Participación del alumno**

- 1 No se solicitó ninguna participación de los alumnos
- 2 Los alumnos tienen una participación responsiva (sí/no, respuestas parciales a las preguntas del profesor)
- 3 Los alumnos responden de manera más abierta.
- 4 Los alumnos piden participar o participan voluntariamente.

### **(MA) Interacción entre maestro y alumnos**

- 1 El profesor no fomenta la comunicación ni la cooperación entre los alumnos. Se dirige a ellos de manera autoritaria, aunque a veces cordialmente, independientemente de las actividades de enseñanza/aprendizaje que se estén realizando.

- 2 El profesor intenta una comunicación cordial y natural con los alumnos, pero no relaciona este hecho con el mejor desempeño de los alumnos en las actividades de enseñanza-aprendizaje. No fomenta la cooperación ni la interacción entre ellos.
- 3 La clase funciona con una adecuada organización para el trabajo, pero no hay buena comunicación entre profesor y alumnos, tampoco entre los alumnos, quienes trabajan más bien individualmente.
- 4 Es amable con los alumnos, fomenta la comunicación y cooperación entre ellos, en relación evidente con las actividades de enseñanza-aprendizaje. Supervisa adecuadamente el trabajo de los alumnos.

#### **(AA) Interacción entre los alumnos**

- 1 Los alumnos no interactúan visiblemente en el aula: no conversan, pero tampoco trabajan cooperativamente a propósito del tema o del objetivo de la clase.
- 2 No hay interacción entre los niños, a propósito de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Reciben instrucciones por separado, por parte del maestro. Los niños platican cosas ajenas al tema de la clase.
- 3 Trabajan en equipo para el desarrollo de tareas o ejercicios, pero no reciben instrucciones u orientaciones por parte del maestro.
- 4 Trabajan en equipo para el desarrollo de tareas o ejercicios y reciben instrucciones y orientaciones por parte del maestro y se cooperan mutuamente.

### **III. ESTRUCTURA DE LA TAREA ACADÉMICA**

#### **(LO) Secuencia lógica de pasos para desarrollar el tema**

- 1 El profesor no aclara o enseña el orden de procedimientos para resolver los problemas conceptuales implicados en el tema de la clase, pone a los alumnos a desarrollar los diferentes ejercicios sin integrarlos.
- 2 El profesor escribe las definiciones y resúmenes sobre el tema de la clase para que los alumnos copien en sus cuadernos.
- 3 Se realizan en la clase diferentes operaciones o procedimientos sobre el tema de la clase, pero no se jerarquizan ni integran.
- 4 El profesor establece los pasos para comprender el tema y objetivo de la clase, los desarrolla separadamente, pero los integra finalmente.

#### **(EJ) Lógica de ejercitación o consolidación del conocimiento**

- 1 Ejercita el tema de la clase mediante tareas para la clase o ejercicios que él no supervisa.
- 2 Ejercita el tema de la clase, pero se orienta hacia el resultado, no al proceso de planteamiento y desarrollo del ejercicio.
- 3 Ejercita el tema en la clase, se orienta al proceso lógico, pero no sale de los ejercicios-patrones del libro de texto.
- 4 Ejercita el tema en la clase, se orienta al proceso lógico y busca aplicaciones creativas en ejercicios nuevos, que no figuran en el libro de texto.

#### **(IN) Instrucciones desde el punto de la enseñanza**

- 1 No se dan instrucciones para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- 2 Explica con el mismo texto del libro, hablando en la segunda lengua.
- 3 Explica con el mismo texto del libro, hablando en la lengua indígena.
- 4 Adapta las instrucciones al código de los niños, usa la lengua indígena, también puede traducir a la segunda lengua.

#### **(EV) Evaluaciones o comprobaciones del aprendizaje**

- 1 La clase no posee una etapa de evaluación ni intermedia ni final.
- 2 Escribe o dicta un resumen con las conclusiones de la clase.

- 3 Realiza comprobaciones al final de cada paso lógico del tema.
- 4 Realiza comprobaciones, recomienda correcciones, fomenta la autoevaluación

## Anexo 4

### Concentrado de observaciones, de acuerdo al catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente

No. De clase	Letra Ejem.	Estructura de participación			Estructura de la tarea académica		
		PA	MA	AA	LO	EJ	EV
1	Ejem. A	4	4	2	4	4	3
2		4	4	2	4	4	3
3	Ejem. B	2	1	2	1	2	1
4		2	1	2	1	2	1
5	Ejem. C	2	1	2	1	1	1
6		2	1	2	1	2	1
7	Ejem. D	2	2	2	1	1	1
8	Ejem. E	2	2	2	1	1	1
9		3	1	1	1	2	1
10		2	1	2	3	2	1
11		3	1	2	1	2	1
12	Ejem. F	3	1	1	1	2	1
13		2	1	2	1	2	1
14		1	2	1	2	2	1

“Observar el catálogo en el anexo 3, para entender las diferentes variables de este cuadro y su llenado”

## Anexo 5

### REGISTRO DE CLASES

#### Clase 1

Grado: 1ro. Materia: Matemáticas Tema: Sumas Fecha: 03/marzo/97

Cuando los alumnos están ordenados en filas, se anuncia que va a haber honores a la bandera. Al centro se encuentra la escolta con cuatro mujeres enfrente con vestidos de cuadros rojos con verde y boinas de color rojo, atrás tres niños con pantalón verde, chaleco con cuadros verde con rojo y camisas blancas.

El director hace entrega de la bandera a la escolta.

El maestro director de la ceremonia dice a los alumnos que se va a hacer un homenaje a la bandera nacional, expresa que como primer acto están los honores a la bandera, canta en conjunto con los alumnos, saludando a la bandera "se levanta en el mástil mi bandera..." ¡atención! ¡firmes! ¡ya!

2do. acto "poesía a mi bandera" recitada por un niño de 2do. grado. Sale un alumno de entre la formación y se coloca frente a la bandera diciendo un poema corto.

3er. acto. Otro poema a la bandera. Igualmente un niño se coloca frente a la bandera, alzando graciosamente sus brazos al cielo, dice el poema con pasión.

4to. acto. El maestro que dirige la ceremonia expone que se van a decir las efemerides más sobresalientes de esa semana: "Estimados alumnos, no hay ninguna fecha que conmemorar, pero el art. 8vo. dice que la bandera se divide en tres rectángulos, verde, blanco, rojo...la bandera es un símbolo patrio, es obligación el saludo con ligera inclinación..." El profesor lee una breve reseña histórica de la bandera nacional, los alumnos parece que la escuchan, aunque algunos voltean su cabeza hacia otros lados, porque su cuerpo se encuentra en posición de firmes.

5to. acto. Honores de despedida a la bandera.

Por último, habla el director de la escuela, poniéndose frente a los alumnos:

"Bien niños, hemos hecho el homenaje que corresponde, hoy toca la semana de guardia a 6to. grado. Romper la formación, ¡ya!

Este salón de clases es de concreto, pintado de color beige. Hay 8 ventanas de cada lado del salón, aproximadamente de 75 cm<sup>2</sup>. Del lado izquierdo a la entrada se encuentra el escritorio y después se encuentra el pizarrón que tiene arriba y al lado papel bond con frases en las que se separan las sílabas, se utilizan vocales, consonantes y el "uso de la G y la J"

\*\*\*

9:32

El maestro entra al salón de clases, saluda a sus alumnos, se sienta en la silla detrás del escritorio. Los niños se amontonan a su alrededor, diciendo cosas que por su variedad no se entienden.

M: Bien niños, vamos a empezar a trabajar, les deje un trabajo ¿verdad?

AT: ¡Si! ¡sumas! ¡sumas!

M: A ver, van a pasar uno por uno (son 21 niños). Escribe en el pizarrón

$$2 + 2 = 4 \quad \underline{\quad}$$

A1: ¡Maestro, el no hizo la tarea! (señalando a otro niño)

M: A ver, los demás cuadernos! cuadernos! ¡cuadernos!. Thalía en el pizarrón, resuelve la primera suma

A T: ¡yo paso maestro! ¡yo paso maestro! (dicen como 6 niños)

M: Yo dije Thalía.

Pasa Thalía al pizarrón y los niños gritan el resultado

A T: ¡2! ¡2!

M: ¿Está bien el resultado de Thalía?

A T: ¡Si! (contestan casi todos)

El maestro escribe en el pizarrón la tarea de la clase anterior en la cual los niños tienen que colocar el sumando que corresponde en un cuadrado.

M: Aquí hace falta un sumando (señala la primera suma de la tarea)

$$\underline{\quad} + 4 = 7$$

AV: ¡Yo paso! ¡Yo paso! (aprox. 13 niños)

Pasan varios alumnos a resolver las sumas, cuando se equivocan el maestro los pone a rectificar con palitos dibujados en el pizarrón y con unas tarjetas del 1 al 14 que coloca recargadas en el mismo.

*Para obtener el primer sumando, los alumnos colocan su dedo en el número del segundo sumando y cuentan las tarjetas para llegar al # del resultado, obteniendo así, el primer sumando.*

A1: ¡Maestro, la niña Catalina se está pintando su cachete!

M: ¿Qué pasó? A ver Toño, pasa mijo (se dirige a los niños en tono amable)

Cuando terminan de revisar los ejercicios de la tarea, el profesor se sienta a revisar los de sus cuadernos, ve los ejercicios detalladamente y corrige a los niños poniéndolos a contar con sus dedos. Mientras tanto, algunos niños juegan y otros platican.

M: Xóchitl, a tu lugar hija

El maestro escribe otros 5 ejercicios en el pizarrón que muchos niños quieren resolver, se amontonan 5 de ellos en el pizarrón.

M: A tu lugar Dimbo, Catalina, a ver Catalina (los alumnos se encuentran desordenados) Sáquenme su libro de matemáticas, en el que estábamos ayer

A1: Maestro, Xóchitl ensucio mi lugar

A1: Maestro, Xóchitl ensucio mi lugar (insiste el niño)

M: Xóchitl siéntate en tu lugar, a ver a sus lugares

Los alumnos se sientan y abren sus libros.

M: Ahí tenemos un ejemplo, ahí tenemos un dado, cuenten los números, cuenten los números hasta donde esta el dado, cuenten de los dos lados

La mayoría de los niños ponen atención y realizan el ejercicio.

M: ¿Por qué hay una piedra aquí? Busquen la piedra, ¿dónde está? anoten los puntos para llegar a la piedra ¿cuántos puntos anotaron?

AT: ¡15! (contesta la mayoría)

M: Abajo vienen dos dados en blanco, cuenten, por eso yo les deje esa tarea, porque ¿para qué se hizo este ejercicio? ¿para pensar! Tenemos el resultado pero no tenemos lo que corresponde a los cuadros, a ver piensen

A1: 6+6 (un niño contesta una opción en el libro, según la cual se deben buscar diferentes formas para obtener el 12)

M: A ver pasen ustedes (el profesor escoge a 12 niños para que pasen al frente, los divide en dos grupos, uno de 8 y otro de 4, les pide a los demás que cuenten a los niños para que obtengan el 12) "hay mas formas de obtener el 12".

El maestro los pone a contar, ahora con unos cubitos amarillos, poniendo diferentes cantidades en sus manos.

M: A ver, ¿quién me dice otra forma de obtener el 12?

Fabián : 10+2

M: A ver Xóchitl, ¿cuánto es 10+2? (le pregunta porque está distraída)

Xóchitl: 12

M: ¿Segura?

Xóchitl: Si

Alejandro: Maestro, yo tengo una, 7+5

Miguel: Maestro, 4+5

M: A ver niños, aprueban que 4+5, sean 12?

A T: No, son 9

M: Niños, con esto terminamos la página...

M: Niños, con esto terminamos la página, ustedes ya me dieron las formas para obtener el 12, ahora anoten una de esas formas en el libro.

Cuando los niños terminan, el maestro los revisa.

AT: ¡Maestro califíqueme!

La mayoría de los niños se muestran ansiosos para que los califiquen.

M: Ahora saquen el cuaderno, vamos a hacer los últimos tres ejercicios, ayer yo les dije que el pizarrón habla. Buscar los dos sumandos de las siguientes sumas

El profesor pasa a 3 niños a contestar los ejercicios al pizarrón, los demás escriben los resultados en sus cuadernos.

M: Con eso terminamos con esta página, pasamos a la siguiente. Aquí hay fichas en desorden, a ver (saca unas fichas de domino) busquen si hay esta ficha en el libro (la muestra) a ver, voy a dibujar la ficha

AT: ¡Sí! ¡aquí esta!

M: ¿Cuántos puntos hay en esa ficha? ¿Qué me da a entender ese ocho? que son ocho puntos. Deben llenar los puntos que faltan, donde ya están los puntos, no tienen que marcar los puntos.

Los niños van acabando el ejercicio y se revisan, el maestro los va corrigiendo.

A1: Maestro, aquí Xóchitl dijo loca

M: ¡Xóchitl! Hasta aquí quedamos con matemáticas

A1: ¿Guardamos el libro?

M: A ver, a ver, vamos al libro de español

## Clase 2

Grado: 1ro. Materia: Español Tema: "Medios de transporte" Fecha: 03/marzo/97

M: A ver, a ver, vamos al libro de español

Los niños están fuera de sus lugares e inquietos

M: ¡sentados! ¡sentados! ¿Se acuerdan que yo les decía ayer que sueñan? ¡a ver niños, ya! ¿no han oído que los papas dicen yo soñe así y así? (el maestro lo dice en tono gracioso) Todos los niños ponen atención.

El profesor empieza a leer una lección del libro de español, que trata sobre un niño que sueña que viaja en diferentes medios de transporte.

M: ...dice que sueña con una lancha (lo explica después de la lectura, dibujando una lancha en el pizarrón)



A 1: ¡Esa es una sandía maestro!

M: A ver, les dije que pusieran atención en sus sueños ¿quién soñó?

A 1: Yo si he soñado que viajo

A 2: Yo soñe que iba en el mar, adentro del agua.

A 3: Yo soñe que mi papá llegó de Miahuatlán

A 4: Yo soñe que iba en avión

A 5: Yo soñe que mi papá tenía ¡bastante dinero!

Los niños intentan tener un turno para contar sus sueños, de modo que en un momento se hace inentendible lo que dicen.

M: Bueno, todos esos sueños de Andrés (el del libro) se llaman medios de transporte, a ver ¿ se pueden ir en avión?

A 6: No, ¿cómo lo vamos a alcanzar?

M: No podemos irnos porque aquí no hay ese servicio, nos podemos ir en el camión del papá de Chayito. La gente que vive en la costa, en Pochutla si pueden, ahí si llegan los aviones ¿ por dónde pasan los aviones?

A T: ¡por el aire!

M: Miren niños, tenemos varias formas de transportarnos, cuando viajamos por la tierra, el transpor se llama terrestre...

A 1: Maestro ella doblo su cuaderno

M: ...los que viajamos por el agua se llaman marítimos y los que viajan por el aire se llaman aéreos, tenemos tres formas de viajar, ¿cuáles son?

A T: Avión, carro y barco

M: Cuál es la forma de viajar mas rápido?

AT: ¡El avión!

M: Seguros?

A1: ¡Si!

A2: Maestro la niña Anahí está comiendo

M: El barco ya no es como antes, antes con pala, ahora ya tiene motor

A1: Maestro yo ya fui al mar

M: ¿Cómo se ve el mar? a ver, ¿cómo es el agua del mar, salada o dulce? ¡salada! el agua de mar es salada y no se puede tomar. Creen que este transporte es rápido?

A1: No, porque la lancha se recarga a los lados

M: Si no hubiera cerros ¿ ustedes podrian llegar en bicicleta? (el maestro actua lo anterior y los niños se rien) en cambio en la ciudad esta planito y hay cemento. La forma en que los seres humanos pueden viajar de un lado a otro, se llama medios de transporte. Ustedes han visto la televisión ¿ quién la hizo? ¡el hombre! Nosotros somos seres humanos, el hombre o la mujer lo pueden hacer porque somos seres humanos (mientras dice lo anterior, dos niñas pasan a dibujar un caballo en el pizarrón).

11:23

M: A ver, ahora si, volteen la hoja de su libro (el maestro lee) "Escribe el nombre de algunos medios de transporte"¿Cuál es el medio de transporte terrestre? Moto, burro, coche, contesten.

El maestro sale del salón y la mayoría de los niños hacen el ejercicio

11:27

Tocan el silbato para salir al recreo.

M: Bueno, lo dejamos hasta aquí, vamos a salir

12:02

Regreso del recreo, los niños entran inquietos al salón, siguen platicando.

M: Estabamos con los medios de transporte ¿Cómo podemos viajar por vía terrestre?

AT: Carro, caballo

Un niño se va a revisar con el maestro

M: ¡Muy bien! (le dice al niño cuando lo revisa) A ver, donde dice terrestre, anotar dos formas en las que se puede viajar por tierra (pasa otra niña a revisarse y le explica "aéreo es que viaja por el aire").

Anota las opciones de aéreos, terrestres y marítimos ¿en cuál de esos les gustaria viajar?

AV: Maestro a mi me gusta el barco, ¡yo el helicóptero! ¡yo el avion! (muchas voces se hacen inentendibles por hablar al mismo tiempo).

El profesor indica a los niños dibujar en el libro, el transporte en el que les gustaria viajar, muchos van a rectificar el espacio en el libro donde tienen que dibujar. Solo dos alumnos estan distraidos sin hacer nada.

12:19

El maestro califica

A: Maestro, la niña ésta, esta copiando a ésta

12:22

M: A ver, ahora sacan su libro de español, el recortable, ahí tenemos enunciados (borra el pizarrón), Como dice en el libro, Andrés viaja en lancha, ahora fíjense abajo en los dibujos, aquí están los sueños que tenía Andrés, van a recortar los dibujos y pegarlos

A: Maestro ¿así ?

La mayoría de niños se ponen a recortar y a pegar

M: Andrés viaja en lancha, ese dibujo lo van a pegar donde esta el enunciado

12:36

Los alumnos van a que les revise el maestro

AT: ¿Guardamos el libro?

M: Si

12:43

M: Ahora niños, con lo que anotamos aquí, ahora vamos a hacer enunciados, ustedes los van a escribir, las palabras son: lancha, barco, caballo, carro, avión, helicóptero ¿se acuerdan cómo se puede formar un enunciado? Recuerden que la primera letra de un enunciado ¿cómo debe ser? (nadie contesta) la primera letra niños, se debe escribir con mayúscula

Los niños van anotando los enunciados en sus cuadernos

M: Las sílabas que no saben, me dicen, cada quien ahorita me va a leer sus enunciados

El maestro se sale y solo algunos niños empiezan a platicar.

12:58

El maestro empieza a revisar.

M: ¿ De quién es esto? (muestra el cuaderno que una niña dejo en su escritorio) Hagalo bien, mija

A: Maestro, ¿ya vamos a salir?

M: Ya mero. A ver niños, los que no puedan escribir deben echarle ganas. A ver, Mariela pasa a escribir barco (pasa Mariela), le indica “vas escribiendo y pronunciando sílaba por sílaba

1:17

M: A ver niños, vamos a dejar trabajo para el lunes, formar enunciados con las siguientes palabras: rosa, casa, escuela, libro, cuaderno (lo escribe en el pizarrón) guarden el libro y el cuaderno

A: ¿Va a pasar lista?

M: A ver niños, mañana no va a haber clases, ¿saben por qué? Porque va a haber una reunión aquí en la escuela

1:24

Suena el silbato anunciando la salida, cuando los niños ya van de salida, el maestro les dice: “Bueno niños, para el día lunes examen, por favor no vaya a faltar ninguno”

### **Clase 3**

Grado 1ro. Materia: Español Tema: Diferenciación entre G y J Fecha 05 /Marzo/97

Antes de entrar a clases muchos niños juegan pelota en la cancha de basquetball. Con el sonido del silbato, uno de los maestros interrumpe su juego, llamando a los alumnos a formarse, algunos lo hacen inmediatamente mientras otros parecen no escuchar, por lo que el maestro vuelve a tocar el silbato consecutivamente hasta que los niños se forman en fila, del más alto enfrente al más pequeño atrás, posteriormente los pone a tomar distancias por tiempos: 1,2,3

El maestro les dice “!no lo hicieron bien! ¡otra vez!” (repiten 5 veces este ejercicio) les indica: “!flanco derecho! ¡ya! (3 veces)

El director se para frente a todos: “Bueno niños, sólo tendremos clases miércoles y jueves porque el viernes hay un seminario...” algunos niños están hablando, los maestros los regañan: “guarden silencio” “pongan atención”.

Cuando termina de hablar el director, el profesor encargado de tocar el silbato indica: ¡paso redoblado! ¡avancen! Con esta orden los alumnos avanzan en forma ordenada pero despues corren.

El maestro entra al salón de clases (todos los niños se levantan)

AT: ¡Buenos días! (se sientan)

M: Buenos días, vamos a pasar lista (el profesor se sienta en un pupitre frente a los niños, porque no hay escritorio)

Mientras pasa lista, los niños están platicando, un niño lo interrumpe

A1: Maestro, ella dijo una grosería, (señalando a una niña) por un momento el maestro voltea pero continúa pasando lista.

M: ¿Les deje tarea ese día?

AT: ¡Si!

M: Se las voy a revisar desde sus lugares (pasa entre los alumnos, palomeando rápidamente sus cuadernos, sin ver lo que hicieron). -Antes de empezar la clase, los que participaron el día 24, se les va a subir puntos, aunque vayan a reprobar, con un puntito, ya no, no se asusten, Susuki dijo tu papá que estabas llorando porque pensabas reprobar.

A1: Mi papá engaña (dice Susuki)

M: Bueno, vamos a repasar lo de la última clase, vimos la "J" mayúscula y la "j" minúscula, vamos a hacer dictado: ojo, teja, eje, ajo, cojines, Juan, conejo.  
 A1: Maestro, el niño Fidencio no esta haciendo nada  
 El profesor la ignora, después del dictado, pega papel bond en el pizarrón, con frases que lee en voz alta: "Genaro es gitano", "Gil ve la gente", "Jesús toma jugo", Los jitomates... (una niña lo interrumpe)  
 A1: Maestro, ella me quito mi lápiz  
 M: ¡Ay Susiki! (entra al salón una niña corriendo y empieza a platicar con otra) ¡Ay Micaela, siempre llegas tarde!  
 El profesor pasa por las filas a revisar los dictados, pegando con un lápiz en la cabeza de los niños que no hicieron el dictado, poniendo un poco bruscamente sus cuadernos en los pupitres.  
 A1: Maestro, Micaela no ha hecho nada. El maestro la ignora y dice a uno de los niños:  
 M: Hay que escribir bien. (A algunos alumnos les corrige las letras mal escritas, mientras lo hace, la mayor parte de niños esta reunido en pequeños grupos, platicando)  
 M: Ya estuvimos en el dictado, ahora uno por uno van a pasar al pizarrón a escribir las palabras y ustedes le van a decir si está bien o mal. Claudia pasa a escribir "Los ojos verdes", la niña con ayuda logra escribir "los ojos veredes" -¿esta bien lo que escribió Claudia?  
 AT: !! Si !!  
 M: ¿ Si?  
 AT: !Si! !No!  
 M: ¿Si?  
 AT: !No!  
 Pasa el maestro al pizarrón, corrige la frase y dice:  
 M: Ya lo vimos, llevamos una semana viendo esto (los niños están distraídos o platicando) "¡ pásale Erika!" (con voz autoritaria) escribe "Gerardo compra dulces" Erika escribe en el pizarrón : "jerardo compra dulces"  
 M: No saben identificar cuando va "G" o "j" (dos niños se están peleando y el maestro parece no percatarse)  
 A1: Maestro, ella está comiendo paleta.  
 A2: !Maestro me pego un chicle en la cabeza!  
 M: Ahora vamos al libro.  
 AV: ¿Cuál libro?  
 El maestro no contesta, un niño se vuelve a quejar  
 A1: Maestro, ella esta comiendo paleta  
 M: Abran su libro (muestra la hoja, sin decir el no. de página) "Los juegos, vamos a ver esa parte, porque no se pudo terminar el uso de la "G" y de la "j".

#### **Clase 4**

Grado: 1ro. Materia: Español Tema: Formar palabras Fecha: 05/Marzo/97

El maestro lee una página del libro y pide a los niños que copien un párrafo.  
 M: Bonito y despacio, que se entienda (apenas si se escucha audible la voz del maestro entre tantos murmullos)  
 El profesor se sienta en su pupitre, revisa algo en su cuaderno, como a los 10 min. se levanta dirigiendose a una niña "Juanita sientate" la lleva de una oreja a su lugar.  
 A: Maestro, ya puedo copiar?  
 M: A ver, los que ya terminaron vengan.  
 Muchos niños se van a revisar en el pupitre donde esta sentado el maestro, quien despues de revisar a los que fueron a su lugar, les dice que cambien a la siguiente página.  
 El profesor lee las instrucciones del siguiente ejercicio  
 M: ¿Cuántas palabras cortas puedes formar usando las letras de la palabra murciélagos? (lo dice gritando)  
 El sigue gritando aunque los niños continuen hablando  
 M: Claudia ¿qué palabra se formaria?  
 A: No sé (contesta Claudia)  
 A: Largo  
 M: Ya esta lago en el ejemplo del libro, ustedes solitos vayan pensando (casi nadie pone atención)  
 A: Mamá  
 M: Mamá no se puede formar  
 El maestro parece cansarse y dice "A ver, todos cierren sus libros" (casi nadie lo habia abierto)  
 M: !Repitan esto! Lo hemos practicado pero no se lo han aprendido: Caminito de la escuela, apurandose a llegar, con sus libros bajo el brazo...  
 Los niños repiten disparejos las frases que dice el maestro  
 M: ¡No! se equivocaron, ahorita solos lo van a hacer  
 A: Aquí viene maestro, en el libro viene la canción  
 M: No viene  
 A: Si viene maestro

M: Bueno, después del recreo vamos a traer la grabadora y el cassette, ya se cansaron, ya les di sueño ¿verdad? Ahora nos salimos y ustedes van a cantar "La víbora de la mar".  
Mientras los niños jugaban, tocaron el silbato para anunciar el recreo, tiempo durante el cual muchos niños comieron su taco, otros corrieron, platicaron, jugaron canicas y con la pelota.  
Cuando termino el recreo, también con el silbato los alumnos corrieron a los salones, hubo un momento de completo desorden.

### Clase 5

Grado: 1ro. Materia: Matemáticas Tema: Sumas y restas Fecha: 05/Marzo/97

*Después del recreo, los niños entran corriendo.*

M: A ver todos Shhh, (nadie hace caso) a ver ¡ya! ¡silencio! vamos a ver esta página  
*El maestro empieza a pintar cuadros de colores con un número al lado, en el pizarrón.*  
*Dos niñas están jugando, mientras casi todos las observan, algunos empiezan a gritar:*  
AT: ¡álzale su vestido! ¡álzale su vestido! ¡maestro! ¡álzale su vestido! continúan los niños.  
*El profesor les pide que resuelvan unas sumas y restas para que después puedan iluminar los cuadros que vienen en el libro. Después de 15 min. les dice que vayan a su lugar para revisarles por fila. Muchos niños van, otros no hacen el ejercicio (no parece darse cuenta). Se levanta de su lugar y sienta de las orejas a dos niñas que están jugando.*  
M: "A ver, ilumina y encuentra los dibujos, dice que vamos a pintar de color amarillo el seis, de azul el 7..."  
*El profesor da un cuadernazo a una niña y a otro le dice*  
M: No trajiste el libro, ¡ay, sólo para eso sirves!  
*El maestro pasa a explicar a los lugares de los alumnos el ejercicio, cuando llega a la última fila del lado izquierdo, le dice al primer niño:*  
M: Tú no haces nada de por sí, nada más te vienes a sentar. Háganlo sólitos, cuando terminen me avisan  
*El profesor se pone a resolver el ejercicio en su lugar, luego de aprox. 15 min. se levanta y comenta*  
M: Mañana me traen su libro de matemáticas y si no lo traen, no van a entrar".  
*(un niño se dirige hacia él, llevándole su libro para que lo revise) "¡Siéntate! todavía no he dicho que vengan!"*  
*El maestro empieza a anotar las operaciones en el pizarrón*  
A1 : Maestro, Micaela se está cortando el cabello  
M: 10-2 ¿Cuánto es?  
AV: ¡12! ¡9!  
M: No, no es adivinanza, ¿Cuánto es?  
A1: 8  
M: Si no, déjenlo, eso va a ser la tarea.  
A1: Maestro está durmiendo un niño.  
M: Déjalo que se duerma (el niño despierta) , le dice "tú nunca haces nada, por eso estas en la fila de los flojitos".  
A1: Susuki está del lado de los flojitos.  
*El maestro sale y toca el silbato para anunciar que terminó la clases, entra y palomea rápidamente los libros, los alumnos salen corriendo.*

### Clase 6

Grado: 1ro. Materia: Español. Tema: Lectura de un cuento Fecha: 10/marzo/97

Nuevamente con el sonido del silbato se indica a los niños que tienen que formarse, los ponen a tomar distancias por tiempos y ¡flanco derecho! ¡flanco izquierdo! ¡ya! varias veces.  
El director se pone al frente y dice:  
"Bien alumnos, hoy es el u último día de la semana, nos vemos el lunes, los de la escolta deberan presentarse debidamente uniformados".  
Uno de los maestros indica: "Avanzar con paso redoblado ¡ya!, sin correr, deben llegar ordenados al salón"  
Entra el maestro en el salón de clases  
M: ¡Buenos días niños!  
A T: ¡Buenos días! (se levantan de sus asientos para saludar)  
M: Miren niños que sucio esta el salón.  
Se sienta en el pupitre, pasa lista para después revisarles la tarea por filas  
A1: ¡Maestro , este niño no hizo la tarea!  
A2: ¡Maestro, la niña esta lleugo tarde!  
A3: ¡Maestro, aquí esta una niña de 2do.!  
El maestro parece molesto, se sale sin decir nada, entra y borra el pizarrón, después da un cuadernazo a una niña que está platicando. Posteriormente pide a los niños que guarden su libro de matemáticas (el que reviso con la tarea).  
M: ¿Traen su libro de lecturas? Abranlo en la pág.34, vamos a ver una lectura

A: ¡Maestro no traje mi libro! ¡Maestro no traje mi libro!

M: Los que lo trajeron van a ir subrayando sílaba por sílaba (le pega a un niño en la cabeza con su libro porque estaba volteado platicando con su compañero)

Muchos alumnos no han escuchado la indicación, el profesor lee en voz alta, la mayoría no ha abierto su libro, el continúa leyendo, después pide a los niños que pongan sus sillas en conjunto para que lean en grupo. El maestro jala la oreja de una niña que no está en su lugar, al niño que ayer se estaba durmiendo lo aparta totalmente, no lo integra a ningún grupo.

M: Yo voy a ir leyendo despacito "El secreto de la lechuza", después van a leer ustedes

Cuando terminan de leer en voz alta los alumnos que "si saben leer", se dirige a los "flojitos"

M: A ver, pónganse ustedes en fila porque no hacen nada.

A1: Esos son flojos, no pueden hacer nada

El profesor pega con una vara en las mesas de los niños "flojitos"

M: Ustedes puro jugar, aquí dice: (señalando las palabras que antes puso en el pizarrón)

"pato", "Tapa", ¡repitan! "sopa" "peso" "piso" "pasa" "pelo" "pelota"

El profesor le pregunta a un niño que se estaba durmiendo ¿Quieres una cama? Golpeando su mesa.

M: ¡ repitan!. Otra vez, porque ustedes ya saben que no quieren saber

Los pone a repetir con el como diez veces cada palabra, luego les pide que lean las palabras que anteriormente se aprendieron por repetición, la mayoría no se acuerda de las últimas palabras.

A: ¡Maestro, Severo me está pegando!

Unos niños en una de las mesas juegan a medir sus lápices.

El profesor pasa entre los lugares para ayudarles a leer

M: Ustedes no entienden, nada más dije la primera parte

A: Maestro ¿me deja ir al baño?

M: ¡Orale!

A1: Maestro, el dijo pinche

A2: Maestro ¿ ya vamos a jugar?

M: A ver, los que ya terminaron pongan sus asientos en fila

Los niños parecen divertirse entre más ruido hacen al poner los pupitres en fila.

M: ¡Silencio! vamos a ver esto, busquen en el libro "lunes, martes y miércoles", pongan atención porque yo voy a leer este cuento y mas adelante ustedes van a hacer un ejercicio

El profesor lee el texto, cuando termina muchos de los niños no han encontrado aún la página.

M: Volteen la hoja, ahora vamos a contestar las preguntas, a ver ¿de qué habla el cuento?

A: ¡Maestro me esta pegando! (el profesor da un cuadernazo a cada uno de los niños que se esta peleando)

El maestro hace preguntas de la lectura que el mismo contesta en voz alta diciendo ¿verdad?

M: ¿Les gusto el cuento? ¿Por qué les gusto el cuento?

A: Porque está bonito

M: ¿ Que día les gusta de la semana?

AT: ¡lunes! ¡lunes! ¡martes! ¡sábado! ¡domingo!

M: Bueno, pues eso contesten en el libro. Ahora les voy a leer un cuento que se llama "El rey mocho"

El maestro hace la lectura y pregunta a los niños sobre lo que entendieron (sigue con su actitud de dirigirse hacia un solo lado del grupo).

Lo que más recuerdan los niños acerca del cuento es que el rey no tenía oreja.

El profesor escribe unas frases sobre la primavera en el pizarrón, las divide en sílabas

M: ¿Ustedes saben cuándo empieza la primavera?

AV: ¡En abril! ¡mayo! ¡marzo!

M: Empieza el 21 de marzo, ¿ saben quién nació ese día?

A1: Benito Costilla

AV: ¡Ja! ¡ja! ¡ja! (se ríen varios de los alumnos)

M: No debemos ofender a los héroes porque ellos dieron la vida por nosotros, cuando regresemos del recreo vamos a hablar de Benito Juárez.

Después del recreo los niños entran corriendo y gritando al salón

M: Bueno, ya, todos sentaditos, vamos a leer todos

El profesor escribe en el pizarrón :

Benito Juárez fue durante su niñez un humilde pastorcito, con la tenacidad propia de su raza, estudio con fe, hasta llegar a ser uno de los hombres más notables de México y de Oaxaca, fue gobernador, ministro y presidente de la república.

El profesor los pone a leer, deletreando cada palabra, primero todo el grupo y luego uno por uno, cuando terminan, les indica que copien lo que escribió en el pizarrón.

A1: ¡Maestro el dijo puta!

A2: ¡No dije puta, dije bruta!

El maestro no les hace caso, esta leyendo en su lugar

M: Hagánlo despacito, bonito (casi nadie esta copiando, la mayoría se encuentra platicando) ¿Ya acabaste Donai? Nunca haces nada ¡silencio!

Los niños siguen hablando, el maestro se talla los ojos, se levanta y vuelve a poner a leer lo de Benito Juárez a cada uno de los niños. La mayoría deletrea muy lentamente con ayuda y correcciones del maestro, cuando le toca leer al primer niño de la última fila del lado izquierdo y no puede leer, le dice “ya sabía yo que tu no me ibas a responder”.

A: Maestro, Susuki está comiendo mamey

Después del primer niño del lado izquierdo, el maestro excluye a los demás alumnos de esa fila.

M: Esa fila la dejo porque ustedes saben que no saben leer

A1: ¡Maestro, el niño Fidencio dice que no va a hacer nada!

A2: ¡Vea a la niña Elvia, maestro!

El maestro empieza a buscar algo en su libro, se dirige hacia la “fila especial” queriendo explicarles algo pero lo interrumpe el director y los dos se salen del salón.

Los niños se suben a las mesas, brincan, salen y entran y como un juego gritan ¡Ahí viene el maestro! Muchos corren hacia adentro o se sientan, cuando ven que todavía no viene el profesor vuelven al desorden, se repite la frase y la escena ¡Ahí viene el maestro!

El profesor entra al salón

M: A ver niños ¿ya cabaron? Niños van a salir a educación física

Los alumnos y el maestro salen a la cancha de basquetball, los ejercicios son: ¡flanco derecho! ¡ya!... (aprox 15 min.) El profesor los dirige con una vara que constantemente se estampa en las piernas de los niños que el maestro piensa no lo están haciendo bien.

Cuando es casi la hora de la salida, el profesor les indica avanzar hacia el salón y les deja tarea: sumas y restas.

M: Elvia, para el lunes tu cuaderno, ya llevas dos semanas sin traerlo.

Por último, el maestro nombra los niños que van a hacer el aseo del salón.

## Clase 7

Grado: 2do. Materia: Matemáticas Tema: “El tiempo” Fecha: 17/marzo/97

*El maestro entra al salón de clases, se sienta en una silla detrás de su escritorio, pasa lista.*

M: A ver ¿todos hicieron su tarea del día martes?

AT: ¡No dejo tarea!

M: Si deje trabajo, tráiganme sus cuadernos

*El profesor espera a que los niños lleven sus cuadernos al escritorio y desde su lugar revisa las sumas que dejo de tarea.*

M: Hoy nos toca hablar del tiempo (*muestra un reloj grande, dibujado en un cartón, con las manecillas de plástico móviles*)

M: Esta tabla ¿qué tiene?

*Nadie contesta, la mayoría de niños está platicando o jugando.*

M: ¿Cómo se llaman estos dos que giran? (*señala las manecillas*) a ver, ¿quién se acuerda? ya lo vimos, el grande se llama minuterero

M: ¿Qué hora es? .

*El profesor va poniendo diferentes horas con las manecillas, para que los niños digan la hora, muy pocos contestan.*

M: Recuerden que va de 5 en 5, no se les vaya a olvidar. (*todo el tiempo la voz del maestro es monótona y baja de volumen*) Esta es la función del reloj, medir el tiempo, ¿en dónde observan más números?

*Casi todos platican de otros asuntos, sin escuchar lo que dice. Una niña que se encuentra a mi lado le dice a su compañera “yo tengo el cabello bien largo”*

M: ¿A qué hora salimos de clase?

A2: A las dos

M: ¿Cómo se llama la figura que tiene ocho lados?

A2: Omboide

M: ¿Cómo se llama el que tiene seis lados? (*nadie contesta*) “hexágono, ya lo vimos”. “Hay diferentes relojes, pero tienen diferentes funciones, como el despertador”

A1: Mi papá tiene uno de esos

M: El reloj nos sirve para: (*hace un tono especial para que los niños completen la frase*)

A1: despertarnos

M: ¿En cuántas partes está dividido el reloj? (*nadie contesta*) ya lo vieron, en 4/4 (*sigue poniendo ejemplos, moviendo las manecillas del reloj*) “el reloj es para medir el tiempo”

*Dos niñas que están cerca de mí, siguen platicando y dibujando es como si el maestro no existiera.*

*El maestro voltea el cartón donde está dibujado el reloj y están otros relojes con números romanos, les pregunta del 1 al 10 y de 10 en 10 hasta el 100, casi nadie participa. Un niño pone su mochila como almohada y acuesta completamente su cuerpo, el maestro parece no haberse dado cuenta. La mayor parte de los niños sigue platicando mientras el maestro continúa hablando con un tono de voz muy tenue.*

M: ¿Cuándo usamos los números en todas sus partes? Aquí por ejemplo, (*les enseña el cartón*)

A1: Eso ya lo vimos maestro

M: Los números están presentes en todas partes, reloj, calendario, Kg. placas de automóvil, no. de jugador. Los números sirven para identificarnos. *(El maestro tartamudea constantemente, no importa lo que diga, los alumnos dibujan y platican)*

M: Los números romanos se escriben con letras *(les enseña de nuevo el cartón)* ¿está claro, si o no ?, vamos a hacer un ejercicio, anotan. *Escribe en el pizarrón*

$$\begin{array}{l} VI + VI = \\ L + L = \end{array}$$

$$\begin{array}{l} V + V = \\ III + III = \end{array}$$

$$\begin{array}{l} IV + IV = \\ X + X = \end{array}$$

$$\begin{array}{l} XII + XII = \\ D + D = \end{array}$$

*El maestro pega en el pizarrón un cartón donde vienen las equivalencias de los números romanos. Dos niños ni siquiera hacen el intento de copiarlo, recargan sus cabezas en la mesa.*

A3: Maestro está durmiéndose Luis *(refiriéndose al niño con la mochila de almohada)*

*El maestro ignora a la niña y ella junto con otra le pegan en la cabeza, el maestro no dice nada, parece que resuelve algún ejercicio en su libro.*

Una niña canta “ en el bosque de la china, la chinita se perdió...” *(tocando con su sacapuntas en la mesa)*

*señala las equivalencias de números romanos*

M: Aquí buscan para contestar *(en el cartel)* ¿L+L? 50=L, son 100=C, tienen que contestar C

A1: ¿Entonces ponemos la C?, *(no recibe respuesta)*

*Los niños salen y entran del salón sin decir nada, a veces corriendo. Después de un rato, el maestro anota los resultados en el pizarrón.*

A2: ya no maestro, ya nos cansamos

*Algunos niños empiezan a ir con el maestro para que les revise*

M: ¿Por qué pones esto? *(revisando un cuaderno)*

A1: Maestro ¿ya gané mi diez ?

M: Ahí esta la respuesta niños, solo cópienla

\*\*\*\*

10:46

M: A ver, van a abrir su libro en la pág. 144 de matemáticas, tengan su lápiz y su borrador. Vamos a leer “Uno más, uno menos” ¿Cómo se leen las cantidades que están en la primera fila? *(de un ejercicio del libro)* 808 *(contesta el maestro)*, anoten siguiendo las flechas, llenen los ovalos, háganlo limpio

El niño que estaba durmiendo, se queda viendo el libro con ojos somnolientos y se vuelve a acostar.

El maestro sigue revisando lo de los números romanos. Otro niño recuesta su cabeza en la mesa, el maestro bosteza.

El ejercicio del libro consiste en anotar el número que corresponde en el espacio vacío, por ejemplo:

$$800+1= \quad +150=151$$

Una niña le pregunta a otra, “¿Fuieste a la fiesta de Alvaro Monterubio?” “No, me dajaron durmiendo las tres noches” *(contesta la otra niña)*

Otras dos niñas se pelean, se agarran de los cabellos jaloneándose.

M: Ya niñas *(se siguen peleando)* rápido, rápido, está facilito

El maestro pasa a revisar a los lugares, casi les da a todos las respuestas.

A: Maestro ¿ya vamos a salir al recreo?

M: A ver ¿quién falta de entregar el libro?

Constantemente se escuchan cuetes tronando y una banda de música, debido a una boda en el pueblo, los niños corren por todas partes inquietos.

M: A ver sientense, si ustedes observan, a ver José Luis, vamos a ver unas divisiones

Unos niños comentan “yo gane un diez”

M: A ver niños, hay 12 pericos y tres jaulas, vamos a ver *(escribe en el pizarrón)*

$$12:3=4$$

El profesor les explica lo mismo pero ahora con carritos que dibuja en el pizarrón

M: A ver escriban *(anota en el pizarrón 5 divisiones)*

11:28 Suena el silbato para salir al recreo

A: Francisco le voy a decir al maestro que tu no copiaste

M: Los que ya terminaron de copiar, salen *(salen todos)*

12:07

Regresando del recreo

M: Me van a ayudar a resolver esto *(señala unas divisiones escritas en el pizarrón)* ¿Cuánto es 4x5?

AV: 20 *(contestan como 5 niños)*

M: Hay que memorizar las tablas de multiplicar. 30 naranjas y 6 niños, ¿Cuántas naranjas se va a comer cada uno?

AT: !6! !6!

M: !No! !No! rebasa, a ver no vean la tabla, son 5, pero les voy a dejar este trabajo para mañana porque tenemos español después de esto *(les pone ejercicios de divisiones, restas y multiplicaciones)*

M: División, resta y multiplicación, todo eso es para mañana

Una niña le pregunta a otra “no traías ese vestido ¿verdad?”, la otra niña contesta “no, pero me lo compraron”.

### Clase 8

Grado: 3ro. Materia: Español Tema: No se especifica Fecha: 21/Marzo/97

Después del recreo, los niños entran inquietos al salón, el maestro les indica:

M: A ver, abran su libro en la página 48 de su libro de español, dice “El sueño de Ana” lean.

La mayoría de los niños leen en voz alta, deletreando, dispares, gritando, el maestro observa la página del libro “sigan leyendo” “voy a leer con ustedes”.

A 1: ¿Qué página maestro?

El maestro empieza a leer en voz alta con los niños, en un murmullo que yo creo no permite concentrarse a nadie.

M: Es necesario usar la mayúscula al principio, y las demás son minúsculas. Escribe en el pizarrón:

### México

El maestro señala que la “M” es mayúscula y las otras letras son minúsculas.

M: Ahora vamos a subrayar por ejemplo (escribe en el pizarrón Ana) vamos a subrayar, señala la “A” y encerrar en un círculo los puntos. Iniciamos para que vayamos a un mismo ritmo, nada de que alguien se adelante.

El maestro lee con algunos niños y les va diciendo qué subrayar y dónde encerrar el punto.

M: Apúrale Vianey, no puedes leer porque no vienes diario.

El maestro ahora casi grita, al igual que la maestra de al lado, mientras muchos niños platican.

M: Niños, recuerden que después del punto, viene una mayúscula.

Una niña se peina, un niño se rasca, otro juega con una pluma.

M: Ahora comenta con tus compañeros el cuento ¿qué soñó Ana?

A2: Soñó que el raíz estaba chiquita.

M: ¿Qué más? (nadie dice nada) A ver, comenten pues, ¡ya Israel!, comenten, pues.

A 3: ¿Me va a tocar aseo a mí?

M: No entendieron, vamos a leer otra vez. El maestro lee sentado en su escritorio, parece que nadie lo escucha, cuando termina dice “pueden escribir lo que ustedes entienden” Toma una planta pequeñita de al lado del escritorio y la muestra “es una plantita que no sabemos cuántos días lleva”. “Escriban lo que hayan entendido, yo creo que Ana esperaba que la planta creciera rápido”. “Pero escriban sólo sobre la línea, porque si no, no es correcto”.

Los niños rompen papeles y se los avientan entre ellos

M: Apúrate Bertin

A4: Maestro, este güey no me dio mi cuaderno.

El calor es sofocante en el salón.

M: A ver, la pág. 35, eso no lo vimos la clase pasada “El sol trabajador”

El maestro lee en su escritorio sin ver que platican la mayoría de los alumnos.

M: ¿Qué entendieron? ¿Por qué es importante el sol?

Un niño se va a calificar lo de subrayar las mayúsculas y encerrar el punto, el profesor le dice: “pero esta no es mayúscula”

M: Ya les dije, ¿para qué creen que es importante el sol?

A1: Seca la ropa

A2: Para protegernos

M: ¿Qué más?

A1: Porque el sol nos quema

A2: El sol nos ilumina

A3: El sol nos da calor

M: El sol es importante porque... (ya no dice nada al respecto) escriban por que es importante el sol, ideas de ustedes.

Apúrense, el tiempo se va

El profesor se sienta en el escritorio, mientras nadie hace el ejercicio.

M: Si me entregan el libro no les dejo tarea. En base a esto van a ir saliendo del salón. Acuérdense que yo

tomo en cuenta que hacen sus ejercicios en el salón

M: Apúrale Israel, apúrale, apúrale, porque si no hacen su trabajo van a salir hasta las 3 ¡rápido! ¡rápido! Cuando

terminen su trabajo van a hacer esto, escribe en el pizarrón:

Ordena las palabras en el cuadro correspondiente: (es un cuadro que esta compuesto por tres columnas: Animales, vegetales y minerales)

M: A ver, los que ya terminan, me entregan el libro. Fermin el libro ¡Miguel! Anoten cuando es animales, hormiga, los vegetales también están en las tres listas, buscamos los minerales, ya lo vimos. Bueno, 5 minutitos y me entregan sus cuadernos... faltan 2 minutos para borrar ¡niños! ¿Qué pasa Francisco? Apúrense, faltan unos minutitos (un niño salta de banca en banca) ¡Fermin! les...(no dice nada)

M: ¿Ya podemos iniciar para ayudarlos? Vean los cuadros, cada cuadro tiene una lista. Apúrenle Israel ¿ya? empezamos entonces. A ver, vamos a leer ¿ya?

El maestro les pide que lean, sólo una niña lee.

M: Hay nombres de animales en la 2da. Lista y en la tercera. A ver Israel, lean la lista otra vez. Buscan ahora los que son vegetales, luego vamos con los minerales. No se les olvide niños lo que van a hacer

M: A ver, tarea, les voy a poner 5 oraciones donde van a buscar el sujeto y predicado, es dictado:

Los obreros hacen telas de algodón

La fábrica es muy grande y moderna

Los camiones llevan mercancía a la ciudad

Los uniformes nuevos están bonitos

Sólo como 3 niños parece que escriben lo que dicta el maestro.

M: Se va a pedir esto cuando van a salir

Se escucha el silbato de la salida

A: Maestro ¿qué cosa vamos a anotar ahí?

M: Van a buscar el sujeto y el predicado, van a subrayar ¿ya terminaron? Van a estudiar la pág. 71, tienen que hacer unos ejercicios, pero hay que leer en la pág. 71

Salen corriendo los pocos alumnos que quedan

### Clase 9

Grado: 4to.

Materia: Matemáticas

Tema: Medidas de capacidad

Fecha: 24/marzo/97

9:05

"...Tomar distancias por tiempos...(ordena un maestro)"

Se hacen honores a la bandera, como último acto, habla el director:

"Bien alumnos, hemos concluido con los honores a la bandera que corresponden a esta semana, bien, la única suplica, hay que asistir continuamente a clases porque se acerca la fiesta..." ¡romper formación! ¡ya!

Los alumnos avanzan corriendo a sus salones.

En este salón de clases, las paredes son de tabla de madera, con telarañas en algunas esquinas. La puerta es de lámina con corcholatas clavadas en los extremos. El pizarrón está sostenido por unos alambres, el piso es de cemento cuarteado, tiene mucha tierra encima. Hay una ventana pequeña hecha con palos atravesados de madera, sin vidrio. Las mesas son de madera al igual que los asientos, son para 2 alumnos cada una de las mesas con sus respectivos asientos.

\*\*\*

9:27

La maestra pasa lista, se encuentran 21 niños presentes.

9:30

M: Tenemos tarea ¿qué vimos la clase pasada?

AT: Medidas de capacidad, peso y tiempo

M: No es cierto, porque eso vimos antes

A1: El de peso nomás vimos

M: Miércoles vimos los tipos de instrumentos que nos sirven para pesar y medir ¿Cuáles son las basculas que más se usan?

AT: Mecánica y electrónica

M: También vimos que si pesamos 1 litro, equivale a 1 kg. (lo escribe en el pizarrón)

$$1L=1Kg.$$

M: ¿Cuánto es 1 kg?

AT: 1000 gr. (todos contestan)

M: Bien niños, es lo que vamos a retroalimentar un poco más, vamos a realizar algunas preguntas para ver lo que ya vimos.

La maestra anota unos ejercicios en el pizarrón, mientras los niños platican.

1. Lupe va a la tienda de Don Julio a comprar 1kg. de arroz, ¿Cuántos gramos pesará Don Julio?
2. Doña Rosa tiene un puesto de frutas y en un día vende 6,000 grs. de manzana, 2,000 grs. de naranja y 1,000 de melón. En total, ¿Cuántos kgs. de frutas vendió Doña Rosa?

A: Maestra, ¿Cuántos renglones dejamos?

M: Dejen tres, esto es solo un repaso de lo que ya vimos, hay que poner atención, en la primera nos están pidiendo gramos y en la segunda kgs. A ver Cecilia, ponte a trabajar

La maestra se pone a revisar su cuaderno mientras los alumnos contestan el ejercicio.

En el salón de al lado se escucha mucho ruido la mayor parte del tiempo, por lo que la maestra tiene que hablar en voz muy alta.

9:47

Los niños van terminando el ejercicio y se van a calificar.

M: Hay que poner atención Julio, te están pidiendo kgs. no gramos

Una niña entra al salón "¡Buenos días compañeros!", se levantan todos los alumnos de sus asientos y contestan "¡buenos días!"



M: Rosalia ¿Qué estas viendo allá atrás? a ver ¿Cómo se lee aqui Rosalia? (no contesta la niña) "no estas poniendo atención" "A ver Evangelina" (tampoco contesta) "Hay que poner atención Rosalia"

La maestra escribe:

120 > 180

M: ¿Es verdad?

AT: ¡Si! ¡no! ¡si! (se confunden las voces)

M: Los que dicen no ¿por qué?

AV: 180 es mayor que 120

M: Bueno ¿alguna duda?

AT: ¡No!

M: Vamos a realizar algunos ejercicios (los apunta en el pizarrón)

Mientras los niños realizan la actividad, la maestra voltea a verlos con su boca apoyada en su brazo, bosteza y espera... Después de un rato sale del salón, dos niños se ponen en el escritorio arremedandola "mayor y menor" (lo dice en tono chillón, moviendo los brazos)

Entra la maestra.

M: Bien, apúrense. A ver Karina, hay que hacer las cosas sola

A: Maestra, Reyna está copiando

M: Hay que hacer bonitos los números Uriel. Números bonitos Abelino. Rosa, deja de ver lo que hace Reyna. Francisco, hay que ponerse los huaraches. Hay que apurarse niños (lo dice en diferentes momentos)

Dos niños que se encuentran adelante de mi, dicen trabalenguas "...el volcán de parangutirimicuaro, quien lo desaparanguri..."

El desorden se va volviendo mas general, los alumnos se paran de sus lugares a platicar a otros lugares.

M: A ver niños vamos a realizar esto (les pone en el pizarrón otros ejercicios del mismo tipo)

Un animalito entra en el salón y causa revuelo (es como una lagartija pero un poco más gorda y con la cola más corta) los niños dicen "guachimil" "guachimil".

A: No lo mate maestra

La maestra lo asusta con el pie y el guachimil se va rápidamente.

El niño que esta detras de mi, casta "...este es el baile del gallito, el baile de los pedorritos, baile de los pedorritos..." (canta en voz baja).

La maestra lanza una mirada amenazadora a un niño que platica "guarda silencio Marlin".

11:12

Los alumnos comienzan a revisarse, los niños platican mientras la maestra revisa.

11:19

M: A ver, ya todos se revisaron, bien niños, sacamos el libro de matemáticas, en la pág. 90 dice "Estadios y números" léanlo ustedes (no se entiende nada, se escucha un murmullo general). Acuérdense del cuadro que vimos la vez pasada, ahora tenemos la actividad #2, dice "lee la información que encontró Jaime y contesta".

11:27

Suena el silbato para el recreo, pero la maestra sigue explicando la actividad, los niños parecen impacientes.

M: Niños guarden el libro y de regreso vamos a continuar

12:07 Regreso del recreo

M: ¡Guarden sus paletas!, bien niños, vamos a continuar

A: Voy a sacar un diesazo, soy chingón (se escucha entre el murmullo)

M: Niños lean, vuelvan a leer, con las indicaciones que les di, van a contestar el libro. Lean bien y no platicuen, porque si platican se les olvida lo que estan haciendo

Algunos niños leen en voz alta, la profesora contesta desde su lugar, el ejercicio del libro.

A: Maestra ¿me deja ir al baño?

La maestra contesta afirmativamente con la cabeza, otro niño pide igualmente permiso para ir al baño.

Un niño va a revisarse el ejercicio

M: Observen bien niños, no es Estados, es estadios. Reyna, deja de copiar (la profesora pasa por los lugares) haz tus números bonitos Francisco porque ni tu mismo los vas a entender. No está bien lo que hiciste (se dirige a un niño) no te están pidiendo números, sino estadios

La maestra vuelve a leer las indicaciones en el libro y dice "¡lean bien!"

A: Maestra, Angelica está copiando

M: Angelica deja de copiar

Una niña se va a revisar y la profesora le dice en tono energico "traten de entender lo que estan leyendo, te están pidiendo letras, no números".

M: En un ejercicio es subrayar y en otro es encerrar (se pasea por los lugares un poco molesta) Marlin tu nada más estás viendo para copiar. Si ya terminaron, le ponen su nombre y me lo traen (mientras dice lo anterior, se teje una trenza en el cabello)

A: Maestra, la niña Rosalia saco la lengua

M: Se la vamos a cortar (en tono de broma) cuando la quiera meter, la va a tener colgando como...

A:El perro y le va a salir la cola (completa una niña)

M: Hay que apurarse niños !leen! !leen! (los que ya se revisaron, se inquietan aun mas) Haber ¿Quién falta por entregar?  
La maestra les pide que intercambien sus cuadernos para que se califiquen entre ellos, mientras ella da las respuestas.  
M: Deben estar los números que yo mencioné, si no están bien, es que no leyeron bien. Bien niños, con eso terminamos matemáticas, vamos a empezar con historia ¿hay tarea?

### **Clase 11**

Grado: 4to. Materia: Historia Tema: Grito de Dolores Fecha: 25/Marzo/97

1:26

AT: !No hay maestra!

M: Si hay, no mienten porque yo ya sé

AV: !Ah! estudiar

La maestra escribe "Historia" en el pizarrón.

M: Se les quedo como tarea estudiar el cuadro sinóptico de historia ¿estudiaron?

AV: !No! !si!

M: "Grito de Dolores", como ya estudiaron, vamos a ver lo que se les quedó en la mente. Les pregunta en qué país se celebra el grito de Dolores y en qué fecha, los niños contestan correctamente. Después dice frases que los alumnos completan cuando la maestra guarda silencio.

M: ...para independizarse de:

AT: España

M: De la Nueva España...

Los niños parecen aburridos, aunque contestan. Cuando terminan de hacer y contestar preguntas sobre el tema del texto, la maestra dice: "Bien niños, alguna pregunta? les voy a dejar algunas preguntas, les dicta:

1. ¿Qué se celebra el 15 de septiembre?
2. ¿Quién toca la campana cada año para recordar el 15 de septiembre?
3. ¿Cuál es el siglo, al que se le llama de las luces?
4. ¿Por qué se llamo el siglo de las luces?
5. ¿Por quién fue invadido España?
6. ¿Quién ocupó el trono del rey de España?
7. ¿Quiénes se reunían en la conspiración de Querétaro?
8. ¿Por qué Hidalgo y Allende adelantaron la fecha de la rebelión?

2:07

M: Son 8 preguntas, espero que las contesten bien, pueden salir

Los niños salen aprisa.

### **Clase 12**

Grado: 4to. Materia: Español Tema: Oraciones directas e indirectas Fecha: 26/Marzo/97

M: Firmes !ya! !flanco izquierdo! !flanco derecho!

El director pasa a hablar al frente "Mañana inicia la calenda, en la que van a participar la "Luz de la montaña" la secundaria y la primaria "Morelos", por lo que los que van a participar están ensayando..."

Afuera del salón, los niños esperan a la maestra.

M: Los que hicieron la tarea, entren

*En el salón de clases, la maestra pasa lista mientras los niños sacan sus cuadernos, y hablan entre ellos.*

M: A ver niños, ¿Cuándo utilizamos los signos de admiración? cuando nos sorprende algo, y¿Cuándo utilizamos los signos de interrogación? cuando queremos preguntar algo. (mientras habla, los niños parecen distraídos).

*La maestra pide ejemplos de oraciones admirativas e interrogativas a cada uno de los niños, la mayoría no puede diferenciar entre un tipo y otro de oraciones.*

M: Bueno, a trabajar.

*La profesora pone en el pizarrón "Escribe 5 oraciones interrogativas en tu cuaderno"*

*La maestra por lo regular tiene una expresión estricta y seria en su rostro, al igual que el tono de su voz.*

*Los alumnos hacen el ejercicio, algunos hablando en voz alta, otros en silencio. La maestra sale del salón, un niño se pone frente a todos, al lado del escritorio y dice:*

A1: Vénganse a calificar niños (imitando a la maestra)

*Cuando la profesora regresa, los alumnos van a su escritorio para que los califique.*

M: A ver niños, siéntense ya. Marlin ¿ya?, estas sacando del libro. Bien niños, hay dos tipos de estas oraciones. Escribe en el pizarrón.

*Directas*  
*Oraciones Deseo conocer tu dirección*

### Indirectas

*Muchos niños están vencidos en sus mesas, con su cabeza recargada en el brazo.*

M: Deseo conocer tu dirección, es una oración indirecta, no tiene los signos de interrogación, conviértanla en directa

*Nadie contesta y la profesora la convierte, escribiéndola en el pizarrón "¿Cuál es tu dirección?"*

*La maestra le pide a una niña que mencione una oración indirecta, la alumna no contesta, un niño le dice un ejemplo sin que se lo pida.*

A2: "Quiero conocer tu puerta"

*Parece que la maestra no lo escucha. Se observa una impaciencia general, los niños están inquietos, se mueven en sus lugares, voltean a otros lados.*

M: A ver, yo voy a anotar algunas oraciones y las van a convertir de indirectas a directas.

*La maestra escribe 5 oraciones en el pizarrón, después de 10 minutos empieza a revisar, haciendo muchas correcciones a la mayoría de los niños.*

M: No, tú lo estás convirtiendo en indirecta y le pones signo. Niños entiendan, aquí está a de forma directa !entiéndalo!

Suena el silbato para salir a recreo.

M: Pueden guardar sus cuadernos y salir al recreo.

### Clase 13

Grado: 5to. Materia: Lengua Indígena Tema: almuerzo Fecha: 28/Marzo/97

12:05

Después del recreo

M: Voy a calificar sus trabajos

A: Maestra, vamos a ver lengua indígena ¿verdad?

M: ¿Ya entregaron todos sus cuadernos? ¿ya les revise? Niños les voy a dejar una tarea de español. A ver, anotan en su cuaderno la tarea. Pone en el pizarrón "Escribe signos de interrogación o admiración, según convenga en las siguientes oraciones" (los niños copian)

12:14

M: Niños, con eso terminamos español, vamos a continuar con lengua indígena

La maestra pregunta a cada uno de los niños qué es lo que almorzó, para después preguntar a cada uno, cómo se dice su almuerzo en zapoteco, como la mayoría no contesta, le dice a cada quien cómo se pronuncia lo que almuerzo en zapoteco.

Otra vez pide a cada uno que repita en zapoteco lo que almuerzo y nuevamente a la mayoría se le olvida.

La maestra pregunta los números en zapoteco, con los dedos va marcando del 1 al 10, todos contestan.

Hay desorden general, unos platican y otros juegan con las plumas.

12:55

La maestra les dicta palabras en español que tienen que escribir en zapoteco, palabras aisladas como frijol, pollo, etc.

Un niño me pregunta "¿le entiende al zapoteco?", le contesto "no, y ¿tú?" su respuesta es "no".

La profesora se sale, un niño me pregunta la hora, un alumno que está al lado, ve de reojo mi reloj y contesta "1:08" los demás niños se sorprenden, me preguntan que si es verdad y contesto que si, el niño que respondió la hora dice "es que soy Saorin" (todos los que están escuchando rien)

Todos los niños cantan "Me he de comer esa tuna, me he de comer esa tuna, aunque me espine la mano..."

La maestra entra cuando ya guardaron silencio.

M: Así como se pronuncia lo van escribiendo (se sienta y espera con la mirada perdida a que terminen) Marlin me traes tu cuaderno de educación cívica

1:20

La profesora empieza a revisar, va llamando a su lugar a uno por uno para calificarlos.

M: ¿Ya terminaron niños?

Muchos alumnos bostezan

1:44

M: Bueno niños, escriban, tarea de lengua indígena: Investigue con tus vecinos algunas palabras indígenas

Los niños dicen palabras que les gustaria investigar. La maestra borra el pizarrón y escribe "Educación Cívica" mientras hay un desorden general. Les pregunta si recuerdan la diferencia entre medio rural y medio urbano, la mayoría relaciona lo urbano con la ciudad, la maestra les explica un poco, hasta que suena el silbato para salir.

1:53

Salen los niños corriendo.

### Clase 14

Grado: 6to. Materia: Español Tema: Los tiempos compuestos de los verbos Fecha: 14/Abril/97

El salón es de concreto, pintado de color azul fuerte, hay 24 asientos con mesas para dos alumnos. Al lado del pizarrón que se encuentra frente a los asientos, está pegado un cartel con los números romanos y otro que dice "Aspectos a evaluar": puntualidad, asistencia, disciplina, participación, trabajo e higiene. Se encuentran 24 alumnos presentes.

10:04

Entrada al salón de clases

M: Minerva ve a traerme unos gises (la niña sale corriendo)

10:06

El maestro pasa lista mientras los alumnos platican desde sus lugares.

10:10

M: Bien niños, hoy vamos a ver (escribe en el pizarrón lo que está diciendo) "LOS TIEMPOS COMPUESTOS DE LOS VERBOS". Bien niños, al conjugar los verbos es ponerles diferentes modos gramaticales

El maestro lee en el libro para luego escribir en el pizarrón lo que leyo, los niños van copiando lo que el maestro va escribiendo:

Conjugar un verbo es ponerlo en sus diferentes ACCIDENTES GRAMATICALES que son: MODO, TIEMPO Y PERSONA.

\*Los modos del verbo son las diferentes formas de expresar la significación.

\*El tiempo es un accidente gramatical que indica cuando ocurre la acción del verbo.

\*Persona es la forma que toma el verbo según que el sujeto sea de la 1a. 2a. 3a. persona gramatical.

\*Número es la forma que toma el verbo, según que el sujeto sea singular o plural.

Un niño se asoma por la ventana y grita "Marlin, Marlin" le llama a un niño de otro salón que se encuentra afuera. Muchos alumnos platican mientras el maestro sigue escribiendo en el pizarrón.

M: Vamos a conocer ahora los tiempos de los verbos de modo indicativo, cuya clasificación es la siguiente (el maestro vuelve a escribir en el pizarrón)

EL ANTEPRESENTE: Se forma con el verbo "haber" y el participio pasado del verbo que se conjuga, ejemplo: he jugado expresa una acción ya realizada pero ocurrida en un tiempo determinado...

EL ANTEFUTURO: hube terminado, expresa una acción futura, que se realizará antes de otra también pasada.

EL ANTECOPRETERITO: había terminado, expresa una acción terminada en tiempo pasado y al mismo tiempo anterior a otra también pasada.

EL ANTEPOSPRETERITO: había venido, expresa una acción que hubiera podido cumplirse, de haberse realizado la condición pedida.

Cuando el maestro termina de escribir en el pizarrón, se pone tras la puerta y sólo se asoma su abultado estómago.

Del salón de al lado se escucha que el maestro dice ¡rápido! ¡rápido! ¡rápido!

El maestro recargado en la pared, espera a que los niños copien.

Un niño dice a otro tomando su pluma "un peso costo esto". Después de un rato, el maestro corrige en el pizarrón donde dice antefuturo por antepretérito, diciéndoles "corrigen esa partecita".

10:44

M: A ver niños, en primer lugar tenemos "Conjugar un verbo es ponerlo...(lee todo lo que escribió en el pizarrón) vamos a ver el modo indicativo. He jugado es una expresión de un tiempo determinado, es una acción ya realizada, en el antepresente haber es el verbo, se tienen dos verbos, habré terminado expresa una acción futura, expresa una acción futura...son dos verbos que al mismo tiempo ¡Rene! (reprende a un niño que está platicando)

Una niña se agarra el cabello volteando hacia el techo, algunos siguen anotando y otros platicando mientras el maestro sigue hablando.

M:...por ejemplo en el antepospretérito habría del verbo haber y venido del verbo venir, como ven, tenemos el verbo haber y venir, no se les olvide niños, tiene que tener el verbo auxiliar y el participio...aquí tenemos : yo, tú, él, nosotros, aquí tenemos la 3ra. Persona del plural...si niños, el auxiliar es el verbo haber y el participio es el verbo que se conjuga (vuelve a leer lo que escribió en el pizarrón acerca del antepresente y antefuturo)

Parece que casi nadie escucha al profesor, 2 niños están volteados con sus compañeros.

M: ¡Vitalicio! ¿alguna pregunta niños? Al conjugar tenemos los accidentes gramaticales... ¿hay alguna pregunta? ¿Queda claro? (nadie contesta) No se les olvide que los accidentes gramaticales es modo, tiempo, persona y número (vuelve a leer la información que escribió en el pizarrón) Por ejemplo el verbo haber "he estudiado" ¿quién me quiere decir en qué tiempo está?

A: En pasado (contestan dos niños)

M: Veán el cuadro, está en antepresente ¿verdad? Por ejemplo, hube terminado qué es el tiempo: (espera a que contesten los alumnos pero como no lo hace, el mismo responde) antefuturo. El de "habre trabajado" ¿en qué tiempo está?

A: Futuro (contestan dos niños)

M: Antefuturo, "había saltado" ¿qué tiempo es? Antecopretérito, "habría" está en tiempo de antepospretérito, estos son los verbos compuestos niños, los tiempos son antepresente, antepretérito, antefuturo... ¿queda claro niños o hay alguna pregunta? (nadie contesta)

El maestro borra el pizarrón para luego escribir unos ejercicios.

11:11

1. He sabido que vendrías

Vbo.auxiliar participio

2. Martín habría trabajado mucho
3. Elena había salido con Jorge
4. Mañana habrás viajado

M: Elena había salido con Jorge (los niños ríen porque creo que son los nombres de dos niños del salón) No se vayan a molestar niños, son sólo enunciados. Miren haber si me han entendido (muchos bostezan) fíjense niños, tenemos el verbo auxiliar y el participio, con una flechita lo van a señalar y en los espacios van a poner el tiempo a la derecha

El maestro sale, entra por el borrador, sale para sacudirlo y vuelve a entrar. Los niños platican, una niña va con el profesor para que le explique.

M: Vuelvo a repetir, con una flechita señalan el verbo auxiliar y el participio y en el espacio ponen el tiempo (como ejemplo, resuelve el primer ejercicio)

He sabido que vendrías ANTEPRESENTE

V.auxiliar participio

El maestro lee el libro de español en su lugar. Dos niñas comentan sobre lo que hay que hacer en el ejercicio.

11:28

Los niños empiezan a ir con el maestro para que los califiquen. Un niño toma una regla y simula como que le pega a los demás diciendo ¡rápido! ¡rápido! Otros dos niños juegan a pelearse. En otro lugar, un niño le pega a una niña, la niña se levanta enojada e intenta pegarle también, él se va corriendo, el mismo niño se pone polvo de gis en los dedos y se los marca en la cara a dos niñas.

A: Yo fui a traer mi calificación (avienta su cuaderno en la mesa)

11:37

M: Tenemos entonces (empieza a leer las oraciones y a contestarlas ) La forma verbal había, es el verbo haber conjugado en pospretérito para formar conjuntamente con un participio el antepretérito (escribe en el pizarrón)

- La forma verbal habría es el verbo haber conjugado en pospretérito para formar conjuntamente con el participio el antepretérito...

El maestro sigue leyendo y después escribe en el pizarrón: Ejercicio: relaciona por medio de los parentésis las dos columnas (las escribe en el pizarrón).

Un niño (el del gis en los dedos) hace una pelotita con una hoja de papel y le pega con ella a algunos niños, los demás ríen.

M: Tenemos que ubicar el número que le corresponde dentro del parentésis, que sea la correcta (lee lo que escribió)...así sucesivamente pueden colocar los números dentro de los parentésis correspondientes

Los niños salen al baño a cada momento, sin avisar, las niñas sonríen y platican.

M: Aquí niños lo que tienen que escribir los tiempos “he sabido” ¿en qué tiempo está? (el mismo contesta) “en antepresente”

12:23

Algunos de los alumnos se van a revisar, el maestro hace correcciones. Dos niños se suben a las bancas e imitan que boxean.

A: ¡Maestro! (se queja una niña)

M: A ver ¿quién anda brincando por ahí? ¡jóvenes!

12:33 Suena el silbato para salir al recreo

M: Cuando terminen de conjugar los verbos pueden salir al recreo, cuando regresen continuamos con Matemáticas

Los niños salen corriendo y el maestro se queda limpiando las ventanas del salón.

## BIBLIOGRAFÍA

Aebli, Hans (1995) **“12 formas Básicas de enseñar. Una didáctica basada en la Psicología”**, NARCEA, Madrid, 349pp.

Cazden Courtney B.(1996) **“El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje”** Ediciones Paidós, Barcelona, España.

Frederick, Erickson.(1993) **“El discurso en el aula como improvisación”: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase”**, en: Velasco, H. (Ed) **“Lectura de antropología para educadores”**, Ed. Trotta, Madrid, España, 325-353.

Gardner, Howard.(1996) **“La mente no escolarizada”. *Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.*** Ediciones Paidós, Barcelona, España.

Hargreaves, Andy (1998) **“Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado”**, Madrid, Morata, España, 303pp.

López Luis Enrique, Vera Rodrigo, Stover Jhenie (1992) **“Dinamización curricular: Lineamientos para una política cultural”**, Editor: Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma educativa (ETARE), La Paz, Bolivia.

Mena, Patricia, Muñoz Héctor, Ruíz Arturo (1999) **“Identidad, Lenguaje y enseñanza en escuelas de indígenas de Oaxaca”** Editorial: Sibej,Oaxaca, México.

Muñoz, Cruz Héctor **“La modernización de la educación indígena: Comentarios a la propuesta oficial de 1990”**. México, D.F.

Nakazone,Martha Patricia (1993) **“La escuela: un espacio de resignificación social”** Tesis de UAM-Iztapalapa, México D.F.

Oaxaca Tierra del Sol, **Monografía Estatal** (1996) SEP., Oaxaca, México.

Rodríguez Moreno, Pedro Gerardo, Mora María Teresa (1996) **“La diversidad cultural y el entendimiento posible”** en : Muñoz, Héctor y Pedro Lewin (Coords) **El Significado de la Diversidad Lingüística y Cultural”**. Editorial: Investigaciones Lingüísticas 2, UAM\_ iztapalapa 8 INAH-Oaxaca, México.

Serrano Ruíz, Javier (1997) **“¡Señorita, Señorita, yo también sé!” Comunicación y aprendizaje en la clase de lenguaje.** Documentos ocasionales 40 CINEP (Centro de Investigación y educación popular), Bogotá, Colombia, 145pp.

Taylor,Steven y Bogdan, Robert (1984) **“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”**, Ediciones Paidós, Barcelona, España.

Wilcox Kathleen (1993) “La etnografía como metodología” en: Velasco, H. (Ed) **“Lectura de antropología para educadores”**, Ed. Trotta, Madrid, España 1993, 97-125.